

Estrategias empleadas por profesores de educación física para generar vínculo pedagógico Strategies used by physical education teachers to generate pedagogical bond

Benito Alonso Urria Tobar

Universidad Bernardo O'Higgins (Chile)

Resumen. El presente estudio buscó conocer las estrategias empleadas por profesores de educación física para generar vínculo pedagógico positivo con sus estudiantes. Para ello, se realizó un estudio mixto con una muestra de 60 profesores, entre 24 y 55 años ($M=33.05$ años) y experiencia docente entre un año y 28 años. Los resultados de la etapa cuantitativa mostraron el predominio de las estrategias dirigidas a propiciar la interacción entre los estudiantes y entre éstos y los docentes, por sobre estrategias basadas en las habilidades sociales del profesor y estrategias didácticas. El reporte de resultados permite apreciar que los docentes tenían una concepción instrumental del vínculo en tanto facilitador del aprendizaje más que considerarlo como un medio de desarrollo integral de docentes y alumnos. Existieron tensiones en la concepción que se tiene acerca del rol del contacto y los límites vinculares entre docentes y alumnos. Se concluye que las estrategias empleadas no eran intencionadas y surgieron espontáneamente a partir de las diversas situaciones pedagógicas, requiriéndose su abordaje en el proceso formativo de los futuros docentes.

Palabras clave: vínculo, pedagogía, educación física, profesor, escuela.

Abstract. The present study sought to know the strategies used by physical education teachers to generate a positive pedagogical bond with their students. For this purpose, a mixed study was carried out with a sample of 60 teachers, between 24 and 55 years old ($M=33.05$ years) and teaching experience between one year and 28 years. The results of the quantitative stage show the predominance of strategies aimed at promoting interaction among students and between students and teachers, over strategies based on the teacher's social skills and didactic strategies. The results report shows that teachers had an instrumental conception of the bond as a facilitator of learning rather than considering it as a means of integral development of teachers and students. There were tensions in the conception of the role of contact and the relationship limits between teachers and students. It is concluded that the strategies used were not intentional and arose spontaneously from the different pedagogical situations, requiring their approach in the training process of future teachers.

Keywords: bond, pedagogy, physical education, teacher, school.

Fecha recepción: 14-08-23. Fecha de aceptación: 20-02-24

Benito Alonso Urria Tobar

benitourrat@gmail.com

Introducción

En el contexto educativo la relación profesor-alumno aparece como unas de las interacciones más significativas, principalmente porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto encuentro entre sujetos que se unen para crear y transformar en un marco de convivencia y cooperación (Torrego et al., 2021; Treviño y González, 2020), superando la visión del docente como fuente única de conocimiento y del alumno como receptor pasivo (Carbonero et al., 2023).

Las políticas educativas aluden explícitamente al rol del profesor para construir relaciones positivas con los estudiantes y generar climas emocionales que faciliten el aprendizaje. Mena et al. (2015) plantearon que establecer vínculos adecuados para el aprendizaje y bienestar de los estudiantes es una dimensión propia del rol docente, más aún considerando que detrás del comportamiento relacional del estudiante hay una historia vincular previa (Muñoz et al., 2016).

Albornoz y Cornejo (2017) plantearon que el vínculo pedagógico es un aspecto que otorga sentido al trabajo del profesor, siendo complejo debido a la dificultad propia de trabajar relacionalmente con otros seres humanos, con sus distintos conocimientos y experiencias de vida, y generando incertidumbre y tensión cuando se trata con personas que no siempre tienen la intención de generar este lazo (Rodríguez-Mantilla y Ruiz-Lázaro, 2019), incitando a los docentes a reflexionar sobre su quehacer y desarrollar

estrategias para abordar esta realidad (Covarrubias y Piña, 2004). El vínculo se entiende como la unión de una persona con otra, principalmente cuando comparten un espacio y tiempo común con un objetivo determinado. En el ámbito educacional, el vínculo profesor-alumno resulta importante en el proceso pedagógico, ya que éste no sólo involucra los contenidos curriculares propios de la enseñanza, expresados en saberes que se traspasan y aprendizajes que se internalizan, sino que además implica nexos socioafectivos relevantes para que el aprendizaje sea significativo (Ahedo y Millán, 2023). La relación profesor-alumno es un vínculo cooperativo basado en la comunicación y con roles alternantes que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bárcena, 2018) y en el desarrollo de la interdependencia, la motivación y el aprendizaje de pautas para la resolución de conflictos (Sánchez-Molina et al., 2021) condicionando tanto los aprendizajes como el desarrollo de habilidades de socialización y regulación emocional (Pérez et al., 2022).

