

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



RELACIÓN ENTRE VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE Y CLIMA DE AULA EN ESCOLARES DE INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología

Yamilé Abigail Bravo Guaylupo

Código UL 20190288

Fernanda Lucia Camacho Colchado

Código UL 20170251

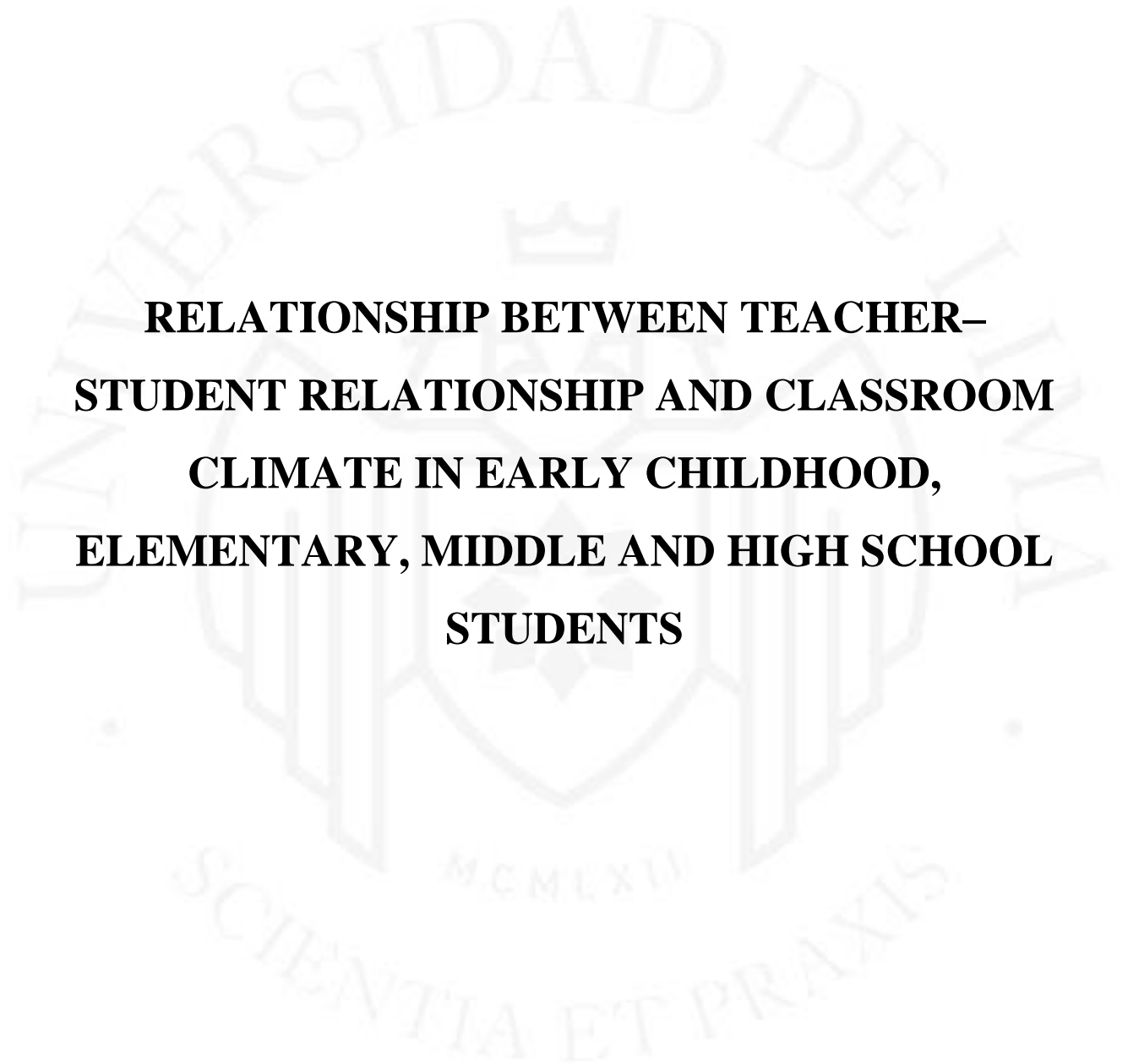
Asesor

Guillermo Enrique Delgado Ramos

Lima – Perú
Marzo de 2026

(Hoja en blanco)





**RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER–
STUDENT RELATIONSHIP AND CLASSROOM
CLIMATE IN EARLY CHILDHOOD,
ELEMENTARY, MIDDLE AND HIGH SCHOOL
STUDENTS**

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|------------------------------------|----|
| RESUMEN | 1 |
| ABSTRACT | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| MATERIAL Y MÉTODO | 3 |
| CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN | 3 |
| ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA | 3 |
| RESULTADOS | 4 |
| DISCUSIÓN | 10 |
| CONCLUSIONES | 13 |
| REFERENCIAS | 14 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---------------|----|
| Tabla 1 | 11 |
| Tabla 2 | 12 |



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....10



Relación entre vínculo docente–estudiante y clima de aula en escolares de inicial, primaria y secundaria

Yamilé Abigail Bravo Guaylupo¹, Fernanda Lucia Camacho Colchado²

20190288@aloe.ulima.edu.pe¹, 20170251@aloe.ulima.edu.pe²

Universidad de Lima

Resumen: El presente reporte de revisión aplicada examina las relaciones entre el vínculo docente–estudiante (VDE) y el clima de aula (CDA) en escolares de educación inicial, primaria y secundaria, en un contexto caracterizado por el deterioro de la convivencia y del bienestar socioemocional en el ámbito educativo. Se abordan como variables psicológicas centrales el VDE y el CDA, conceptualizados como procesos relacionales que se influyen mutuamente y que impactan en el desarrollo socioemocional y académico. Se realizó una revisión siguiendo los lineamientos PRISMA 2020, mediante búsquedas efectuadas entre enero y febrero de 2026 en Scopus, Web of Science, ProQuest y APA PsycNet, considerando estudios publicados en los últimos quince años. Tras el proceso de selección, se incluyeron 11 estudios empíricos con población escolar entre 3 y 17 años. Los resultados evidencian una relación significativa e interdependiente entre el vínculo y el clima en los tres niveles educativos, con variaciones evolutivas en su función. En conjunto, la evidencia muestra que la calidad del vínculo constituye un eje estructurante del clima de aula. Se concluye que fortalecer las competencias relacionales docentes es una estrategia clave para promover climas escolares positivos y prevenir problemáticas socioemocionales.

Palabras clave: vínculo docente–estudiante; clima de aula; desarrollo socioemocional; psicología educativa.

Abstract: This applied review examines the relationship between teacher–student relationship (TSR) and classroom climate (CC) across Early Childhood, Elementary, Middle, and High School education, within a context marked by growing concerns about school coexistence and students' socio-emotional well-being. TSR and CC are conceptualized relational processes that mutually influence one another and impact socioemotional and academic development. A review was conducted in accordance with PRISMA 2020 guidelines. Searches were carried out between January and February 2026 in Scopus, Web of Science, ProQuest, and APA PsycNet, focusing on studies published within the past fifteen years. Following the screening and eligibility process, 11 empirical studies involving students aged 3 to 17 years were included. Findings indicate a significant and reciprocal association between TSR and CC across educational levels, with developmental differences in their function. Overall, the evidence suggests that relationship quality serves as a foundational component of classroom climate. Strengthening teachers' relational competencies therefore emerges as a key strategy for fostering positive classroom environments and preventing socio-emotional difficulties.

Keywords: teacher–student relationship; classroom climate; socio-emotional development; educational psychology.

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la construcción y el sostenimiento de un clima de aula (CDA) que favorezca el aprendizaje y el bienestar del alumnado constituye uno de los principales desafíos del sistema educativo. La configuración de este clima se encuentra estrechamente vinculada con la calidad de las interacciones que se desarrollan en el aula, particularmente con el vínculo que los docentes establecen con sus estudiantes (García-Rodríguez et al., 2025).

