

¿Cómo acercarnos más a los estudiantes? El vínculo en el ejercicio docente

José Luis Pérez Flores*

Recibido: 14/10/2025

Aceptado: 09/12/2025



Resumen

Este estudio analiza el conjunto de acciones mediante las cuales las y los docentes construyen intencionadamente una relación con su estudiantado. Desde una mirada que se aleja del enfoque conductista, que fue imperante, aparecen propuestas cuyo marco conceptual emana de la teoría del apego, incorporando conceptos como la cercanía o el conflicto. Basado en esto, se identifican tres tipos de prácticas docentes: aquellas que priorizan la dimensión emocional-relacional; las que resisten o desplazan lo prescrito institucionalmente; y aquellas referidas a competencias personales. Estas prácticas, no reconocidas en los marcos normativos, cumplen un rol central en el aprendizaje, la participación del estudiantado y el bienestar docente. Este artículo sostiene que la relación pedagógica positiva no es resultado automático de atributos personales ni de mandatos institucionales, sino de acciones deliberadas y situadas que merecen ser visibilizadas. Finalmente, se invita a reflexionar sobre estas prácticas en contexto, reconociendo su relevancia formativa y la necesidad de generar condiciones que las habiliten de manera sostenible.

Palabras clave

Relación profesor-estudiante, formación docente, construcción de la relación, relación cercana.

What Can Teachers Do to Foster Closer Relationships with Their Students??

Abstract

This study analyzes a set of actions through which teachers intentionally build relationships with their students. From a perspective departing from the prevailing behaviorist approach, alternative proposals emerge grounded in attachment theory, incorporating concepts such as closeness and conflict. From this perspective, three types of teaching practices are identified: those that prioritize the emotional-relational dimension; those that resist or displace what is institutionally prescribed; and those related to personal competencies. These practices, absent from regulatory frameworks, play a central role in student learning, participation, and teacher well-being. This article argues that a positive pedagogical relationship is not an automatic result of personal attributes or institutional mandates, but rather of deliberate and situated actions that deserve to be made visible. Finally, the article invites reflection on these practices within their context, recognizing their formative relevance and the need to create conditions that enable them sustainably.

Key Words

Teacher-Student Relationship, Teacher Education, Relationship Building, Close Relationship.

1. Introducción

La relación entre docentes y estudiantes constituye una temática tan antigua como la propia educación (Núñez, 2003), mas su abordaje sistemático como objeto de investigación es relativamente reciente. Tradicionalmente, el interés por esta relación se ha situado principalmente en el ámbito de la gestión de aula, bajo marcos teóricos asociados al condicionamiento operante, donde la interacción pedagógica era comprendida fundamentalmente en términos de control conductual mediante refuerzos y castigos. No fue sino hasta la vinculación explícita con la teoría del apego (Pianta, 2001) que la relación profesor–estudiante comenzó a ser conceptualizada y estudiada como un vínculo relacional en sí mismo, dando lugar a un campo de investigación específico y en expansión. En lo fundamental, esta teoría sostiene que los vínculos con figuras adultas significativas configuran modelos internos de relación que influyen en la regulación emocional, la exploración y el aprendizaje. En el ámbito escolar, esta perspectiva ha sido extendida para comprender la relación profesor–estudiante como un vínculo que puede cumplir funciones análogas a una base segura, favoreciendo la participación académica, la autorregulación y el ajuste socioemocional cuando existe cercanía, sensibilidad y consistencia en la interacción.

Particularmente, y a la luz de los problemas que existen en Chile respecto de la relación entre docentes y estudiantes es que se justifica abrir espacios de diálogo y de reflexión sobre esta temática, sobre todo en estos últimos años en los que se ha identificado la conflictividad entre estudiantes y los problemas socioemocionales de la comunidad educativa como una dificultad sustancial (Figueroa, 2022), lo que ha llevado a los y las docentes a focalizarse más en el bienestar de sus estudiantes, priorizando sus necesidades emocionales y materiales (González et al., 2020).

Específicamente, este contexto ha sido guiado por el *Marco para la Buena Enseñanza*, establecido por el Ministerio de Educación de Chile, el cual agrupa un conjunto de estándares que deben orientar las bases para la evaluación y supervisión de las prácticas docentes (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2003). Este instrumento declara, entre otros aspectos, que el profesorado debe generar un ambiente y clima propicio para el aprendizaje de las y los estudiantes, exigiéndoles la promoción de un clima de esfuerzo, equidad, confianza, aceptación, solidaridad, respeto y perseverancia. También se les solicita promover un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, y generar respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia (Mineduc, 2003). De esta forma, se responsabiliza y evalúa a los docentes sobre el desarrollo de aspectos emocionales y vinculares en el contexto educativo, en cuanto estos deban poseer un “profundo compromiso ... con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes” (p. 9), debiendo aprender las habilidades personales que les permitan cumplir con estas exigencias. Todo esto reafirma la necesidad de estudiar teóricamente este tema y plantear algunos aportes para la discusión.

A continuación, con la finalidad de abrir espacios para reflexionar en torno a la relación profesor–estudiante, se presentará, brevemente, una conceptualización teórica que permita pensar esta relación y, a partir de ella, se propondrán algunas prácticas que realiza el profesorado para construir una relación más cercana con sus estudiantes.