Desde una mirada psicológica, la relación profesor-alumno fomenta el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, con los que se establecen vínculos afectivos acogiendo, comprendiendo y confiando en sus capacidades para promover su aprendizaje, desarrollo y unión con el saber (Flores, 2014). La importancia de esta relación se refleja en un ambiente socioafectivo que aumente los indicadores de aprendizaje, en donde estudiante y profesor aportan sus propias maneras de ser, sentimientos, emociones y necesidades (Bárcena, 2018). Por ende, las

relaciones existentes en la clase se construyen como un interjuego dialéctico donde existen situaciones de diferencias y oposición, impidiendo que profesor y alumno puedan ser pensados uno en ausencia del otro (Flores, 2014).

Según Escudero y Palacios (2014), el vínculo profesor-alumno se basa inicialmente en la apreciación de papeles establecidos emergiendo una relación desde la imposición más que desde la afinidad de intereses, dando pie a expectativas mutuas que subyacen a la labor educativa. Esta relación es desigual dada las diferencias de rol y madurez de los actores involucrados, originando un vínculo interpersonal en donde el profesor, por las características asociadas a su rol, es quien suele establecer las pautas de inicio, continuidad y dinámica de la relación, a la vez que genera el clima de aprendizaje que contextualiza el proceso educativo.

Este clima depende de factores como el desarrollo emocional y social de los participantes, el entorno físico donde se desarrolla la clase y, por último, la percepción de quienes participan de la misma (Ruiz et al., 2023). El clima de aprendizaje es crucial para la formación integral del estudiante si genera un espacio participativo y armonía de los estudiantes tanto hacia el profesor como hacia la disciplina que se enseña. Así también, causa satisfacción, entusiasmo y crecimiento en el docente, ya que provoca mayor asociación de los estudiantes hacia su persona y hacia el contenido.

El clima de aprendizaje facilita el desarrollo personal, la creatividad y autonomía, el planteamiento de metas y proyectos personales, la percepción de autoeficacia, la gestión de conflictos y promoción del autocuidado y, en un plano interpersonal y socioemocional, la capacidad de vinculación, la tolerancia, el respeto y la cooperación (Chiara, 2014; García et al., 2014). El docente, en tanto transmisor de actitudes y contenidos, influye en el nivel de motivación de los alumnos y en su compromiso hacia el proceso de aprendizaje y, con ello, en el rendimiento académico (Pérez et al., 2022). Por ende, puede fomentar un ambiente rico en situaciones de crecimiento o, por defecto, un ambiente tenso e incómodo que limite la participación de los alumnos.

Albornoz y Cornejo (2017) plantearon que las características de los profesores más relevantes en la relación educativa son los rasgos de personalidad y las actitudes que tienen con el proceso de enseñanza y sus alumnos, esto es, elementos propios del ámbito social, relacional y afectivo que permiten entender la educación como un fenómeno social. Al respecto, Martínez et al. (2020) sostuvieron que el relato de los alumnos enfatiza como relevantes, justamente la forma de ser y psicología del profesor, su predisposición y ganas de enseñar. Albornoz y Cornejo (2017) plantearon que entre las características más destacadas por los alumnos se encuentran el carácter del profesor, en tanto sea democrático, atento, flexible y abierto a la expresión de los alumnos.

Ello resulta especialmente significativo en profesores de

asignaturas prácticas, como la educación física, quienes son percibidos como más activos respecto a quienes imparten clases teóricas, más aún si el profesor se comporta de manera justa, comprensiva, alegre y democrática (Zapatero, 2020). Por ende, el profesor de educación física está encargado, a través de sus acciones y decisiones, de promover un clima motivacional que genere actitudes positivas hacia la asignatura, impactando directamente en la interacción de los alumnos hacia él (Moral et al., 2021). García et al. (2014) afirmaron que son los mismos docentes quienes reconocen la importancia del vínculo afectivo en el aula, por cuanto los alumnos piden más ayuda en problemáticas personales que relacionadas al contenido, asumiendo que este vínculo mejora el rendimiento académico, actitudinal y el desarrollo personal.