A nivel internacional, la UNESCO (2024) reporta una escasez significativa de docentes, situación que ha incrementado la carga laboral y emocional del profesorado y reducido las oportunidades para establecer vínculos cercanos y sostenidos. Paralelamente, los informes sobre convivencia escolar señalan que aproximadamente uno de cada tres estudiantes refiere haber experimentado situaciones de violencia o acoso escolar, evidenciando una problemática estructural que afecta la calidad de los entornos educativos. En este escenario, la sobreexigencia docente y la limitada disponibilidad para el acompañamiento socioemocional generan condiciones que inciden negativamente en el clima de aula y en las relaciones interpersonales.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (2024) reconoce que un clima de aula positivo y el acompañamiento socioemocional

constituyen pilares de una educación inclusiva y de calidad, destacando al docente como agente clave en la atención integral de las necesidades estudiantiles. Esta orientación se alinea con la Ley General de Educación (Ley N.º 28044), que promueve entornos seguros, respetuosos e inclusivos. No obstante, persisten brechas significativas. En 2024 se reportaron 19 466 casos de violencia escolar, de los cuales 1 152 correspondieron al nivel inicial, 6 304 a primaria y 11 919 a secundaria. Para el año 2025, se registraron 19 750 casos, distribuidos en 896 en inicial, 6 211 en primaria y 12 535 en secundaria. En lo que va del presente año, se han reportado 99 casos, 56 de ellos en el nivel secundario. Estas cifras corresponden a situaciones de violencia ejercidas entre estudiantes o por parte de docentes (Ministerio de Educación, s.f.).

Desde la psicología educativa, el vínculo VDE y el CDA constituyen constructos centrales para comprender esta problemática, dado que la calidad del vínculo interpersonal influye directamente en la configuración del ambiente relacional del aula. Un VDE caracterizado por cercanía, apoyo emocional y empatía favorece la confianza, la regulación emocional y la participación escolar; en contraste, relaciones marcadas por el conflicto, la distancia o la percepción de rechazo se asocian con conductas disruptivas y con el deterioro del clima (Qi et al.,

2024; García-Rodríguez et al., 2025). Entre los factores que contribuyen al debilitamiento del vínculo y del clima se encuentran la gestión de las interacciones y de las expectativas académicas y conductuales. Las expectativas diferenciadas en función del rendimiento, las necesidades educativas o las características socioemocionales pueden reforzar patrones de trato desigual y afectar la calidad de la relación. Asimismo, la sobrecarga laboral, la escasa planificación del entorno y la limitada disponibilidad de espacios para la interacción individualizada dificultan la construcción de vínculos consistentes y sostenidos (Rubie-Davies & Li, 2025; Olsson & Hansson, 2026). A nivel individual, los climas de aula desfavorables se asocian con mayores niveles de estrés, dificultades en la regulación emocional, menor compromiso escolar y un incremento de problemáticas relacionales entre pares, como el bullying. A nivel macro, la ausencia sostenida de prácticas orientadas a la integración y al fortalecimiento del sentido de pertenencia limita la experiencia educativa y puede favorecer procesos progresivos de desvinculación del sistema escolar (Muñoz-Troncoso & Riquelme, 2025; Xiao et al., 2025; García-Rodríguez et al., 2025; Di Lisio et al., 2025).

Ante este panorama, resulta necesario comprender la relación entre el VDE y el CDA desde marcos teóricos que expliquen sus dinámicas y efectos en el desarrollo. Diversas investigaciones han abordado esta relación desde distintos enfoques. El presente trabajo adopta principalmente la perspectiva de la Teoría del Apego, la cual sostiene que las relaciones afectivas significativas constituyen la base del desarrollo socioemocional, conductual y académico, al permitir la construcción de modelos internos de seguridad que favorecen la exploración y la regulación emocional. En el contexto escolar, el docente puede asumir el rol de figura de apego secundaria mediante el apoyo emocional, la sensibilidad y la disponibilidad, configurando el aula como un entorno seguro para el aprendizaje (Spilt & Koomen, 2022; García-Rodríguez, Reparaz & Iriarte, 2025; García-Rodríguez, Iriarte & Reparaz, 2023). Desde este enfoque, el VDE se conceptualiza en términos de cercanía, dependencia y conflicto, asociándose la alta cercanía y el bajo conflicto con mayor motivación, compromiso, autoestima y adaptación escolar, mientras que los vínculos inseguros se relacionan con problemas conductuales y desajustes socioemocionales (Pimpalkhute et al., 2023; Wang, 2023; Spilt & Koomen, 2022). En coherencia con ello, el CDA se entiende como el ambiente emocional y organizacional derivado de la calidad de las interacciones y la gestión conductual, influyendo en la seguridad emocional, la autorregulación y la disposición al aprendizaje (Pianta, Hamre & Nguyen, 2020; Pianta & Hofkens,

2023). La evidencia indica que vínculos sensibles favorecen climas positivos, mientras que relaciones deterioradas se asocian con climas negativos y mayores dificultades emocionales y conductuales (García-Rodríguez, Reparaz & Iriarte, 2025; García-Rodríguez, Iriarte & Reparaz, 2023; Luo & Derakhshan, 2024).

Por su parte, la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano plantea que el desarrollo resulta de la interacción dinámica entre Proceso, Persona, Contexto y Tiempo (PPCT), donde los procesos proximales —interacciones recíprocas y sostenidas— constituyen los principales motores del desarrollo (Navarro & Tudge, 2023; Wang et al., 2021). El aula puede comprenderse como un microsistema en el que se articulan dimensiones instruccionales, sociales y organizativas con efectos prolongados en el tiempo. Desde esta perspectiva, el VDE se configura como un proceso proximal relacional, mientras que el CDA emerge como una propiedad contextual derivada de la calidad y organización de dichas interacciones, integrando aspectos estructurales, pedagógicos y relacionales (Navarro & Tudge, 2023; Wang et al., 2021).

A su vez, la Teoría Socio-Cognitiva enfatiza la interacción recíproca entre factores personales, conductuales y ambientales (Ma et al., 2026; Su et al., 2024). En este marco, el VDE se concibe como una relación de influencia mutua que incide en los procesos emocionales, cognitivos y conductuales del estudiante, afectando su confianza interpersonal y su percepción del clima escolar (Ma et al., 2026; Su et al., 2024). El CDA, por su parte, se configura como un sistema ambiental compuesto por dimensiones estructurales, relacionales y pedagógicas que influyen en la motivación, la autoeficacia y el comportamiento. Así, el vínculo docente–estudiante no solo forma parte del clima de aula, sino que constituye uno de sus principales determinantes al incidir en variables personales que median el desempeño académico y el desarrollo socioemocional (Zhao et al., 2025).

El presente reporte de revisión aplicada (RRA) se adscribe a la línea de investigación de Bienestar y Desarrollo Humano y a la sublínea de Educación, desarrollo cognitivo y socioafectivo. Su objetivo es examinar las relaciones entre el vínculo docente–estudiante y el clima de aula en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, a partir del análisis de la evidencia cuantitativa proveniente de estudios en el ámbito de la psicología educativa. En ese sentido, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se analizan las relaciones entre el vínculo docente–estudiante y el clima de aula en escolares de inicial, primaria y secundaria?

Material y método

Criterios de inclusión y exclusión

Con el propósito de responder de manera rigurosa al objetivo y a la pregunta de investigación planteados en la presente revisión aplicada, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: a) Estudios cuantitativos que analicen la relación entre el vínculo docente–estudiante y el clima de aula (o dimensiones específicas del mismo), dado que este enfoque permite examinar de manera estadísticamente verificable la asociación entre ambas variables. b) Artículos publicados en revistas científicas indexadas en bases de datos reconocidas como Scopus, Web of Science y APA PsycNet, a fin de asegurar la calidad metodológica de las fuentes. c) Investigaciones publicadas en revistas del área de la psicología, en coherencia con la naturaleza del estudio. d) Estudios realizados con población escolar entre los 3 y 17 años, correspondiente a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria en el sistema de Educación Básica Regular del Perú. Este rango etario se definió para mantener coherencia con la organización nacional del sistema educativo y asegurar su equivalencia con las categorías internacionales (early childhood, elementary, middle y high school), garantizando así la comparabilidad de los estudios incluidos, independientemente de la denominación empleada en cada país. e) Investigaciones publicadas en los últimos quince años, con el objetivo de asegurar la vigencia de la evidencia científica. f) Artículos que describan explícitamente los instrumentos de medición utilizados, reportando información sobre su validez y confiabilidad.

Asimismo, para incrementar la precisión y coherencia metodológica en la selección de las fuentes, se establecieron los siguientes criterios de exclusión: a) Investigaciones de tipo descriptivo, dado que no permiten analizar relaciones o asociaciones entre variables. b) Informes de estudios epidemiológicos, por no centrarse en el análisis psicológico de variables educativas. c) Revisiones sistemáticas y meta-análisis, al constituir estudios secundarios y no investigaciones empíricas originales. d) Estudios cualitativos. e) Investigaciones que no presenten resultados concluyentes o claramente definidos, ya que no permiten sustentar inferencias válidas. f) Abstracts, presentaciones a congresos, capítulos de libros, tesis, revistas de divulgación, manuales, pósters académicos y documentos similares, por no garantizar consistencia metodológica. g) Artículos no indexados en bases de datos académicas reconocidas, debido a que su calidad científica no se encuentra debidamente respaldada.