2. Base teórica para pensar la relación profesor–estudiante

2.1. Antecedentes de la teoría del apego

Los estudios sobre la relación profesor–estudiante, en el contexto de investigaciones educacionales, han estado influidos predominantemente por aproximaciones de carácter conductista que enfatizan el condicionamiento operante, es decir, que la conducta está mediada por un sistema de castigos y refuerzos (Bermeosolo, 2007). Paralelamente, desde hace algunas décadas, se han comenzado a utilizar otras perspectivas provenientes de la teoría del apego. En particular, Pianta (1992) se posiciona desde la similitud que posee la relación de un niño con su madre o cuidador primario, entendiendo por esta figura a quien posibilita la sensación de protección, contención y de cobertura de las necesidades básicas en el infante (Di Bartolo, 2019), con aquella que existe entre los profesores con sus estudiantes.

Los fundamentos principales de la teoría del apego fueron planteados en sus orígenes por Bowlby (1969, 1973, 1980, 1988). En lo esencial, el apego se entiende como un vínculo afectivo y de naturaleza social, que permite a una persona establecer relaciones con otra, caracterizado por conductas de búsqueda de proximidad, interacción íntima y base de referencia y apoyo en las relaciones con el mundo físico y social (López, 2006). En otras palabras, se refiere a un lazo afectivo que tiende a

ser persistente y no transitorio (Ainsworth, 1967). Asimismo, presenta como premisa base que lo vivido por un individuo en su infancia será determinante para su futuro, en especial aquello relacionado con la experiencia de contacto que tenga con un cuidador primario. Así, si el individuo en esta relación se ha sentido o no acogido o protegido, generará una forma a través de la cual se relacionará con las demás personas en su adultez. De la misma manera, si este individuo se convierte en cuidador de un niño o una persona, el apego también cumplirá un rol fundamental en esa tarea. En este escenario, el apego se construye en cuanto espacio relacional, en donde un niño experimenta los cuidados de su adulto responsable y desarrolla emociones respecto de cómo se siente respecto a ese adulto. Por lo tanto, la forma en que se comporte el cuidador o cuidadora es gravitante en esta construcción vincular (Lecannelier, 2018).

Consiguientemente, se puede interpretar que los adultos que ejercen labores de cuidado cumplen con los requerimientos de los niños a su cargo basándose en las conductas formadas en gran parte durante su propia infancia, periodo en que el individuo construye *modelos operantes internos*, encargados de las respuestas afectivas y conductuales. De este modo, será de acuerdo con el modo como estos adultos fueron tratados por sus propios cuidadores, cuando niños, el cómo desarrollarán sus propios modelos operativos internos. Estos modelos funcionan como mapas cognitivos, esquemas o guiones que un sujeto tiene de sí mismo y de su entorno, que orientan la experiencia con este entorno, incluyendo a las demás personas y la manera en que los sujetos se relacionan con otros (Marrone, 2009).

Ahora bien, considerando la relación entre modelos representacionales y el apego, algunos teóricos han distinguido entre tipos de apego, destacándose la contribución de Ainsworth (1967), quien ha reconocido el apego seguro y el inseguro. Por un lado, el apego seguro se entiende como aquel bajo el cual el sujeto, de infante, pudo confiar en su cuidador primario, permitiéndole explorar su entorno y tener claridad de que siempre contará con un lugar seguro para retornar desde el conflicto, lo que implica aprender que es posible confiar en otras personas. En cambio, el apego inseguro surge de vínculos en los cuales el sujeto no logró confiar en su cuidador primario, ni en su capacidad para dar respuesta a sus necesidades, cuidarlo y protegerlo en las diversas situaciones que enfrenta durante la infancia. Como resultado, aprende a no confiar en los demás y a estar en un permanente estado de alerta en el plano relacional.

2.2. Teoría del apego y relación profesor–estudiante

Si bien la teoría del apego ha sido fundamental para aproximarse al fenómeno de la relación profesor–estudiante, esta no aborda directamente los tipos de vínculos relacionales que se dan en el ámbito escolar y sus particularidades, pues se generan en condiciones y temporalidades particulares. Para ser construido, un vínculo de apego necesita sostenerse de manera estable en el tiempo, en base a algunas emociones de protección y satisfacción de necesidades, que escapan, por regla general, a las relaciones que los docentes deben establecer con colegas y estudiantes, muchas de las cuales son de carácter más bien contingentes a los propósitos de la profesión. En este sentido, los vínculos que establecen los profesores en su ejercicio docente no son estrictamente de apego (Riley, 2009).

No obstante, incluso reconociendo estas diferencias, dada la base común de toda relación, la teoría del apego aporta algunos antecedentes teóricos fundamentales para ahondar en el tipo de vínculo que se da entre profesor–estudiante. En efecto, los autores que utilizan la teoría del apego en el estudio de este fenómeno reconocen que la forma en que se aprende a establecer relaciones en la infancia se actualiza y proyecta en los modos como se desarrollan las relaciones presentes y futuras, incluyendo las que se dan en el ámbito institucional en general y escolar en particular. En palabras simples, la teoría del apego contribuye a comprender que la interacción entre docentes y estudiantes no es solo un evento actual, sino que tiene memoria y viene proyectada en el tiempo (Hamre & Pianta, 2001; Wubbels et al., 2014).

Evidenciando lo anterior, algunos autores han subrayado que las interacciones humanas deben considerar los contextos de causalidad transaccional y de influencia recíproca en los que se desenvuelven, y en los cuales emergen dimensiones que apuntan a la agencia y a la comunión (Horowitz & Strack, 2010; Wubbels et al., 1985; Wubbels et al., 2012; Wubbels et al., 2014). En el ámbito de la relación profesor–estudiante, la agencia se asocia a conceptos como influencia, autoridad y poder, mientras que la comunión se vincula a la inmediatez, empatía y atención (Claessens et al., 2016).