Al respecto, se ha planteado que el involucramiento afectivo excesivo del profesor con los alumnos dificulta el quehacer docente debiendo controlarse el desarrollo afectivo en el aula (Flores, 2014). Sin embargo, los alumnos pueden asociar esta distancia emocional con un perfil únicamente instructor, el cual es menos valorado y perjudica la generación de actitudes positivas hacia la clase de educación física, la cual no puede limitarse sólo a objetivos motores, ya que el desarrollo físico y psicológico de un individuo son indisociables en esta asignatura (Chiva-Bartoll et al., 2019).

La importancia de los factores relacionales fue evidenciado por Gento et al. (2020) quienes, en una muestra de 1116 docentes, estudiantes, directivos y padres, reportaron que la dimensión afectiva es la más relevante en el liderazgo pedagógico. Por su parte, en el ámbito específico de la educación física, Cárcamo (2012) encuestó a 1311 escolares de enseñanza básica y secundaria, quienes reportaron como elementos relevantes para generar actitudes positivas hacia la asignatura el conocimiento, la transmisión de alegría y la comprensión.

Sekiro y Fantuzzo (2005) reportaron, en una muestra de 242 alumnos, que la dimensión relacional en la enseñanza se asocia con la persistencia, prosocialidad y motivación hacia el aprendizaje, por lo que relaciones deficitarias entre alumnos y profesores generan menor adaptación socioemocional. Finalmente, Villaverde et al. (2021) revisaron 254 estudios referidos a la imagen del buen docente de educación física donde dentro de los elementos más valorados estuvieron la actitud profesional y la capacidad para generar vínculos positivos con los alumnos.

De ello se infiere que los alumnos enfatizan la necesidad de vinculación con los profesores a través de aspectos tales como estilos democráticos de interacción que los impliquen y favorezcan la cooperación mutua, cercanía, disposición y apertura, gestión adecuada de conflictos, comunicación interpersonal eficaz, expresiones afectivas de agrado, atención personalizada, flexibilidad pedagógica, uso de estrategias dinámicas y alegres, transmisión de entusiasmo y pasión, desarrollo de expectativas positivas hacia los alumnos y entrega de feedback constructivo los que, en su conjunto, generan afectos positivos, cercanía interpersonal

e involucramiento hacia el aprendizaje y menos problemas disciplinarios facilitando la adquisición de habilidades académicas, personales y sociales (Moreno et al., 2014; Torcomian, 2013).

En tal sentido, Mena et al. (2015) definieron como elementos relevantes para formar un buen vínculo pedagógico la identificación de las diferentes necesidades entre los alumnos, especialmente con aquellos estudiantes que tienen una historia de vínculo y apego compleja, el establecimiento de una relación auténtica con los estudiantes expresando sentimientos y emociones con respeto y serenidad y, finalmente, el desarrollo de acciones grupales que favorezcan ambientes de relaciones gratificantes.

Finalmente, Escudero y Palacios (2014) reportaron que entre las estrategias que favorecen el vínculo se encuentran conocer los antecedentes biográficos, académicos y conductuales de los alumnos, evitar tratos preferenciales, fomentar relaciones interpersonales a través de actividades grupales, cumplir reglas administrativas y evaluativas, enfatizar el respeto interpersonal, desarrollar la creatividad, controlar eficazmente la disciplina, cuidar elementos físicos y materiales, estimular la participación individual, mostrar interés ante las inquietudes de los alumnos estimulando su atención e interés, individualizar el trato interpersonal y gestionar las emociones de docente y alumnos.

Al respecto, Amaro (2013) sostuvo que es posible apreciar estrategias didácticas y otras afectivas enfocadas en el estudiante como ser integral para generar un vínculo estrecho que facilite la implicancia del alumno en la clase. En tal sentido, Abarca et al. (2002) realizaron un total de 55 observaciones para identificar las estrategias de formación de vínculo entre docentes y alumnos, destacando la importancia del contacto afectivo (por ejemplo, tocar el brazo del estudiante) para establecer una buena comunicación.

A partir de lo expuesto, resulta necesario aceptar la interdependencia en la relación profesor-alumno para establecer un vínculo constructivo, dado el carácter inevitable y duradero de su relación. Según Moreno et al. (2014), por cada docente que genera relaciones socioafectivas positivas con sus alumnos, existen otros cinco que carecen de las competencias para hacerlo. Sin embargo, pese a la importancia y repercusiones del vínculo profesor-alumno, éste parece ser un aspecto aún poco explorado, especialmente cuando se pretende indagar en las estrategias empleadas para establecer dicha relación. A partir de ello, el objetivo del presente estudio es conocer las estrategias que emplean los profesores de educación física para generar un vínculo pedagógico positivo con sus alumnos. Para ello, se encuestó a docentes a fin de conocer qué estrategias emplean para generar un vínculo positivo y, en forma complementaria, aproximarse al concepto de vínculo que tienen, los beneficios atribuidos a una relación positiva con los alumnos y los recursos y limitaciones existentes para su concreción.