Estrategia de búsqueda

El presente trabajo se desarrolló siguiendo los lineamientos de la Guía PRISMA 2020, con la finalidad de asegurar la calidad, transparencia, objetividad y rigor del proceso de revisión (Page et al., 2021). La búsqueda de información se llevó a cabo entre los meses de enero y febrero de 2026 en las bases de datos científicas Scopus, Web of Science, ProQuest y APA PsycNet. En el caso de Scopus y Web of Science, al tratarse de bases de datos multidisciplinarias, la búsqueda se delimitó específicamente al área de la psicología. Asimismo, en todas las bases de datos se restringió la búsqueda a estudios cuantitativos, en concordancia con el objetivo del presente RRA.

Las palabras clave empleadas incluyeron los siguientes términos en idioma inglés: teacher, instructor, educator, facilitator, student, learner, pupil, scholar, relationship, interaction, connection, bond, classroom, learning environment, educational setting, school, climate, atmosphere, environment y culture. Adicionalmente, se utilizó el Tesoro de APA PsycNet, lo que permitió identificar sinónimos y términos controlados más precisos para optimizar la recuperación de estudios relevantes. Entre los términos derivados del tesoro se consideraron: Preschool Teachers, Elementary School Teachers, Middle School Teachers, High School Teachers, Preschool Students, Elementary School Students, Middle School Students, High School Students, Teacher–Student Interaction, Relationship Quality, Attachment Security, Classroom Behaviour, Classroom Environment, Classroom Management, Learning Environment y Academic Environment. Estos términos fueron empleados principalmente en APA PsycNet, Scopus y Web of Science.

Para la integración de las palabras clave, se emplearon operadores booleanos (AND, OR), lo que permitió construir la siguiente fórmula de búsqueda: (“Teacher–Student Relationship” OR “Teacher–Student Relationship Quality” OR “Teacher–Student Interaction”) AND (“Classroom Climate” OR “Classroom Environment” OR “Classroom Behaviour” OR “Learning Environment”).

La aplicación de estas combinaciones, junto con los filtros automatizados de las bases de datos, permitió incrementar la eficacia de la búsqueda. Entre los filtros aplicados se incluyeron el periodo de publicación comprendido entre 2011 y 2026, el tipo de documento limitado a artículos y el área temática correspondiente al ámbito psicológico. Esto permitió optimizar la obtención de resultados pertinentes para la problemática abordada. De manera complementaria, se emplearon las herramientas de apoyo basadas en inteligencia artificial disponibles en Scopus y Web of Science para ampliar la identificación de estudios potencialmente relevantes.

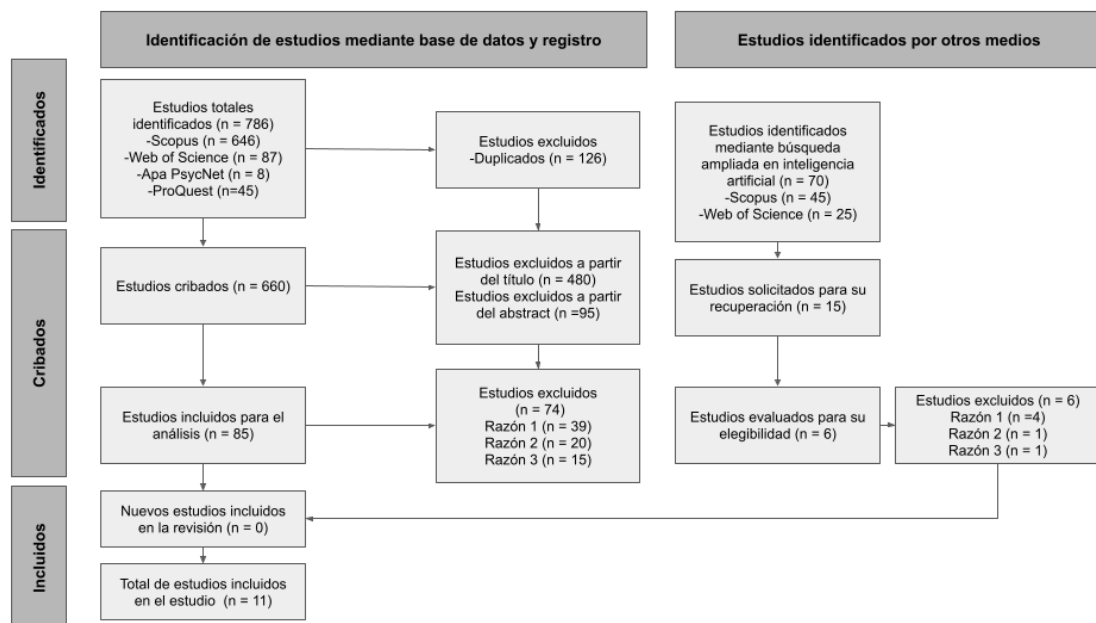
Durante la búsqueda en APA PsycNet se identificó un estudio publicado en alemán que cumplía con los criterios de inclusión. Para garantizar la rigurosidad del análisis, el documento fue traducido al inglés y al español mediante herramientas de inteligencia artificial: Gemini 1.5 Flash (Google, 2026) y ChatGPT-4o (OpenAI, 2026). Seguido a ello, un traductor bilingüe de habla alemana realizó una revisión independiente del original, validando la precisión de las IAs y colaborando en la interpretación técnica de los resultados. Esta triangulación garantizó una comprensión íntegra de los hallazgos antes de su inclusión final.

El proceso de búsqueda arrojó un total de 786 referencias, además de identificarse 70 estudios adicionales mediante la búsqueda ampliada con inteligencia artificial. Tras la evaluación a texto completo de estos últimos, ninguno fue incluido en la muestra final debido a que: (1) no cumplían con los criterios de rigor metodológico; (2) presentaban duplicidad con los estudios recuperados en la búsqueda principal; o (3) excedían el rango temporal establecido.

Luego, se eliminaron los duplicados y los estudios restantes fueron sometidos a una fase de cribado. Como resultado del proceso de revisión, conforme a los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos, se seleccionaron 85 artículos que constituyeron el corpus inicial de análisis. Tras la evaluación detallada, se excluyeron 73 estudios por tres razones principales: (1) abordaban únicamente la variable del vínculo docente–estudiante; (2) incluían población universitaria; y (3) utilizaban instrumentos de medición que no reportaban evidencia de validez y confiabilidad psicométrica. Con el fin de fortalecer el rigor metodológico y reducir posibles sesgos de selección, los estudios fueron evaluados de manera independiente por ambas autoras, aplicando los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Posteriormente, las decisiones fueron contrastadas para asegurar consistencia en la selección final de los artículos (Siddaway et al., 2019). Finalmente, el proceso culminó con la inclusión de 11 artículos en la presente revisión (Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA



Resultados

Tras la selección de los 11 artículos, se efectuó un análisis exhaustivo de los mismos. En las *Tablas 1* y *2* se presenta la sistematización de los resultados, la cual sintetiza aspectos clave como autor, año de

publicación, título, país, nivel educativo, diseño metodológico, características de los participantes, instrumentos de medición, modelos teóricos y hallazgos principales.