Sumado al trabajo de estos autores, también resultan de particular importancia para la literatura los planteamientos de Pianta (1992, 2001), particularmente por su conceptualización de la relación profesor–estudiante a partir de dimensiones emocionales claves, entre las que destacan la cercanía y el conflicto. Por una parte, el autor indica que las relaciones marcadas por la cercanía se caracterizan por la percepción docente de calidez, afecto y una comunicación fluida con sus estudiantes, lo que se traduce en una mayor autoeficacia y comodidad con el vínculo establecido (Pianta, 2001). En el caso de los y las estudiantes, este tipo de relación se asocia con una mejor percepción de sí mismos, mayor capacidad para socializar, habilidades cognitivas y atencionales más desarrolladas, y un mejor desempeño lector en los primeros años escolares (Peisner–Feinberg & Burchinal, 1997).

Por otra parte, cuando la relación está caracterizada por el conflicto, los docentes experimentan interacciones difíciles, marcadas por la negatividad y la falta de comunicación. Esta percepción incrementa el agobio profesional y tiende a asociarse con estudiantes considerados como impredecibles, desinteresados o con problemas conductuales (Pianta, 2001). A nivel estudiantil, este tipo de relación se ha vinculado a un menor rendimiento académico y a una mayor probabilidad de deserción escolar (Hamre & Pianta, 2001). Asimismo, se ha identificado una alta correlación entre un elevado nivel de conflicto, la evitación del contexto escolar por parte del estudiantado y bajos niveles de comportamientos prosociales (Maldonado & Carrillo, 2006).

En base a esto, se puede desprender que un bajo nivel de conflicto se asociará a un mejor ajuste a la escuela (Hamre & Pianta, 2001). Por consiguiente, las relaciones que podríamos llamar positivas se caracterizarían por una sensación de alta cercanía y bajo conflicto (Pianta, 2001). Estas relaciones han sido ampliamente estudiadas, sobre todo respecto de los beneficios asociados, tanto para el estudiantado como para los docentes. Para los estudiantes, una relación más cercana con un docente permite observar mayores niveles de rendimiento, compromiso y participación académica (Murray & Zvoch, 2011; Phillippo et al., 2017; Wentzel, 2002), así como una menor probabilidad de deserción escolar (Tuck, 2012), sumado a que esta relación tiene un valor predictivo sobre los logros futuros (Suldo et al., 2014). Para los docentes, una relación cercana con estudiantes reporta beneficios en el plano del bienestar psicológico y la satisfacción laboral (Claessens et al., 2016; Liao et al., 2020).

Ahora bien, aun cuando la literatura ha documentado ampliamente los beneficios de una relación pedagógica positiva, tanto para estudiantes como para docentes, su construcción no puede entenderse como un proceso automático o derivado exclusivamente de la personalidad del profesor. Por el contrario, implica una serie de acciones deliberadas que los y las docentes realizan en sus contextos escolares para sostener y fortalecer el vínculo con sus estudiantes. Desde los antecedentes antes presentados respecto a la teoría del apego, dichas acciones pueden interpretarse como esfuerzos por generar un entorno relacional seguro, marcado por la disponibilidad emocional, la sensibilidad frente a las necesidades del otro y la consistencia en la interacción (Pianta, 1999).

3. Aportes de la teoría del apego a la construcción de relaciones profesor–estudiante

A la luz de los aportes de la teoría del apego previamente reseñados, es posible identificar qué hacen los docentes para cultivar relaciones significativas con su estudiantado, en tanto la literatura especializada ha presentado diversas prácticas que permiten comprender esta construcción relacional más allá de los marcos normativos o instruccionales. A continuación, se presentan algunas de las acciones o prácticas realizadas por docentes para posibilitar este tipo de relaciones: aquellas que están intencionadamente dirigidas hacia la relación pedagógica; aquellas que resisten o desplazan lo prescrito por la institucionalidad escolar; y aquellas que remiten a ciertas competencias o características personales del profesorado. Cada uno de estos ejes será desarrollado en los subapartados siguientes.

3.1. Prácticas orientadas a la construcción de la relación docente–estudiante

Desde la perspectiva de la teoría del apego, es importante recordar que la forma en que las personas se relacionan con otras es producto de un aprendizaje, es decir, no es natural ni espontánea, sino que se actualiza y se integra a las conductas, por lo que la construcción de una buena relación pedagógica requiere una apertura constante de la docencia a la reflexión crítica sobre sus propias prácticas, a fin de intencionar este proceso. En otras palabras, un docente que busca construir relaciones positivas con sus estudiantes requiere sopesar la dimensión emocional del quehacer

profesional y resituar permanentemente el valor humano de cada estudiante.

De este modo, poner de relieve la dimensión emocional del quehacer docente implica reconocer la importancia que este aspecto tiene en el proceso educativo (Karpouza & Emvalotis, 2019), asumir que una buena relación con los y las estudiantes resulta fundamental para el aprendizaje (Zee & de Bree, 2017) y comprender que las emociones ocupan un lugar central en esta construcción relacional (Bellocchi, 2018). Lo anterior exige que los docentes trabajen en el reconocimiento de sus propias emociones y, a su vez, fomenten en los estudiantes el reconocimiento de las suyas y el desarrollo de un entorno de apoyo mutuo (Froiland et al., 2019; Krane et al., 2017). Este planteamiento ha sido respaldado por estudios en los cuales tanto estudiantes como docentes cultivan una relación recíproca, lo que permite que emerjan percepciones de cercanía entre ellos (Prewett et al., 2018).