El presente estudio se sostiene en la necesidad de aproximarse directamente al discurso de los docentes en

torno al significado que tendría el vínculo con el estudiante como un elemento propio de su trabajo. Ello pretende facilitar un proceso investigativo que devuelva la palabra a los propios docentes, obviada muchas veces por perspectivas funcionalistas, para que el profesor reflexione sobre su quehacer, permitiendo generar líneas de investigación que impacten en las políticas de formación.

Material y Método

Se realizó un estudio mixto de carácter concurrente, que empleó de forma simultánea estrategias cuantitativas y cualitativas para generar una aproximación más detallada y completa de la realidad estudiada (Urra et al., 2019), complementando la estimación numérica sobre las estrategias empleadas para generar vínculo con el contexto subjetivo y ontológico a partir del cual éstas emergen. La sección cuantitativa del estudio fue de tipo descriptivo y empleó un diseño no experimental-transeccional dado que no se manipularon las variables de estudio y se realizó la evaluación en un momento único. La sección cualitativa empleó un diseño fenomenológico, en tanto pretendió conocer la percepción individual sobre la importancia del vínculo pedagógico en el quehacer docente. Para ello se usaron preguntas abiertas y sin límites de extensión para que la persona desarrollara todo lo que estimase conveniente expresar en cada uno de los temas abordados.

Participantes: se trabajó con una muestra de 60 profesores de educación física, 24 hombres (40%) y 36 mujeres (60%), con una edad entre los 24 y 55 años ($M=33.05$ años) y una experiencia docente entre un año y 28 años de ejercicio profesional ($M=8.45$ años) en enseñanza básica y/o media. El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia en tanto empleó como criterio de inclusión el que los participantes realizaran labores de docencia al momento de participar de la investigación.

Instrumentos: la sección cuantitativa de la investigación empleó una encuesta, elaborada para fines específicos del estudio, a partir de las variables y métodos detectados en la revisión teórica, buscando recopilar información sobre las estrategias empleadas por los profesores para establecer vínculo pedagógico. Este instrumento, además de datos demográficos generales, consta de 35 enunciados presentados en escala likert que va desde “siempre” (5) a “nunca” (1). En concreto, recoge estrategias referidas a facilitar la interacción y relación docente-alumnos y alumnos-alumnos en clases, el empleo de habilidades sociales y el uso de estrategias didácticas. El instrumento fue sometido a juicio de expertos, encontrándose un 100% de acuerdo en las categorías planteadas, un total de 21 observaciones ligadas a elementos de forma y vocabulario y 5 observaciones respecto a la ubicación de enunciados en las categorías creadas. Tras ello fue aplicado a una muestra piloto de 10 docentes no registrándose nuevas observaciones al respecto.

La sección cualitativa se basó en un cuestionario de 15 preguntas abiertas referidas a aspectos como las estrategias empleadas para generar vínculo, los factores influyentes en la

formación del mismo, indicadores de vínculo pedagógico positivo/negativo, particularidades de la asignatura de educación física y características de la relación establecida con los alumnos. Las preguntas del cuestionario surgieron desde las preguntas de investigación que configuraron el objetivo del estudio. Junto a ello, se dejó abierta la posibilidad de complementar la información entregada en la aplicación inicial con nuevas instancias de profundización de las respuestas obtenidas, lo cual, finalmente, no fue requerido.

Procedimiento: se estableció contacto con los participantes del estudio para presentar los objetivos de trabajo, características de la participación en el estudio y solicitar su autorización para participar. Tras obtener dicha autorización se entregó el consentimiento informado (que garantiza las condiciones de anonimato, confidencialidad y voluntariedad de participación y retiro del estudio) y, posteriormente se enviaron, vía correo electrónico, la encuesta y el cuestionario abierto, estimándose un total aproximado de 60 minutos para contestar ambos instrumentos.

Análisis de datos: para el análisis y validación cruzada de los datos cuantitativos y cualitativos, y conforme al diseño de investigación empleado, se utilizó el método de triangulación concurrente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En términos concretos, para el análisis cuantitativo se empleó el programa SPSS.28 utilizándose estadísticos descriptivos tales como el análisis de frecuencia para las estrategias empleadas y la media para detectar la valoración general que representan los puntajes obtenidos en términos de temporalidad de empleo de las estrategias para formar el vínculo pedagógico.