Tabla 1*Características generales y metodológicas de los estudios*

| Autor | Año | Título | País | Nivel | Diseño | Participantes | Media de edad |
|----------------------------|------------|---|----------------|--------------|---|----------------------------------|--------------------------------|
| Agarwal et al. | 2025 | Regulating through relationship: child-teacher relationship therapy with preschool teachers | Estados Unidos | Inicial | Longitudinal | n = 18 (D)** n = 18 (E)*** | M = 36. 8 años M = 3.8 años |
| Graves & Howes | 2011 | Ethnic differences in social-emotional development in preschool: the impact of teacher child relationships and classroom quality | Estados Unidos | Inicial | Longitudinal Correlacional -Explicativo Multinivel | n = 2898 | M = 4.3 años |
| López et al. | 2020 | Teachers victimizing students: contributions of student-teacher victimization, peer victimization, school safety, and school climate in Chile | Chile | Primaria | Transversal Correlacional Multinivel | n = 35060 | No |
| Castro, Barata & Alexandre | 2025 | Does school climate affect student's social and emotional skills? The importance of relationships | Portugal | Primaria | Transversal Correlacional -Explicativo | n = 364 (D)** n = 2242 (E)*** | No M = 10.8 años |
| Rucinski, Brown & Downer | 2018 | Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development | Estados Unidos | Primaria | Longitudinal Correlacional -Explicativo Multinivel | n = 35 (D)** n = 526 (E)*** | No No |
| Blumenthal & Blumenthal | 2024 | Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht* | Alemania | Primaria | Longitudinal Correlacional -Explicativo | n = 999 | M = 10. 5 años |
| Marini et al. | 2025 | The power of social sources on student's well-being in primary school: the role of teachers and peers in classroom positive emotions and perceptions of future school success | Italia | Primaria | Transversal Correlacional -Explicativo | n = 55 | M = 10.4 años |
| McLure, Fraser & | 2022 | Structural relationships between classroom emotional climate, teacher-student interpersonal relationships and students' | Australia | Secundaria | Transversal Correlacional | n = 698 | No |

| Koul | | attitudes to STEM | | | -Explicativo | | |
|--------------------------|------|---|---------|------------|--|---------------------------------|--------------------------------|
| Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz | 2022 | Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis | España | Secundaria | Transversal Correlacional -Explicativo Multinivel | n = 1084 | M = 11.4 años |
| Ma et al. | 2026 | Teacher-student relationships and adolescent social-emotional competence: a multicenter longitudinal study | China | Secundaria | Transversal Correlacional -Explicativo Multinivel | n = 793 | No |
| Ertesvåg et al. | 2026 | Teacher coaching in upper secondary school: examining the effects on teacher–student interaction and student engagement | Noruega | Secundaria | Multinivel | n = 98 (D)** n = 1341 (E)*** | M = 42.7 años M = 16.7 años |

Nota. *En español “La situación del alumnado de educación primaria con necesidades educativas especiales en el desarrollo emocional y social en aulas inclusivas”. **(D) = docente. ***(E) = estudiante.

Tabla 2

Instrumentos y modelos teóricos utilizados en los estudios

| Autor | Instrumentos | Confiabilidad y/o validez | Modelos teóricos | Hallazgos principales |
|----------------|--|--|------------------|--|
| Agarwal et al. | Social-Emotional Assets and Resiliency Scale for Preschoolers (SEARS-Pre) Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF) Student-Teacher Relationship Scale (STRS) | $\alpha = .97$ $r = .81$ $\alpha = .86-.89$ | Teoría del Apego | El vínculo docente–estudiante positivo se asocia con menor conducta problemática y mejor clima de aula en educación inicial. |
| Graves & Howes | Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Student-Teacher Relationship Scale (STRS) Teacher-Child Rating Scale | $\alpha = .85 - .87$ $\alpha = .86$ $\alpha = .86 - .89$ $\alpha = .91 - .95$ | Teoría del Apego | La cercanía docente–estudiante predice mejores habilidades sociales, y el conflicto se asocia con mayor conducta problemática. |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|--|--|
| López et al. | Students victimized by teachers Students victimized teachers Peer Victimization School Safety School Climate The Classroom Climate Scale | $\alpha = .70$ $\alpha = .81 - .90$ $\alpha = .72 - .88$ $\alpha = .85 - .89$ $\alpha = .70 - .76$ $\alpha = .72 - .83$ | Modelo socioecológico | El clima de aula positivo y el apoyo docente se asocian con menor conflicto y victimización en la relación docente–estudiante. |
| Castro, Barata & Alexandre | Survey on Social and Emotional Skills (SSES) Contextual Questionnaire - Student Form Contextual Questionnaire - Teacher Form | $\alpha = 0.95$ No $\alpha = .67 - .87$ | Modelo de habilidades socioemocionales Modelo de clima escolar | El vínculo en el aula tiene mayor impacto en el desarrollo socioemocional que las prácticas pedagógicas formales, confirmando su rol central en el clima de aula. |
| Rucinski, Brown & Downer | Student–Teacher Relationship Scale (STRS-SF) CLASS–Student Report Classroom Assessment Scoring System – Upper Elementary (CLASS-UE) Behavior Assessment System for Children (BASC) Aggression Scale | $\alpha = .89 - .92$ $\alpha = .77 - .78$ $\alpha = .73 - .82$ $\alpha = .80 - .92$ $\alpha = .79 - .82$ | Teoría bioecológica del desarrollo humano | El vínculo docente–estudiante tiene un peso más consistente y directo que el clima general del aula en el desarrollo socioemocional y conductual; el clima actúa como amortiguador parcial, no sustituto del vínculo individual. |
| Blumenthal & Blumenthal | Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES 3-4)* Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R)** | $\alpha = .81-.90$ $\alpha = .78$ $\alpha = .83$ | Enfoque de inclusión educativa, y desarrollo socioemocional y conductual | La relación docente–estudiante y el clima de aula se asocian significativamente con la participación social y el ajuste socioemocional, siendo factores clave para el bienestar e inclusión escolar. |
| Marini et al. | Teacher-Student Relationship Class Cohesion Scholl Well-Being Student’s School Self-Efficacy | $\alpha = .91$ $\alpha = .82$ $\alpha = .76$ $\alpha = .73$ | Teoría bioecológica del desarrollo Teoría socio-cognitiva y de la autoeficacia | La relación docente–estudiante se asocia de manera significativa con el bienestar escolar, la frecuencia de emociones positivas en el aula y la autoeficacia, evidenciando el rol central del profesor en el clima emocional del aula. |
| McLure, Fraser & Koul | STEM Classroom Emotional Climate Questionnaire (CEC) Attitudes to STEM Questionnaire Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) | CFI=0.94 No $\alpha = .88-.96$ | Teoría de productividad educativa | Un clima positivo y vínculos cercanos se asocian con mejores actitudes académicas y percepciones favorables del aula y del |

| | | | Teoría socio-cognitiva | aprendizaje. |
|--------------------------|--|--|--|--|
| Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz | Leadership Quality Questionnaire (LQ-Q) Quality of Teachers' Support (QTS-Q) School Motivational Orientation (SMO-Q) Quality of Students' Attitude (QSA-Q) Quality of Parental Support Questionnaire (QPS-Q) Teachers' focus on students' grades (TFSG) Teachers' focus on students' emotional needs (TFSEN) Teachers' expectancies on managing students (TEXMS) Teacher's motivational knowledge abbreviated questionnaire (TMK-AQ) Classroom motivational climate (CMC-Q) Disruption Management Climate Questionnaire (DMC-Q) Classroom emotional climate questionnaire (CEM-Q) Motivation, expectancies and values questionnaire (MEVA) | $\omega = .99$ $\omega = .96$ $\omega = .99$ $\omega = .96$ $\omega = .95$ $\alpha = .76$ $\alpha = .84$ $\alpha = .66 - .76$ $\alpha = .80$ $\alpha = .93$ $\alpha = .74 - .77$ $\alpha = .95$ $\omega = .75 - .90$ | Modelo de clima de aula Modelo motivacional del aula Teoría socio-cognitiva | El clima de aula positivo influye significativamente en la motivación, implicación y rendimiento académico, y el clima escolar incide indirectamente en la experiencia educativa. Se confirma la relevancia del rol docente y de las relaciones interpersonales en la construcción de un clima positivo y en el desarrollo académico y socioemocional. |
| Ma et al. | Social-Emotional Competence Questionnaire Teacher-Student Relationship Scale Perceived School Climate Scale Interpersonal Trust Scale | $\alpha = .92$ $\alpha = .72$ $\alpha = .76$ $\alpha = .87$ | Teoría socio-cognitiva Teoría de los sistemas ecológicos Teoría del Apego | Las relaciones docentes de apoyo fortalecen la confianza interpersonal y favorecen un clima más positivo, influyendo en el funcionamiento socioemocional del aula. |
| Ertesvåg et al. | Student-Perceived Teacher-Student Interaction Student Engagement Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S) | $\omega = .87-.99$ $\omega = .82-.98$ ICC = .57 | Teaching Through Interactions (TTI) Teoría socio-cognitiva Teoría ecológica del desarrollo | Mejorar la calidad del vínculo docente-estudiante impacta positivamente en dimensiones clave del clima de aula (apoyo emocional y organización) y, de forma indirecta, en el compromiso del estudiante. |

Nota. *Traducido al español "Cuestionario para la Evaluación de las Experiencias Emocionales y Sociales Escolares". **Traducido al español "Test de Inteligencia Básica Escala 2 – Revisión".