Respecto de resituar el valor humano de los y las estudiantes, la complejidad está dada por la dificultad de reconocerlos como una otredad, portadora de gustos y deseos diferentes (García-Moya et al., 2020), valorar sus aportes personales y comunitarios (Raufelder et al., 2016), respetar sus vivencias (Graham et al., 2016; Krane et al., 2017; Yeager et al., 2018), considerar sus opiniones (Ibrahim & El Zaatari, 2020) y confiar en su potencial (Newcomer, 2017; Uitto et al., 2018). En este sentido, diversas investigaciones destacan como práctica prioritaria el conocer a los estudiantes (Greene Nolan, 2020; Krane et al., 2017; McGrath & Van Bergen, 2019; Ryttyaara & Frelin, 2017; Theisen-Homer, 2020). Este conocimiento no se limita a aspectos exclusivamente académicos, sino que implica una apertura a escuchar su voz, reconocer sus emociones, experiencias, historias de vida, estado de salud, entorno familiar y contexto comunitario (Newcomer, 2017; Uitto et al., 2018).

Asimismo, se ha evidenciado que el reconocimiento de elementos en común entre docentes y estudiantes favorece la construcción de una relación pedagógica positiva (Gehlbach & Brinkworth, 2016; G. Reyes, 2020). Incluso se ha reportado que compartir raza o etnia constituye otro factor que facilita esta relación (Raposa et al., 2018). Tal como se pregunta G. Reyes (2020), “¿qué sucede cuando una profesora acoge las luchas personales de sus estudiantes, así como las propias, para crear experiencias de aprendizaje significativas e interacciones basadas en el cuidado?”¹ (p. 615). Esta interrogante invita a comprender a las y los estudiantes como colaboradores, cuya historia de vida, en diálogo con la del docente, constituye el nexo que hace posible la relación pedagógica y favorece un aprendizaje con sentido (Geng et al., 2020; Ibrahim & El Zaatari, 2020). Dicho al modo de los propios estudiantes, que el docente comparta sus vivencias permite «tomar prestada» una experiencia que puede ampliar su mundo y abrir nuevas posibilidades (Newcomer, 2017; Scales et al., 2020).

Por lo tanto, una relación positiva con el estudiantado, aunque influida por múltiples variables (Corbin et al., 2019), requiere no solo revisar las prácticas pedagógicas, sino también las creencias que sustentan y explican las conductas de los estudiantes (McGrath & Van Bergen, 2019). Por ello, diversas investigaciones recomiendan generar espacios, tanto formales como informales, para que los estudiantes puedan retroalimentar el trabajo docente (Wanders et al., 2019). Asimismo, se ha evidenciado que una relación sólida con el estudiantado repercute positivamente en el bienestar del profesorado, no solo en términos emocionales, sino también físicos (Aldrup et al., 2018), por lo que puede desprenderse que, al prestar atención a las prácticas orientadas a la construcción de relaciones con sus estudiantes, las y los docentes contribuyen a su propio bienestar.

3.2. *Prácticas resistentes a lo prescrito cuando no fortalece las relaciones*

Desde la perspectiva de la teoría del apego pueden identificarse escenarios seguros, al permitir la construcción de un tipo de vínculo caracterizado por la cercanía entre docentes y estudiantes, así como por el abordaje óptimo de los conflictos. Sin embargo, estos escenarios no están garantizados en el ámbito educacional, ya que este tiende más bien a restringir la autonomía del ejercicio docente, generando una brecha significativa entre lo prescrito por las regulaciones oficiales y aquello que los profesores efectivamente desean realizar en su práctica cotidiana (Dejours, 1998). Este aspecto también se observa en el ámbito de la relación con los estudiantes, en la distancia que se establece entre aquello que se espera de los docentes —tradicionalmente asociado al ejercicio del poder— y la conformación de espacios alternativos o de resistencia orientados a la construc-

ción de relaciones que impliquen la democratización del espacio educativo o el debilitamiento de la lógica jerárquica presente en él.

En esta línea, se han identificado prácticas docentes orientadas a la democratización del espacio educativo, las que incluyen la generación de instancias de diálogo con el estudiantado que favorecen una vinculación segura (Dukuzumuremyi & Siklander, 2018; Theisen-Homer, 2020; Vrikkil et al., 2018) y la toma compartida de decisiones sobre asuntos que les afectan directamente. Ello favorece una práctica de distribución del poder docente y de co-construcción de decisiones pedagógicas (Chamberlain et al., 2020; Scales et al., 2020). Esta democratización del espacio implica promover una participación estudiantil auténtica (McCormack et al., 2019), orientada a la promoción de condiciones más justas y equitativas (Krane et al., 2017), aun cuando el docente mantenga su rol protagónico y establezca los márgenes de la relación educativa (García-Moya et al., 2020).

También se han identificado prácticas docentes que sostienen que, para establecer una relación positiva con los estudiantes, los docentes deben romper con la lógica jerárquica tradicional (G. Reyes, 2020), desafiando los esquemas formales de instrucción en el aula (Coffey & Farinde-Wu, 2016). Alternativamente, se propone la generación de entornos menos estructurados (Theisen-Homer, 2020), que posibiliten espacios de mayor libertad para los estudiantes (Koenen et al., 2018) y, en consecuencia, potencien el desarrollo de su autonomía (Bakadorova & Raufelder, 2018; Bosman et al., 2018; Liu et al., 2018; Ruzek et al., 2016).