Para el análisis cualitativo, se realizó la transcripción a un archivo de Microsoft Word de los contenidos textuales obtenidos en las respuestas a la encuesta empleada, siendo ingresados al programa Atlas.Ti 22. Posteriormente, de acuerdo con el procedimiento empleado por Mujica-Johnson et al. (2022), se realizó un análisis de contenidos a partir de la selección de citas con una semántica asociada a las categorías previamente establecidas, asumiendo que éstas permiten, de acuerdo a Hwang (2007), etiquetar, clarificar y relacionar los datos de acuerdo con el esquema de codificación utilizado.

Para analizar la calidad del análisis de contenido, se aplicó una validación categorial entre cinco investigadores a través de una concordancia consensuada y, por último, se generó una triangulación de datos que incluye las citas que componen los diferentes códigos en torno a las dimensiones asociadas al vínculo pedagógico.

Resultados

Respecto a la dimensión cuantitativa referida a los tipos de estrategias empleadas para establecer vínculo pedagógico con los alumnos, se observó un leve predominio de las estrategias centradas en promover la relación e interacciones positivas con/entre los alumnos ($M=4.49$) por sobre el empleo de habilidades sociales del docente ($M=3.74$) y de estrategias didácticas ($M=3.55$).

La Tabla 1 muestra que los docentes participantes reportaron emplear continuamente una amplia gama de estrategias para favorecer el vínculo pedagógico. Respecto a las estrategias centradas en lograr una interacción positiva entre/con los alumnos destacaron la promoción de la participación y cooperación ($M=5.0$) y del entusiasmo en clases ($M=4.83$), siendo el menos mencionado la transmisión de roles flexibles respecto al género ($M=3.46$). Respecto a las estrategias basadas en las habilidades sociales del docente se encuentran ser entusiasta en clases ($M=4.38$) y confiar en la capacidad de los alumnos ($M=4.36$), mientras que los enunciados menos considerados en esta dimensión fueron controlar las reacciones en clases ($M=3.0$) y manifestar afectos hacia los alumnos ($M=3.20$). Finalmente, respecto al empleo de estrategias didácticas generales destacó la valoración del esfuerzo por sobre el resultado ($M=4.65$) mientras que la promoción de una actitud innovadora ($M=2.84$) y la implementación de estrategias innovadoras ($M=2.68$) fueron las estrategias menos valoradas. Este aspecto podría derivar en rigidez al momento de generar modificaciones al clima de aprendizaje que pudieran entrar en conflicto con los recursos metodológicos de los docentes y, por ende, mantenimiento del ambiente de trabajo.

Tabla 1.
Estrategias empleadas por los docentes para generar vínculo pedagógico

Relación con/entre alumnos	Media	Habilidades sociales del docente	Media	Estrategias didácticas generales	Media
Fomentar cooperación entre alumnos	4.53	Manifestar afecto hacia los alumnos	3.20	Estimular metas y proyectos de alumnos	3.40
Promover relación democrática con alumnos	4.0	Confiar en las capacidades de los alumnos	4.36	Enfatizar fortalezas y recursos de alumnos	3.62
Personalizar relación con alumnos	3.65	Generar buen feeling con los alumnos	3.48	Favorecer autoeficacia de los alumnos	3.0
Fomentar respeto con los demás	4.43	Controlar las reacciones en clases	3.0	Favorecer actitud constructiva	3.45
Favorecer autonomía de los alumnos	4.26	Expresar propio ser y opiniones en clases	3.28	Facilitar resolución de conflictos	3.26
Favorecer vinculación entre alumnos	3.5	Ser entusiasta para realizar clases	4.38	Fomentar actitud innovadora	2.84
Estimular conductas prosociales	3.85	Relacionarse de forma personal y colectiva	3.62	Comprender errores de los alumnos	3.88
Promover entusiasmo en clases	4.83	Atender problemas personales de alumnos	3.85	Valorar esfuerzo por sobre resultado	4.65
Promover autocuidado de los alumnos	4.75	Tener carisma para relacionarse con alumnos	4.0	Proponer actividades motivadoras	4.0
Estimular actitud de tolerancia	4.28	Explicar de forma cercana y estimulante	4.26	Establecer reglas claras y sanciones efectivas	3.7
Transmitir roles flexibles ligados al género	3.46			Implementar practicas innovadoras	2.68
Crear contexto favorecedor de desarrollo personal	3.62			Cuidar material y lugar de clases	4.12
Promover participación y cooperación en clases	5.0				
Media de la dimensión	4.49		3.74		3.55