En función de las tablas presentadas, se incluye una síntesis de los resultados de los 11 estudios utilizados en la presente revisión, organizados por nivel inicial, primaria y secundaria.

En el nivel **inicial**, Agarwal et al. (2025) evaluaron el impacto de la Child-Teacher Relationship Therapy (CTRT) en centros Head Start. Los resultados mostraron mejoras significativas en la competencia socioemocional global ($p = .004$, $\omega^2 = .42$), así como en autorregulación y conocimiento emocional (ω^2 entre .35 y .47). Se registró un incremento en la cercanía del vínculo docente-estudiante ($p = .001$) y una reducción del conflicto ($p = .008$), junto con disminuciones en conductas internalizantes ($\omega^2 = .46$) y externalizantes ($\omega^2 = .40$). En conjunto, el estudio evidencia que el fortalecimiento del vínculo se asocia con mejoras socioemocionales de magnitud moderada a alta.

Desde una perspectiva complementaria, Graves y Howes (2011), analizaron la calidad del ambiente de aula y variables docentes como predictores del desarrollo infantil, incorporando la concordancia étnica. El conflicto docente-estudiante se asoció negativamente con habilidades sociales ($B = -.174$, $p < .001$) y tolerancia a la frustración ($B = -.249$, $p < .001$), y positivamente con problemas conductuales ($B = .339$, $p < .001$). El modelo explicó el 65% de la varianza en conductas problemáticas y el 49.4% en competencias sociales. Al incorporar la paridad étnica, las diferencias asociadas a raza ($p = .03$) y género ($p < .001$) dejaron de ser significativas, modificando los efectos observados inicialmente, sugiriendo que la concordancia étnica se asocia con interacciones más positivas y una percepción docente con menos sesgos sobre el comportamiento infantil.

En el nivel **primaria**, en el contexto de la educación pública en Chile, López et al. (2020) analizaron la victimización docente-estudiante y su relación con factores contextuales de 5.º a 8.º grado. Los resultados evidenciaron que el 13.1% del alumnado reportó haber sido victimizado por sus profesores durante el último mes, siendo la agresión verbal la forma más frecuente (6.8%). El apoyo docente percibido emergió como un factor protector significativo ($b = -0.016$, $p < .001$), al asociarse con una menor probabilidad de maltrato. En contraste, se identificó un patrón de violencia recíproca, donde la victimización de estudiantes hacia docentes y el bullying entre pares —particularmente la agresión física ($b = 0.051$, $p < .001$) y la discriminación ($b = 0.057$, $p < .001$)— incrementan la probabilidad de respuestas agresivas por parte del profesorado. Asimismo, los estudiantes varones y aquellos en situación de extrema pobreza ($b = 0.004$, $p < .01$) reportaron mayores niveles de victimización, especialmente en aulas caracterizadas por normas poco claras ($b = 0.003$, $p < .001$).

En esta misma línea, Castro et al. (2025) analizaron cómo las distintas dimensiones del clima escolar influyen en las habilidades de aprendizaje socioemocional (SEL) en niños de 10 años. Los resultados mostraron que las relaciones entre pares constituyen el factor de mayor peso en el desarrollo de la sociabilidad ($\beta = 0.724$, $p < .001$) y la confianza interpersonal ($\beta = 0.645$, $p < .001$). En cuanto al vínculo con el docente, este emergió como un predictor específico y positivo de la responsabilidad ($\beta = 0.223$, $p < .001$) y la tolerancia ($\beta = 0.165$, $p < .001$). En contraste, las pedagogías centradas exclusivamente en la instrucción y el cumplimiento de normas evidenciaron efectos negativos leves sobre el control emocional ($\beta = -0.093$, $p = .018$), lo que sugiere que la calidad afectiva de las interacciones resulta más determinante para el desarrollo socioemocional que las estrategias pedagógicas aisladas.

En continuidad con estos hallazgos, Rucinski et al. (2018) examinaron la relación docente-estudiante y el clima emocional del aula en estudiantes de 3º a 5º grado. Los resultados indicaron que la percepción del alumno sobre la calidad del vínculo con su maestro constituyó un predictor significativo de la salud mental, de modo que una relación de mayor calidad se asoció con menores síntomas depresivos al finalizar el año escolar ($b = -0.07$, $p < .001$). En contraste, el conflicto reportado por el docente se vinculó con niveles más elevados de agresión, tanto según los propios estudiantes ($b = 0.30$, $p < .001$) como según los maestros ($b = 0.60$, $p < .001$). Asimismo, aunque un clima emocional positivo en el aula mostró un efecto amortiguador sobre el riesgo de agresión en niños con relaciones conflictivas ($b = -0.24$, $p < .01$), dicho efecto no compensó completamente la ausencia de un vínculo individual sólido, lo que refuerza el peso específico de la relación diádica en el ajuste socioemocional.

Por su parte, Blumenthal y Blumenthal (2024) desarrollaron un estudio longitudinal con estudiantes de primaria en Alemania para analizar la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el ámbito emocional y social. A lo largo de dos años de seguimiento, estos alumnos reportaron niveles significativamente más bajos de aceptación por parte de sus docentes ($d = -2.93$) y percibieron un clima de aula más hostil ($d = -1.81$) en comparación con sus compañeros. En el plano social, recibieron menos nominaciones positivas de sus pares ($d = -1.55$) y experimentaron altos niveles de rechazo ($d = 1.88$). Aunque al finalizar el cuarto grado se observó una mejora en la percepción de aceptación docente ($d = 1.00$), los problemas de conducta externalizantes continuaron siendo el principal factor asociado al aislamiento social, evidenciando la complejidad de los procesos de inclusión en el aula.

Por último, Marini et al. (2025) exploraron el impacto de las relaciones positivas en el aula sobre el bienestar y la autoeficacia escolar en estudiantes italianos de 5° grado. Los resultados mostraron que el vínculo docente-estudiante se constituye como el predictor central tanto de las emociones positivas en el aula como de la autoeficacia escolar. En particular, la calidad de la relación con el profesor predijo significativamente el bienestar emocional (Stand. Estimate = 0.455, $p = .002$), explicando un 26.3% de su varianza, y se asoció de manera directa con la percepción de éxito futuro ante la transición a la educación secundaria (Stand. Estimate = 0.382, $p = .016$). Al incorporar el rol del docente en el modelo, la cohesión entre compañeros perdió significancia estadística en ambas variables ($p > .49$), lo que sugiere que el soporte emocional del maestro constituye el eje estructurante de la seguridad socioemocional y del desempeño académico en la etapa final de la primaria.

Transitando al nivel **secundaria**, McLure et al. (2022) investigaron la relación entre el clima emocional del aula, el vínculo docente-estudiante y las actitudes hacia las materias STEM en 698 estudiantes. Mediante un análisis de ecuaciones estructurales, evidenciaron que las interacciones docente-estudiante explican el 87% de la varianza del clima emocional del aula y el 63% de la varianza en las actitudes hacia las ciencias. Cabe precisar que este primer porcentaje de varianza explicado resulta excepcionalmente alto, lo cual podría sugerir un posible sobreajuste del modelo estadístico debido al tratamiento de los errores residuales en el estudio original. En cuanto a la tipología del vínculo, la dimensión de ayuda y cordialidad (*Helping/Friendly*) mostró la influencia positiva más fuerte y directa en las actitudes académicas. En contraste, el estilo directivo presentó una asociación negativa, particularmente más intensa en mujeres que en hombres, lo que sugiere diferencias de género en la recepción de prácticas pedagógicas autoritarias.

En la misma línea, Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz (2022) analizaron, desde la perspectiva de estudiantes y docentes, los factores determinantes del clima de aula. Los resultados indicaron que el 41.14% de la varianza del clima depende directamente de las características y percepciones del docente, superando la influencia de factores institucionales. El estudio demuestra que el clima de aula es, en gran medida, un reflejo del vínculo percibido: cuando el docente percibe una actitud positiva en sus alumnos ($\beta = 0.28$, $p < 0.001$), se genera un entorno de aprendizaje más saludable. Además, el conocimiento del docente para gestionar la motivación se identificó como un mecanismo clave que vincula la orientación al logro del estudiante con un clima positivo (OR = 1.051, $p < 0.008$), reforzando la idea de que el clima es el resultado directo de la capacidad del profesor para

conectar con las necesidades motivacionales de sus alumnos.