En su conjunto, democratizar el espacio escolar o debilitar sus jerarquías internas puede generar tensiones entre posturas que proponen compartir el poder con el estudiantado y otras que abogan por cederlo activamente. Sin embargo, en último término, ambas buscan instalar una premisa común: el objetivo de construir una relación positiva no puede limitarse a lo académico (De Bruyckere & Kirschner, 2017; Graham et al., 2016; Ibrahim & El Zaatari, 2020), ni orientarse exclusivamente a fines instrumentales (McCormack et al., 2019; Theisen-Homer, 2020).

Consecuentemente, cualquier iniciativa que busque construir relaciones positivas entre el profesorado y los estudiantes, debilitando la jerarquía interna, debe reconocer la importancia de que las y los docentes compartan elementos de su propia historia de vida, así como experiencias académicas o personales, promoviendo vínculos de confianza, modelando la apertura a la otredad y humanizando la figura docente (G. Reyes, 2020; Song et al., 2016), en el marco de una comunicación bidireccional que permita establecer un espacio genuino de encuentro entre ambas partes (Coffey & Farinde-Wu, 2016). Aunque la literatura reconoce la dificultad de generar estos espacios durante el tiempo de clase (Yu et al., 2016), es posible buscar otras instancias, como promover encuentros individuales fuera del horario lectivo para compartir de manera personalizada con los y las estudiantes aquellas experiencias que resulten significativas (Koenen et al., 2018; Krane et al., 2017; Raufelder et al., 2016; Sun et al., 2019).

3.3. Prácticas sustentadas en las características personales del docente

A pesar de que la teoría del apego ha resaltado que la construcción de ciertas características del ámbito relacional de una persona es resultado de los primeros vínculos que se establecen en el ciclo vital, esta no descarta que dichas características sigan adquiriéndose en procesos de aprendizaje posteriores que contribuyen a la conformación de la subjetividad individual. En esa línea, existe una serie de prácticas que aluden a competencias y/o características de los profesores que favorecerían la construcción de una relación docente-estudiante positiva. Este aspecto se entrecruza con las características personales de los profesores, muchas de ellas asociadas trayectorias y procesos formativos que no siempre son consideradas relevantes para el ejercicio de la profesión. Por ejemplo, la simpatía (Raufelder et al., 2016) y el uso de un humor positivo favorecen un clima agradable en el aula, mientras que la burla como mecanismo de control resulta perjudicial para la construcción relacional (Liao et al., 2020; Raufelder et al., 2016; Van Praag et al., 2017).

Existe evidencia de que docentes que se focalizan en apoyar a los estudiantes que acompañan tienen mayores posibilidades de construir una relación positiva con ellos (Asikainen et al., 2018; Newcomer, 2017; Ryttyaara & Frelin, 2017; Scales et al., 2020; Yu et al., 2016). Esto implica que los profesores se preocupen por sus estudiantes tanto en el plano académico como en el personal (Chang-Kredl & Colannino, 2017), que estos se sientan comprendidos por ellos (Sulkowski & Simmons, 2017) y que efectivamente existan prácticas de cuidado que reflejen dicha preocupación, tales como el interés por la salud de sus familiares (Graham et al., 2016; Lavy & Naama-

Ghanayim, 2020). En concreto, esta preocupación debiera materializarse en expresiones de afecto hacia sus estudiantes (Newcomer, 2017; G. Reyes, 2020), por lo que una competencia relacional que debiera desarrollarse es la capacidad de aprender a demostrar ese afecto (Claessens et al., 2016).

Es más, distintos estudios reportan que, tanto docentes como estudiantes, han coincidido en señalar que la empatía y la asertividad son características centrales en prácticas relacionales que promueven vínculos pedagógicos positivos (Froiland et al., 2019; Karpouza & Emvalotis, 2019; Krane et al., 2017; Newcomer, 2017; Okonofua et al., 2016; Pennings et al., 2018; Raufelder et al., 2016; Theisen–Homer, 2020). Según el profesorado, estas cualidades se desarrollan, principalmente, mediante una comunicación efectiva con el estudiantado (Elhay & Hershkovitz, 2018; Krane et al., 2017). Además, se destaca la importancia de la amabilidad como vía de acceso a la empatía, lo que requiere una actitud adicional altamente valorada: la autenticidad (De Bruyckere & Kirschner, 2017). Asimismo, diversas investigaciones han subrayado la relevancia de brindar retroalimentación positiva al estudiantado (Newcomer, 2017; Uitto et al., 2018), destacando su impacto en la motivación y el bienestar de los estudiantes. Esta práctica contribuye a que los estudiantes se sientan alentados (Dukuzumuremyi & Siklander, 2018), capaces de afrontar nuevos desafíos, ser reconocidos como personas valiosas (Chang–Kredl & Colannino, 2017; Uitto et al., 2018) y con un autoconcepto fortalecido en relación con su participación en los procesos de aprendizaje (Pielmeier et al., 2018).

Dada la relevancia de estas características —empatía, autenticidad y cuidado—, resulta pertinente que sean incorporadas a los espacios formativos de los docentes, no solo para favorecer su desarrollo, sino también para usarlas como criterio de reflexión crítica sobre su abordaje pedagógico, sus posibilidades para la enseñanza y su impacto como contenido formativo (Castillo–Parra et al. 2020; A. Reyes et al., 2022).

4. Conclusiones

El trabajo docente presenta una gran cantidad de demandas al profesorado, que no están explicitadas ni reconocidas dentro de sus actividades laborales (Dejours, 1998). Muchas de ellas pueden representar una gran carga emocional debido al esfuerzo requerido para construir y mantener relaciones interpersonales positivas (Hochschild, 1979, 1983), dentro de las cuales destaca la labor que realiza cotidianamente para construir una relación positiva con sus estudiantes, y así propiciar una enseñanza que verdaderamente posibilite el aprendizaje (Pianta, 2001; Wubbels et al., 1985; Wubbels et al., 2012). En ese sentido, la teoría del apego y sus aportes en el ámbito de la relación entre docentes y estudiantes ofrecen perspectivas significativas que pueden contribuir a mejorar la práctica pedagógica en el aula.