Al detallar cualitativamente qué hacen los profesores para generar un buen vínculo pedagógico (Tabla 2), se observan elementos ligados a aspectos personales tales como la empatía, la motivación, el respeto (“*los escucho y respeto con sus diferencias, lo que da como resultado su respeto así mi persona*”) y la expresión afectiva (“*juego con ellos, me río con ellos, acepto con alegría sus abrazos y seco sus lágrimas cuando es necesario también*”) y, por otra parte, estrategias ligadas al actuar pedagógico tales como la instauración de normas y límites, la manera de evaluar (“*realizo diversas evaluaciones formativas con retroalimentación personalizada, haciendo mención a los errores, con sugerencias de corrección y destacando los avances alcanzados*”) y la didáctica en sí (“*les planifico trabajos o actividades distintas en dónde se puedan desenvolver como ellos quieran*”).

Tabla 2.

Articulación resultados cuantitativos y cualitativos: estrategias para generar vínculo pedagógico

Resultados cuantitativos	Resultados cualitativos
Promover interacción con /entre alumnos (M= 4.49)	Promover participación y cooperación Transmitir entusiasmo
Habilidades sociales del docente (M=3.74)	Empatía, respeto, expresión afectiva
Estrategias didácticas (M= 3.55)	Fijar límites y normas Evaluación individualizada Realizar actividades de expresión libre

Para contextualizar estos resultados, se buscó un acercamiento a la noción de vínculo pedagógico que poseen los docentes para de esa forma complementar y contextualizar los datos cuantitativos. Se aprecia una concepción del vínculo que aborda principalmente factores relacionales entre docente y alumno (“*Entiendo que es la relación de un profesor con el estudiante, para que el ambiente o el contexto sea apropiado para el aprendizaje de ellos*”) y los beneficios que esta relación puede generar (“*Es como se establece la forma de trabajo con los estudiantes, y que ellos logren entender el por qué de lo que realizan, el sentido y que les puede ayudar más adelante en la vida*”).

Los beneficios asociados a un buen vínculo pedagógico se centran en facilitar el proceso de aprendizaje (“*es la clave para el logro de aprendizajes significativos porque involucra las relaciones interpersonales y socio afectivas propias de la formación integral, lo que facilita la comunicación entre el maestro y aprendiz*”) y el conocimiento de los alumnos (“*conocer a tus estudiantes para ver lo que le afecta, sus debilidades, fortalezas y hacer una ambiente propicio*”), especialmente relevante en situaciones conflictivas en donde “*se presenta algún tipo de problema, ya sea de carácter académico, conductual o afectivo*” o “*el estudiante tiene un rechazo al proceso y es donde uno puede conectar con el alumno*”.

El vínculo pedagógico se expresa en indicadores ligados a la clase misma (“*en el clima del aula, las expresiones antes del inicio y al culminar la clase. Observando las expectativas de la misma en las reacciones u opiniones de las sesiones de manera directa o indirecta*”) como en la relación personal y cercanía entre docente y estudiantes (“*hay un buen vínculo cuando te tienen confianza de contarte cosas*”). Existe divergencia en la consideración de eventuales diferencias en el vínculo establecido con hombres y con mujeres, en donde la mayoría

de los participantes indica que no hay diferencias en la relación establecida según sexo (“*No para nada, solo ante situaciones biológicas*”), mientras una pequeña parte considera que hay diferencias asociadas a características propias de cada género (“*debido a que mi forma de vincularme es a través de sus gustos, entonces bajo este concepto los hombres y mujeres suelen tener intereses distintos y por lo tanto, la forma de llegar a ellos /as también será distinta*”).

Similares diferencias se observan al analizar si la asignatura de educación física posee características que permitirían establecer un mejor vínculo con los alumnos, existiendo quienes defienden esta idea (“*la diferencia abismal es que en las clases de educación física, el contacto con el alumno es mucho más cercano, estar en la cancha o en el patio, en un lugar donde habitualmente se divierten hace un ambiente mucho más rico para poder tener un vínculo pedagógico*”), como quienes sostienen que esa es una labor transversal a cualquier asignatura (“*creo que todos los docentes de cualquier asignatura tienen que descubrir la forma de llevar un aprendizaje con un buen vínculo a través de su asignatura*”).