Adicionalmente, Ma et al. (2026) desarrollaron un estudio longitudinal multicéntrico para examinar la influencia de la relación docente-estudiante sobre la competencia socioemocional, considerando la mediación del clima escolar y la confianza interpersonal. Los hallazgos revelaron una mediación en cadena: el vínculo con el docente fortalece primero la confianza interpersonal ($\beta = 0.47$, $p = 0.001$), la cual a su vez mejora la percepción del clima escolar ($\beta = 0.51$, $p < 0.001$), resultando finalmente en un incremento de las competencias socioemocionales de los adolescentes ($\beta = 0.78$, $p < 0.001$). Este modelo secuencial explicó el 25.37% del efecto total, evidenciando que la relación docente actúa como punto de partida de un proceso secuencial que impacta en la confianza y el bienestar adolescente.

Finalmente, Ertesvåg et al. (2026) evaluaron los efectos del programa de coaching docente basado en video (INTERACT) sobre la calidad de la interacción docente-estudiante y el compromiso escolar en educación secundaria superior, mediante un ensayo controlado aleatorizado por conglomerados. Los análisis de intención de tratar (ITT) evidenciaron mejoras significativas en tres dominios clave del vínculo: apoyo emocional ($\Delta = 0.22$, $p < 0.05$), organización del aula ($\Delta = 0.22$, $p < 0.01$) y soporte instruccional ($\Delta = 0.24$, $p < 0.01$). De manera más contundente, al analizar a los docentes que implementaron el programa con alta fidelidad (análisis CACE), los efectos en la calidad del vínculo docente-estudiante fueron de magnitud media a grande en apoyo emocional ($\Delta = 0.68$), organización ($\Delta = 0.84$) y soporte instruccional ($\Delta = 0.65$). Estas mejoras en la calidad del vínculo se asociaron, además, con incrementos significativos en el compromiso emocional ($\Delta = 0.49$, $p < 0.01$) y conductual ($\Delta = 0.34$, $p < 0.01$) del alumnado.

Discusión

El estudio del VDE y del CDA ha cobrado una relevancia sostenida en la investigación educativa contemporánea, en tanto ambos constructos se reconocen como ejes estructurantes de la experiencia escolar. En este marco, el presente trabajo se propuso analizar cómo la evidencia empírica examina la relación entre el VDE y el CDA en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Para ello, se revisaron once estudios cuantitativos (Agarwal et al., 2025; Graves & Howes, 2011; López et al., 2020; Castro et al., 2025; Rucinski et al., 2018; Marini et al., 2025; Blumenthal & Blumenthal, 2024; McLure et al., 2022; Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz, 2022; Ma et al., 2026; Ertesvåg et al., 2026), cuyos hallazgos aportan evidencia convergente y complementaria para

comprender esta problemática. En conjunto, los estudios revisados coinciden en conceptualizar el VDE y el CDA como procesos dinámicos y mutuamente configurativos, más que como variables independientes. La evidencia sugiere una relación de interdependencia constante, donde la calidad del vínculo constituye un componente central en la configuración del clima de aula. A lo largo de los tres niveles educativos, el VDE influye directa e indirectamente en dimensiones emocionales, conductuales y socioeducativas del contexto escolar, impactando en el bienestar, la adaptación, la motivación y el compromiso estudiantil. No obstante, los mecanismos específicos de esta relación y la función que cumple el vínculo varían según la etapa evolutiva, en correspondencia con las características del desarrollo y las demandas propias de cada nivel educativo.

En **inicial**, los estudios analizados describen el CDA como un fenómeno eminentemente relacional, cuyo desarrollo depende directamente de la calidad del VDE. Desde la Teoría del Apego, el docente asume una función reguladora central, actuando como figura significativa capaz de organizar la experiencia emocional del niño y favorecer su adaptación escolar y bienestar (Agarwal et al., 2025; Graves & Howes, 2011). En este marco, el clima se configura a partir de la sensibilidad, la cercanía y la capacidad de respuesta del adulto frente a las necesidades socioemocionales infantiles, constituyéndose como un proceso relacional observable que se expresa en las interacciones cotidianas.

La evidencia empírica permite precisar el peso estructurante de este vínculo. En el estudio de Graves y Howes (2011), los modelos multinivel indican que entre el 16% y el 20% de la varianza en habilidades sociales y tolerancia a la frustración se explica a nivel del aula, lo que evidencia la incidencia del contexto relacional compartido más allá de las características individuales del niño. Los modelos completos explican el 49.4% de la varianza en habilidades sociales entre pares, el 52% en tolerancia a la frustración y hasta el 65% en problemas de conducta. En estos análisis, la cercanía y, especialmente, el conflicto docente–estudiante emergen como predictores significativos de los resultados conductuales y socioemocionales posteriores. Así, el conflicto no solo constituye un indicador de clima negativo, sino también un predictor prospectivo de dificultades conductuales, cuya persistencia puede deteriorar progresivamente la calidad del vínculo.

Desde la evidencia de intervención, Agarwal et al. (2025) muestran que el fortalecimiento intencional del vínculo no solo se asocia con la disminución de conductas problemáticas, sino también con incrementos en competencias como la autorregulación, la empatía y la expresión emocional, incluso en ausencia de

niveles clínicos iniciales. Esto posiciona al VDE no solo como un recurso correctivo, sino como un factor potenciador del desarrollo socioemocional. Resulta especialmente relevante que las docentes no identificaran mejoras claras hasta la implementación de prácticas explícitas de construcción relacional, lo que sugiere que el vínculo incide no solo en la conducta infantil, sino también en el marco perceptivo desde el cual el adulto interpreta el ajuste socioemocional. En este sentido, cabe problematizar en qué medida dicho ajuste refleja competencias propias del niño o se encuentra mediado por la calidad de la relación y la mirada docente, consolidando su papel como mecanismo explicativo central del CDA.

No obstante, la construcción del VDE no ocurre en un vacío social. Los hallazgos evidencian que las evaluaciones docentes del ajuste socioemocional varían según género y origen étnico; sin embargo, dichas diferencias se atenúan cuando existe coincidencia cultural entre docente y estudiante (Graves & Howes, 2011). Estos resultados ponen de manifiesto que la calidad relacional y las percepciones del desarrollo no son neutras, sino que están atravesadas por marcos socioculturales y expectativas implícitas. La coincidencia cultural, al asociarse con mayores niveles de apoyo emocional y menor conflicto, sugiere que la sintonía contextual influye tanto en la interacción cotidiana como en la interpretación de la conducta infantil.

En conjunto, las investigaciones revisadas permiten sostener que, en educación inicial, el CDA se estructura principalmente a partir de la calidad del VDE, constituyéndose este en un componente clave para su comprensión y abordaje. El vínculo actúa como modulador del comportamiento, la autorregulación y la participación, además de desempeñar un papel preventivo frente a dificultades socioemocionales tempranas. Sin embargo, dicho vínculo se construye dentro de marcos interpretativos que pueden verse influidos por factores de género y etnicidad, lo que complejiza su análisis y subraya la necesidad de incorporar una perspectiva crítica y contextual en el estudio del clima relacional durante los primeros años de escolaridad.

En esta misma línea, resulta pertinente considerar ciertos aspectos metodológicos que pueden incidir en los hallazgos. Ambos estudios se apoyan predominantemente en reportes docentes para evaluar tanto el vínculo como los comportamientos infantiles, lo que podría amplificar posibles sesgos perceptivos, especialmente en contextos de baja diversidad docente frente a una creciente diversidad estudiantil. Si bien Graves y Howes fortalecen su diseño mediante observación directa del aula y análisis multinivel, y Agarwal et al. aportan evidencia experimental a través de un diseño de cohorte única con medidas repetidas,

futuras investigaciones deberían incorporar múltiples fuentes de información, muestras más amplias y análisis cualitativos sobre las percepciones docentes, para esclarecer con mayor precisión los mecanismos relacionales que subyacen a esta asociación.

En **primaria**, la evidencia coincide en señalar que el VDE continúa siendo un elemento clave sobre el cual se construye el CDA. En relación con la Teoría del Apego, se identifica un patrón común en el que el docente cumple la función de “base segura”, indispensable para la regulación emocional durante esta etapa del desarrollo; la cual adquiere especial relevancia al observar que la calidad del soporte docente percibido llega a explicar hasta el 26.3% de la varianza del bienestar emocional en estudiantes de primaria (Marini et al., 2025; Rucinski et al., 2018). En este sentido, el clima no se construye únicamente a partir de normas o estructuras formales, sino principalmente desde la calidad del vínculo afectivo.