Son conocidos los beneficios que tiene una buena relación, tanto para estudiantes como docentes. En este trabajo, se ha buscado resaltar las formas concretas a través de las cuales se puede generar una relación positiva entre estos dos actores educativos, las que no siempre han estado claramente explicitadas en la literatura. Ello ha permitido afirmar que la construcción de una relación significativa con los y las estudiantes no es el resultado de prescripciones institucionales ni de atributos individuales espontáneos, sino de una serie de prácticas complejas, muchas veces no reconocidas ni formalmente exigibles, que las y los docentes realizan en su quehacer cotidiano. Estas acciones no solo suelen no estar estipuladas en los marcos normativos del trabajo docente (Dejours, 1998), sino que, en algunos casos, incluso se oponen a las expectativas formales del sistema escolar, como ocurre al priorizar los contenidos por sobre el vínculo pedagógico (De Bruyckere & Kirschner, 2017; Reyes, 2020). Asimismo, la dificultad para delimitar hasta qué punto las prácticas orientadas a la construcción de vínculos cercanos entre profesores y estudiantes corresponde a competencias enseñables o a rasgos personales, pone en tensión la posibilidad de formarlas sistemáticamente, especialmente en aspectos como el uso del humor o la autenticidad. Pese a ello, lejos de constituir una lista prescriptiva, estas acciones ofrecen un marco valioso para reflexionar críticamente sobre cómo se construye la relación pedagógica y qué condiciones deben habilitarse para su desarrollo sostenido.

Desde esa perspectiva, es relevante continuar contrastando las investigaciones con las acciones que los docentes chilenos realizan cotidianamente o que consideran importantes de realizar, para visibilizar una parte fundamental, aunque silenciada, de su trabajo. De este modo, se evita caer en análisis normativos, ya que más bien se busca resaltar el carácter altamente contextualizado de

la relación que el profesorado establece con sus estudiantes. Ello aportaría a la indagación sobre algunos aspectos relevantes, como el origen, la permanencia y los obstáculos que inciden en estas relaciones, así como sobre el lugar que debiesen ocupar en la formación inicial y permanente del profesorado. En lo fundamental, lejos de prescribir las acciones que llevan a una relación positiva con los estudiantes, sumando más exigencias y agobio laboral, se debe tender a mostrar lo que el profesorado de distintos lugares realiza y, con ello, propiciar la reflexión de docentes en ejercicio y en formación sobre sus propias acciones, visibilizando aquello que hacen diariamente y, muchas veces, de manera invisibilizada, para sostener el aprendizaje de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Attachment* (1st ed.). Johns Hopkins University Press.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student Misbehavior and Teacher Well-Being: Testing the Mediating Role of the Teacher–Student Relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Asikainen, H., Blomster, J., & Virtanen, V. (2018). From Functioning Communitality to Hostile Behaviour: Students' and Teachers' Experiences of the Teacher–Student Relationship in the Academic Community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 633–648. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302566>
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2018). The Essential Role of the Teacher–Student Relationship in Students' Need Satisfaction During Adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58(1), 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Bellocchi, A. (2018). Early Career Science Teacher Experiences of Social Bonds and Emotion Management. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(3), 322–347. <https://doi.org/10.1002/tea.21520>
- Bermeosolo, J. (2007). *Cómo aprenden los seres humanos: mecanismos psicológicos del aprendizaje* (2a ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bosman, R., Roorda, D., van der Veen, I., & Koomen, H. (2018). Teacher–Student Relationship Quality from Kindergarten to Sixth Grade and Students' School Adjustment: A Person–Centered Approach. *Journal of School Psychology*, 68, 177–194. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.006>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (1st ed.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation* (1st ed.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss* (1st ed.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego* (1a ed.). Paidós Ibérica.
- Castillo–Parra, S., Bacigalupo, J. F., García, G., Lorca, A., Aspee, P., & Gortari, P. (2020). Necesidades de docentes y estudiantes para humanizar la formación de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26, Art 2. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100202>
- Chamberlain, R., Scales, P., & Sethi, J. (2020). Competing Discourses of Power in Teachers' Stories of Challenging Relationships with Students. *Power and Education*, 12(2), 139–156. <https://doi.org/10.1177/1757743820931118>
- Chang–Kredl, S., & Colannino, D. (2017). Constructing the Image of the Teacher on Reddit: Best and Worst Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 64, 43–51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019>

- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and Experienced Secondary School Teachers' Self- and Student Schema in Positive and Problematic Teacher-Student Relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88–99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.006>
- Coffey, H., & Farinde-Wu, A. (2016). Navigating the Journey to Culturally Responsive Teaching: Lessons from the Success and Struggles of one First-Year, Black Female Teacher of Black Students in an Urban School. *Teaching and Teacher Education*, 60, 24–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.021>
- Corbin, C., Alamos, P., Lowenstein, A., Downer, J., & Brown, J. (2019). The Role of Teacher-Student Relationships in Predicting Teachers' Personal Accomplishment and Emotional Exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- De Bruyckere, P., & Kirschner, P. (2017). Measuring Teacher Authenticity: Criteria Students Use in Their Perception of Teacher Authenticity. *Cogent Education*, 4(1), 1354573. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1354573>
- Dejours, C. (1998). *El factor humano* (1a ed.). Conicet-Humanitas.
- Di Bartolo, I. (2019). *El apego: cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos: clínica, investigación y teoría* (4a ed.). Lugar Editorial.
- Dukuzumuremyi, S., & Siklander, P. (2018). Interactions Between Pupils and Their Teacher in Collaborative and Technology-Enhanced Learning Settings in the Inclusive Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 76, 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.010>
- Elhay, A., & HersHKovitz, A. (2018). Teachers' Perceptions of Out-of-Class Communication, Teacher-Student Relationship, and Classroom Environment. *Education and Information Technologies*, 24(1), 385–406. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9782-7>
- Figueroa, J. (26 de abril de 2022). Escuela en la post pandemia y crisis del modelo educativo: convivencia escolar hacia una nueva escuela. *Noticias UChile*. <https://www.uchile.cl/noticias/185839/columna-escuela-en-la-post-pandemia-y-crisis-del-modelo-educativo>
- Froiland J., Worrell F., & Oh, H. (2019). Teacher-Student Relationships, Psychological Need Satisfaction, and Happiness Among Diverse Students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856–870. <https://doi.org/10.1002/pits.22245>
- García-Moya, I., Brooks, F., & Moreno, C. (2020). Humanizing and Conducive to Learning: An Adolescent Students' Perspective on the Central Attributes of positive Relationships with Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00413-z>
- Gehlbach, H., & Brinkworth, M. (2016). Creating Birds of Similar Feathers: Leveraging Similarity to Improve Teacher-Student Relationships and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 342–352. <https://doi.org/10.1037/edu0000042>
- Geng, L., Zheng, Q., Zhong, X., & Li, L. (2020). Longitudinal Relations Between Students' Engagement and Their Perceived Relationships with Teachers and Peers in a Chinese Secondary School. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(2), 171–181. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00463-3>
- González, A., Fernández, M. B., Pino, M., & Madrid, R. (2020). Teaching in the Pandemic: Reconceptualizing Chilean Educators' Professionalism Now and for the Future. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 265–272. <http://dx.doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0043>

- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating Student Well-Being: Relationships Do Matter. *Educational Research*, 58(4), 366–383. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>
- Greene Nolan, H. (2020). Rethinking the Grammar of Student–Teacher Relationships. *American Journal of Education*, 126(4), 549–572. <https://doi.org/10.1086/709546>
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551–575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (1st ed.). University of California Press.
- Horowitz, M. L., & Strack, S. (2010). Introduction. In L. M. Horowitz & S. Strack (Eds.), *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions* (1st ed., pp. 1–13). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118001868.ch1>
- Ibrahim, A., & El Zaatari, W (2020). The teacher–Student Relationship and Adolescents’ Sense of School Belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382–395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Karpouza, E., & Emvalotis, A. (2019). Exploring the Teacher–Student Relationship in Graduate Education: A Constructivist Grounded Theory. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1468319>
- Koenen, A.–K., Vervoort, E., Verschuere, K., & Spilt, J. (2018). Teacher–Student Relationships in Special Education: The Value of the Teacher Relationship Interview. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), 874–886. <https://doi.org/10.1177/0734282918803033>
- Krane, V., Ness, O., Holter–Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. (2017). «You Notice That There is Something Positive About Going to School»: How Teachers’ Kindness Can Promote Positive Teacher–Student Relationships in Upper Secondary School. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Lavy, S., & Naama–Ghanayim, E. (2020). Why Care About Caring? Linking Teachers’ Caring and Sense of Meaning at Work with Students’ Self–Esteem, Well–Being, and School Engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Lecannelier, F. (2018). La Teoría del Apego: una mirada actualizada y la propuesta de nuevos caminos de exploración. *Aperturas Psicoanalíticas*, 58, e18. https://www.coppa.es/gestor/uploads/programas/Revisio_n_teori_a_del_apego.pdf
- Liao, Y.–H., Luo, S.–Y., Tsai, M.–H., & Chen, H.–C. (2020). An Exploration of the Relationships Between Elementary School Teachers’ Humor Styles and their Emotional Labor. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102950. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102950>
- Liu, P., Savitz–Romer, M., Perella, J., Hill, N., & Liang, B., (2018). Student Representations of Dyadic and Global Teacher–Student Relationships: Perceived Caring, Negativity, Affinity, and Differences across Gender and Race/Ethnicity. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 281–296. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.005>
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 29(1), 9–23. <https://doi.org/10.1174/021037006775380830>

- Maldonado, C., & Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño–maestro. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 39–60. <https://www.redalyc.org/pdf/769/76910104.pdf>
- Marrone, M. (2009). *La teoría del apego: un enfoque actual* (1a ed.). Psimática.
- McCormack, O., O’Flaherty, J., & Liddy, M. (2019). Students’ Views on Their Participation in Publicly Managed Second Level Schools in Ireland: The Importance of Student–Teacher Relationships. *Educational Studies*, 47(4), 422–437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1706041>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2019). Attributions and Emotional Competence: Why Some Teachers Experience Close Relationships with Disruptive Students (and Others Don’t). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334–357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. (1a ed.). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2003/marcobuenaenseñanza_2003.pdf.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher–Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth from Low–Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 19(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Newcomer, S. (2017). Investigating the Power of Authentically Caring Student–Teacher Relationships for Latinx Students. *Journal of Latinos and Education*, 17(3), 179–193. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1310104>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (1a ed., 19–48). Gedisa.
- Okonofua, J., Paunesku, D., & Walton, G. (2016). Brief Intervention to Encourage Empathic Discipline Cuts Suspension Rates in Half Among Adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221–5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Peisner–Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations Between Preschool Children’s Child-care Experiences and Concurrent Development: The Cost Quality, and Outcomes Study. *Merrill–Palmer–Quarterly*, 43(3), 451–477. <https://www.jstor.org/stable/23093333>
- Pennings, H., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L., van der Want, A., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal Adaptation in Teacher–Student Interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41–57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005>
- Phillippo, K., Conner, J., Davidson, S., & Pope, D. (2017). A Systematic Review of Student Self–Report Instruments That Assess Student–Teacher Relationships. *Teachers College Record*, 119(8), 1–42. <https://doi.org/10.1177/0161468117119008>
- Pianta, R. C. (1992). *The Student Teacher Relationships Scale* [Unpublished measurement instrument]. University of Virginia.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers* (1st ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student–Teacher Relationships Scale* (1st ed.). Psychological Assessment Resources.
- Pielmeier, M., Huber, S., & Seidel, T. (2018). Is Teacher Judgment Accuracy of Students’ Characteristics Beneficial for Verbal Teacher Student Interactions in Classroom? *Teaching and Teacher Education*, 76, 255–266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.002>