Sobre la identificación de fortalezas para establecer un buen vínculo pedagógico se consignan aspectos como las habilidades sociales (“*dentro de mis fortalezas, están la empatía, la escucha efectiva, el carisma, la sinceridad, habilidades blandas y un interés profundo en lo que ellos pueden entregar*”), las habilidades ligadas al rol (“*me considero un profesional en mi área lo cual me permite tener muchas herramientas de tipo pedagógico o técnico*”) y otras de carácter metodológico (“*también intento realizar juegos o actividades que sean de su interés, para que se sientan escuchados dentro de las clases*”).

Como debilidades para establecer un buen vínculo pedagógico se consignan aspectos académico-administrativos (por ejemplo, falta de innovación en los contenidos requeridos y cursos muy grandes), carencia de preparación (“*no fue un contenido abordado en la formación y uno va aprendiendo en el camino, con errores de por medio*”), dificultades para manejar situaciones de estrés y eventos específicos (“*suelo ser poco tolerante en algunos casos específicos que son fundamentales en mi vida: no mentir, no drogas o no hacerle daño al cuerpo*”) y características personales (“*me considero una persona sensible, por tanto cuando tengo problemas directos con un estudiante le doy mas de cuatro vueltas al asunto y a veces me agobia un poco*”, “*siento que hay situaciones de violencia entre ellos que me cuestan un tanto manejar aún, o cuando definitivamente hay personas que se niegan a participar de las clases, me descoloca sus actitudes y eso hace que me altere un poco*”).

Los participantes reportan que su forma de establecer vínculo con sus estudiantes emerge de manera autodidacta y espontánea, basándose en características propias y situacionales más que desde una formación específica que vea en el desarrollo socioafectivo del docente y la interacción con los estudiantes un contenido relevante. Por lo mismo, no se mencionan actividades intencionadas de manera sistemática a la formación y mantenimiento de un vínculo pedagógico positivo entre profesores y estudiantes por parte de las instancias formativas. El vínculo pedagógico se pone a prueba en situaciones puntuales referidas, en primer lugar, al trato

con aquellos alumnos que no gustan de la clase de educación física. Al respecto, se busca generar actividades atractivas que fomenten la participación y agrado por la clase (“aseguro que mi clase sea muy entretenida para que el niño que no participa se entusiasme al verlos jugar y se integre. Si esto no sucede lo convierto en mi ayudante y si no participa aún así le entrego un implemento para que se entretenga”), aunque también existen reportes donde se asume esa distancia sin realizar mayores intervenciones (“simplemente entiendo que prefieren otras cosas y otras formas, trato de acercarme a ellas preguntando sin que se vuelva un estrés”).

En cambio, con los estudiantes que no tienen proximidad con el docente se recurre a una mayor cercanía (“trato de que clase a clase me vayan conociendo y sintiendo confianza en mí”), el acercamiento extraacadémico (“pregunto cada vez que los veo cómo están, que están haciendo en sus hogares u otros lugares, y si eso lo podríamos hacer en clases”) o, directamente, la no intervención (“no con todos tiene que ser cercana... no fuerzo ninguna situación, mantengo una línea de trabajo ya que tengo 600 alumnos en total”).

Por el contrario, con los alumnos que persiguen la cercanía del docente se privilegia la asignación de roles colaborativos (“trato de asignarle tareas específicas o ayudantes, como ordenar colchonetas o formar la hilera”) y la fijación de límites en la relación (“soy cercana, pero siempre todos tienen claro cuales son los límites, y lo respetan, saben que los voy a acoger, pero eso no significa que los estaré abrazando”). Estos límites se asocian

con la realización de clases (“los límites son establecidos desde la clase uno en la forma en que se llevará a cabo la asignatura: horarios, trato cercano, uso de vocabulario y comportamientos entre compañeros”) y con el vínculo docente-estudiante (“les hago saber que nuestro vínculo no es el de amigos/as, sino que de profesora a estudiante, por lo tanto, deben tener respeto y modificar ciertas actitudes que no me gustan dentro del contexto educativo”).

Estos aspectos pueden redundar en la aparición de conflictos entre docente y estudiantes los cuales son abordados a través del diálogo (“nos sentamos a conversar, hasta que se solucione y aprendan que dentro de la pista o la clase todos son compañeros”), privilegiando la neutralidad (“me mantengo recto y muestro imparcialidad cuando me toca decidir una acción”) y recurriendo a otras instancias si fuese necesario (“cuando ya la situación se sale de contexto o ya no puedo sobrellevar la situación llamo a alguien de convivencia escolar”).