Bajo la perspectiva de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, se evidencia que la relación positiva con el docente funciona como un proceso proximal que predice dimensiones clave del aprendizaje socioemocional, como la responsabilidad y la tolerancia (Castro et al., 2025). No obstante, este vínculo se ve condicionado por variables estructurales: en contextos de vulnerabilidad, los estudiantes varones y aquellos en situación de pobreza extrema (5% de mayor riesgo social), reportan mayores niveles de victimización docente, siendo la agresión verbal la forma más prevalente (6.8%) (López et al., 2020). Cabe resaltar que solo un estudio incorporó la pobreza extrema como variable, planteando la necesidad de futuras investigaciones que integren los factores socioeconómicos en el vínculo docente–estudiante y en la seguridad del microsistema escolar.

Por otro lado, estos hallazgos sugieren que el CDA constituye un ecosistema dinámico en el que las interacciones conflictivas tienden a amplificarse. López et al. (2020) advierten sobre un patrón de “violencia recíproca”, donde la agresión del estudiante hacia el docente actúa como el predictor más fuerte de la victimización posterior del profesor hacia el alumno, generando un círculo de deterioro relacional que impacta en el grupo en su totalidad (Rucinski et al., 2018). En este marco, emerge una limitación metodológica relevante: la tendencia a evaluar el CDA desde promedios grupales puede invisibilizar experiencias individuales de exclusión, particularmente en estudiantes con necesidades educativas especiales o dificultades socioemocionales. Esta invisibilización resulta crítica, considerando que estos alumnos suelen percibir climas más hostiles y menores niveles de aceptación docente y social, lo que incrementa su riesgo de aislamiento y desajuste escolar (Blumenthal & Blumenthal, 2024).

Asimismo, aunque un clima emocional positivo a nivel general puede mitigar parcialmente los riesgos conductuales, la evidencia indica que no logra compensar la ausencia de un vínculo individual sólido con el maestro (Rucinski et al., 2018; Marini et al., 2025). Por ello, futuras investigaciones deberían incorporar métodos mixtos y la participación de observadores externos, a fin de reducir posibles sesgos en la percepción docente y obtener una comprensión más precisa de la dinámica relacional del clima de aula, especialmente en contextos de diversidad.

En **secundaria**, a diferencia de la función de cuidado y base segura de los niveles anteriores, la naturaleza del VDE experimenta una transición, dejando de ser solo una fuente de protección para convertirse en un soporte relacional que favorece la autonomía y la construcción de identidad. Desde la Teoría Socio-Cognitiva, se ha observado que la calidad de la relación docente alcanza una relevancia explicativa excepcional en esta etapa, llegando a representar hasta el 87% de la varianza del clima emocional (McLure et al., 2022). Esto enfatiza que, en la adolescencia, el docente ya no solo protege, sino que genera una reacción en cadena de bienestar en el aula. Este hallazgo es central, ya que el vínculo positivo fortalece la autoconfianza del adolescente, lo que mejora su percepción del clima escolar y, en consecuencia, potencia sus competencias socioemocionales (Ma et al., 2026).

Asimismo, en esta etapa escolar, el CDA se vuelve un reflejo de la capacidad del profesor para conectar con las necesidades de logro de sus alumnos (Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz, 2022). Al igual que en primaria, también resalta una discrepancia respecto al género: un estilo puramente directivo y controlador por parte de los docentes genera un rechazo mayor en las mujeres. Este exceso de control disminuye su disposición académica, dado que las estudiantes priorizan el apoyo emocional y la cordialidad del docente por encima de la instrucción rígida (McLure et al., 2022).

Aunque programas de intervención como el coaching docente han demostrado efectos positivos en la mejora del vínculo y la reducción de problemas conductuales, la evidencia señala que dichos cambios no son automáticos ni homogéneos (Ertesvåg et al., 2026), ya que el fortalecimiento del clima de aula en secundaria requiere como condición esencial la construcción previa de relaciones basadas en la confianza. Por ello, futuras investigaciones deberían priorizar la voz del estudiante y profundizar en los mecanismos mediante los cuales el vínculo docente–estudiante incide en el clima de aula. Esto supone reconocer que, independientemente de la etapa evolutiva, el vínculo no constituye un efecto del clima, sino su fundamento, al operar como punto de partida para cualquier proceso de mejora orientado al contexto

escolar (Ma et al., 2026; Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz, 2022).

En relación con las futuras líneas de investigación, se recomienda profundizar en el estudio de la relación entre el vínculo docente–estudiante y el clima de aula en contextos latinoamericanos, incorporando una mayor diversidad sociocultural que permita ampliar la validez contextual de los hallazgos y atender las particularidades de los sistemas educativos. Asimismo, resulta pertinente desarrollar investigaciones que analicen esta relación de manera diferenciada según el nivel educativo, considerando las especificidades evolutivas observadas en educación inicial, primaria y secundaria, así como los distintos roles que asume el vínculo docente–estudiante en cada etapa.

Desde una perspectiva aplicada, el análisis integrado de los estudios revisados permite identificar implicancias relevantes para los profesionales del ámbito educativo, particularmente desde la psicología educativa. En este sentido, los resultados aportan insumos relevantes para el diseño e implementación de programas de intervención orientados al fortalecimiento del vínculo docente–estudiante y a la mejora del clima de aula, así como para la planificación de acciones de formación docente centradas en el desarrollo de competencias socioemocionales y relacionales.

Asimismo, la forma en que las investigaciones analizan y operacionalizan el vínculo docente–estudiante y el clima de aula respalda el uso de escalas estandarizadas de relación docente–estudiante y de clima de aula como herramientas válidas para la evaluación institucional, el diagnóstico de necesidades y el seguimiento de intervenciones en contextos escolares. Estos instrumentos pueden contribuir a una comprensión más precisa de las dinámicas relacionales del aula y a la toma de decisiones basadas en evidencia.

De igual forma, la evidencia analizada resulta pertinente para la elaboración de guías y materiales de intervención, la asesoría a instituciones educativas en el diseño de políticas de convivencia y lineamientos de gestión escolar, así como para la implementación de estrategias preventivas orientadas a la reducción de conflictos y problemáticas de convivencia escolar. En este marco, los hallazgos integrados refuerzan el rol del psicólogo educativo como un agente clave en la promoción de relaciones positivas en el aula, en el acompañamiento a los docentes y en el diseño de intervenciones psicoeducativas basadas en evidencia, orientadas al bienestar socioemocional y al aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

La presente revisión tuvo como objetivo analizar la relación entre el vínculo docente–estudiante y el clima de aula en escolares de inicial, primaria y secundaria. A partir de la evidencia científica revisada, los estudios analizados muestran la existencia de una relación de interdependencia significativa, en la que la calidad del vínculo docente–estudiante emerge de manera consistente como un pilar fundamental del clima de aula y del bienestar socioemocional en los distintos niveles educativos.

Asimismo, este análisis se sustenta en la integración de la Teoría del Apego, la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano y la Teoría Socio-Cognitiva. La literatura examinada sugiere que esta relación presenta una transición evolutiva: en educación inicial cumple un rol principalmente regulador y de contención emocional; en primaria actúa como base segura que favorece el bienestar y la convivencia; y en secundaria se vincula con la construcción de la confianza, la autonomía y la competencia socioemocional. No obstante, se observa que factores como la pobreza extrema, la etnia y el género influyen en la dinámica de las variables.

En síntesis, los hallazgos evidencian la relevancia de fortalecer las competencias relacionales del docente como una estrategia central para la promoción de climas escolares saludables.