- Prewett, S., Bergin, D., & Huang, F. (2018). Student and Teacher Perceptions on Student–Teacher Relationship Quality: A Middle School Perspective. *School Psychology International*, 40(1). <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>
- Raposa, E., Ben–Eliyahu, A., Olsho, L., & Rhodes, J. (2018). Birds of a Feather: Is Matching Based on Shared Interests and Characteristics Associated with Longer Youth Mentoring Relationships? *Journal of Community Psychology*, 47(2), 385–397. <https://doi.org/10.1002/jcop.22127>
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner N. (2016). Students’ Perception of «Good» and «Bad» Teachers—Results of a Qualitative Thematic Analysis with German Adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31–44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>
- Reyes, G. (2020). Borderland Pedagogies of Cariño: Theorizing Relationships of Care from Teacher Practice with Latina Mothering Students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(7), 613–626. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1771464>
- Reyes, A., Keck, C., Gracia, M., & Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), e13667. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667>
- Riley, P. (2009). An Adult Attachment Perspective on the Student–Teacher Relationship & Classroom Management Difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626–635. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.018>
- Ruzek, E., Hafen, C., Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., & Pianta, R. C. (2016). How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence. *Learning and Instruction*, 42(3), 95–103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Rytiyaara, A., & Frelin, A. (2017). Committed to Trouble. Learning from Teachers’ Stories of Challenging Yet Rewarding Teacher–Student Relationships. *Teaching and Teacher Education*, 68, 12–20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.004>
- Scales, P., van Boekel, M., Pekel, K., Syvertsen, A., & Roehlkepartain, E. (2020). Effects of Developmental Relationships with Teachers on Middle–School Students’ Motivation and Performance. *Psychology in the Schools*, 57(4), 646–677. <https://doi.org/10.1002/pits.22350>
- Song, H., Kim, J., & Luo, W. (2016). Teacher–student Relationship in Online Classes: A Role of Teacher Self–Disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54(1), 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.037>
- Suldo, S., McMahan, M., Chappel, A., & Bateman, L. (2014). Evaluation of the Teacher–Student Relationship Inventory in American High School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0734282913485212>
- Sulkowski, M., & Simmons, J. (2017). The Protective Role of Teacher–Student Relationships Against Peer Victimization and Psychosocial Distress. *Psychology in the Schools*, (55)2, 137–150. <https://doi.org/10.1002/pits.22086>
- Sun, X., Pennings, H., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2019). Teacher Interpersonal Behavior in the Context of Positive Teacher–Student Interpersonal Relationships in East Asian Classrooms: Examining the Applicability of Western Finding. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102898>
- Theisen–Homer, V. (2020). Preparing Teachers for Relationships with Students: Two Visions, Two Approaches. *Journal of Teacher Education*. 72(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/0022487120922223>

- Tuck, E. (2012). *Urban Youth and School Pushout* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203829226>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling Life-Changing Teachers: Positive Memories of Teacher–Student and the Emotions Involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Van Praag, L., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2017). How Humor Makes or Breaks Student–Teacher Relationships: A Classroom Ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393–401. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008>
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2018). Dialogic Practices in Primary School Classrooms. *Language and Education*, 33(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Wanders, F., van der Veen, I., Bert Dijkstra, A., & Maslowski, R. (2019). The Influence of Teacher–Student and Student–Student Relationships on Societal Involvement in Dutch Primary and Secondary Schools. *Theory & Research in Social Education*, 48(1), 101–119. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1651682>
- Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2012). Let's Make Things Better: Development in Research on Interpersonal Relationships in Education. En T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Eds.), *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research* (1st ed., pp. 225–250). Sense Publishers.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2014). Teacher–Student Relationships and Classroom Management. In E. Emmer & E. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. (2nd ed., pp. 363–386). Routledge.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985, March–April). *Discipline Problems of Beginning Teachers: Interactional Teacher Behavior Mapped Out*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service N.º ED260040).
- Yeager, D., Dahl, R., & Dweck, C. (2018). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1) 101–122. <https://doi.org/10.1177/1745691617722620>
- Yu, M., Johnson, H., Deutsch, N., & Varga, S. (2016). «She Calls Me by My Last Name»: Exploring Adolescent Perceptions of Positive Teacher–Student Relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332–362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>
- Zee, M., & de Bree, E. (2017). Students' Self-Regulation and Achievement in Basic Reading and Math Skills: The Role of Student–Teacher Relationships in Middle Childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196587>