Referencias

- Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: a multilevel analysis. *Learning and Individual Differences, 94*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>
- Agarwal, S., Tapia, J., Follari, L., & Ray, D. (2025). Regulating through relationship: child-teacher relationship therapy with preschool teachers. *International Journal of Play Therapy, 34*(4), 145-157. <https://doi.org/10.1037/pla0000242>
- Blumenthal, Y., & Blumenthal S. (2024). Students with special needs in their emotional and social development in the inclusive classrooms: longitudinal analysis of classroom climate, teacher-pupil relationship and social participation. *German Journal of Educational Psychology, 38*(1-2), 69-84. <https://psycnet.apa.org/record/2024-65651-008>
- Castro, C., Barata, M., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect student's social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education, 40*(111). <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8>
- Di Lisio, G., Halty, A., Berástegui, A., Milá, A., & Couso, A. (2025). The longitudinal associations between teacher-student relationships and school outcomes in typical and vulnerable student populations: a systematic review. *Social Psychology of Education, 28*(144). <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10107-8>
- Ertesvåg, S., Vaaland, G., Tvedt, M., Virtanen, T., Idsoe, T., Panayiotou, M., Lerang, M., Sølvi, R., & Lerkkanen, M. (2026). Teacher coaching in upper secondary: examining the effects on teacher-student interaction and student engagement. *Journal of Educational Psychology, 118*(1), 118-137. <https://doi.org/10.1037/edu0000986>
- García-Rodríguez, L., Iriarte, C., & Reparaz, C. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review, 38*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
- García-Rodríguez, L., Reparaz, C., & Iriarte, C. (2025). Teacher-Student Relationship Quality and Classroom Climate From the Student Perspective: Adaptation of the SPARTS-E in the spanish context. *Child: Care, Health and Development, 52*(1). <https://doi.org/10.1111/cch.70214>
- Google. (2026, 19 de febrero). *Traducción de literatura académica en alemán* [Chat de IA generativa]. Gemini 1.5 Flash. <https://gemini.google.com>
- Graves, S., & Howes, C. (2011). Ethnic differences in social-emotional development in preschool: the impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly, 26*(3), 202-214. <https://doi.org/10.1037/a0024117>
- López, V., Benbenishty, R., Avi, R., Ascorra, P., & González, L. (2020). Teachers victimizing students: contributions of student-teacher victimization, peer victimization, school safety, and school climate in Chile. *American Journal of Orthopsychiatry, 90*(4), 432-444. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000445>
- Luo, T., & Derakhshan, A. (2024). Examining the role of classroom climate and teacher-student relationships in EFL student's perceived learning outcomes: a self-determination theory perspective. *Learning and Motivation, 88*. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102062>
- Ma, Z., Qiu, H., Jing, J., Fu, Y., Liu, D., Han, M., Xie, N., Liu, J., & Chen, C. (2026). Teacher-student relationships and adolescent social-emotional competence: a multicenter longitudinal study. *School Psychology, 41*(1). <https://dx.doi.org/10.1037/spq0000731>
- Marini, M., Stanzione, I., Botta, E., & Livi, S. (2025). The power of social sources on students' well-being in primary school: the role of teachers and peers in classroom positive emotions and perceptions of future school success. *Educational, Cultural and Psychological Studies Journal, 31*, 183-195. <https://doi.org/10.7358/ecps-2025-031-mari>
- McLure, F., Fraser, B., & Koul, R. (2022). Structural relationships between classroom emotional climate, teacher-student interpersonal relationships and students' attitudes to STEM. *Social Psychology of Education, 25*, 625-648. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09694-7>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Información estadística del SiseVe*. Recuperado el 01 de marzo de 2026, de <https://siseve.minedu.gob.pe/Web/App/Mapa>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024, 14 de enero). *El rol de los docentes en la educación*. <https://www.gob.pe/36531-el-rol-de-los-docentes-en-la-educacion>
- Muñoz-Troncoso, F., & Riquelme, E. H. (2025). Teachers' perceptions of classroom climate and wellbeing: the role of physical classroom conditions in Chile. *Frontiers in Psychology, 16*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1567464>
- Navarro, J., & Tudge, J. (2023). Technologizing Bronfenbrenner: neo-ecological theory. *Current Psychology, 42*, 19338-19354. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
- Olsson, Å., & Hansson, S. (2026). Designing for diversity: teachers' strategies for creating inclusive learning environments. *Learning Environments Research, 29*(2). <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09561-0>
- OpenAI. (2026, 19 de febrero). *Traducción técnica y análisis del estudio de Blumenthal y Blumenthal* [Chat de IA generativa]. ChatGPT-4o. <https://chat.openai.com>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024, 6 de noviembre). *Violencia y acoso escolar: La UNESCO reclama una mejor protección de los estudiantes* [Comunicado de prensa]. <https://www.unesco.org/es/articles/violencia-y-acoso-escolar-la-unesco-reclama-una-mejor-proteccion-de-los-estudiantes>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pianta, R., Hamre, B., & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 285-287. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.013>
- Pianta, R., & Hofkens, T. (2023). Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction. *Frontiers in Psychology, 13*(14). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110419>
- Pimpalkhute, S., Pooley, J., Wilkins, S., Varjas, K., Perkins, C., & Meyers, J. (2023). Educator's perceptions of the costs and

- benefits of pursuing positive teacher-student relationships in middle school. *Teaching and Teacher Education*, 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104347>
- Qi, H., Zhang, Y., Dong, K., & Zhao, G. (2024). How dyadic emotional transmission shapes teacher-student relationship: effects of emotional convergence on cohesion in teacher-student interaction. *Current Psychology*, 43, 23469-23483. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06089-z>
- Rubie-Davies, C., & Li, M. (2025). When my teachers think I can, then I know I can: a systematic review. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 15(2), 301-324. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.48241>
- Rucinski, C., Brown, J., & Downer, J. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000240>
- Siddaway, A., Wood, A., & Hedges, L. (2019). How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-synthesis. *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Spilt, J., & Koomen, H. (2023). Three decades of research on individual teacher-child relationships: a chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 20. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.920985>
- Su, W., Zhang, Y., Yin, Y., & Dong, X. (2024). The influence of teacher-student relationship on innovative behavior of graduate student: the role of proactive personality and creative self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101529>
- Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301>
- Wang, M., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2021). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: a systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Xiao, M., Boon Hooi, L., Li, X., Yinan, X., Shuai, W., & Peihong, Z. (2025). Classroom climate shapes student behaviour: A mediated-moderation approach to bullying. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 10(32), 117-123. <https://doi.org/10.21834/e-bpj.v10i32.6618>
- Zhao, L., Huang, W., Han, B., & Wu, X. (2026). Classroom climate dimensions, self-efficacy, and music aesthetic literacy: a mediation study with chinese non-music major college students. *Frontiers in Psychology*, 16(12). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1716470>

Bravo Camacho

Turnitin EF Bravo Camacho

 Quick Submit

 Quick Submit

 Universidad de Lima

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3497118415

Fecha de entrega

3 mar 2026, 9:08 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

3 mar 2026, 9:30 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

EDUCATIVA_BRAVO_CAMACHO.docx

Tamaño del archivo

2.7 MB

21 páginas

9185 palabras

55.110 caracteres




7% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 6%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 6% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

| | | |
|----|---|-----|
| 1 | Trabajos del estudiante Universidad de Lima | <1% |
| 2 | Internet diginole.lib.fsu.edu | <1% |
| 3 | Internet repositorio.ulima.edu.pe | <1% |
| 4 | Trabajos del estudiante St Mary's University College Belfast | <1% |
| 5 | Internet ercptjournal.org | <1% |
| 6 | Internet hdl.handle.net | <1% |
| 7 | Internet core.ac.uk | <1% |
| 8 | Trabajos del estudiante University of Central Florida | <1% |
| 9 | Internet www.cmjpublishers.com | <1% |
| 10 | Trabajos del estudiante University of Nicosia | <1% |
| 11 | Internet scholar.archive.org | <1% |

| | | | |
|----|--|--|-----|
| 12 | Internet | www.urjc.es | <1% |
| 13 | Trabajos del estudiante Liberty University | | <1% |
| 14 | Internet | doczz.net | <1% |
| 15 | Internet | www.frontiersin.org | <1% |
| 16 | Internet | docplayer.net | <1% |
| 17 | Trabajos del estudiante FUNIBER | | <1% |
| 18 | Trabajos del estudiante UNIBA | | <1% |
| 19 | Internet | jurnal.konselingindonesia.com | <1% |
| 20 | Internet | www.elsevier.es | <1% |
| 21 | Publicación | Javier Esparza-Reig, Francisco González-Sala, Manuel Martí-Vilar. " Social support ... | <1% |
| 22 | Trabajos del estudiante Polk State College | | <1% |
| 23 | Publicación | Lira Isis Valencia Quecano. "Gamification Strategies at the Service of Knowledge ... | <1% |
| 24 | Trabajos del estudiante Metropolitan State University | | <1% |
| 25 | Internet | journaldatabase.info | <1% |

| | | | |
|----|----------|-------------------------|-----|
| 26 | Internet | polodelconocimiento.com | <1% |
| 27 | Internet | qa1.scielo.br | <1% |
| 28 | Internet | www.foroeducativo.org | <1% |
| 29 | Internet | sepjf.org | <1% |
| 30 | Internet | uh-ir.tdl.org | <1% |
| 31 | Internet | www.coursehero.com | <1% |
| 32 | Internet | www.dykinson.com | <1% |
| 33 | Internet | www.researchgate.net | <1% |