De tal forma, como grafica la Figura 1, el vínculo pedagógico positivo aparece como un factor que incide en el proceso educativo generando un clima de trabajo y un marco relacional de conocimiento del alumnado que favorece la formación integral, la proyección del trabajo educativo y el manejo de distintos grados de cercanía con los estudiantes. Sin embargo, el logro de este vínculo se ve afectado por la falta de formación específica al respecto, situación enfrentada con recursos de distinta índole (personales y metodológicos) y que, de carecerse, aparecen como limitantes en esta labor.

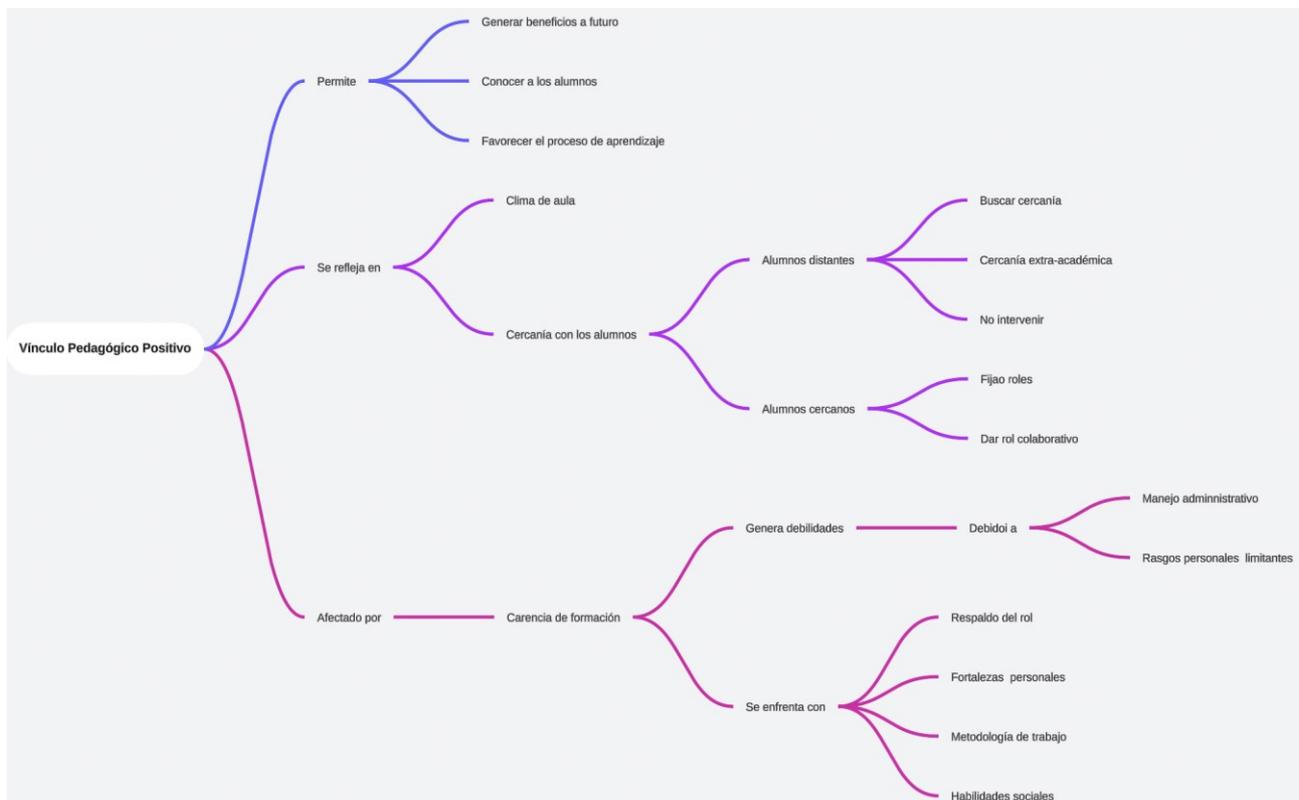


Figura 1. Alcances e implicancias del vínculo pedagógico. Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados obtenidos indican el empleo de diversas estrategias para establecer vínculo pedagógico resaltando un foco centrado en el manejo de las interacciones y el rol del alumno. Los docentes parecieron tener una percepción instrumental sobre el vínculo considerándolo un medio para favorecer el aprendizaje más que una dimensión implícita al rol marcada por sus actitudes y características personales (Albornoz y Cornejo, 2017). Ello concuerda con lo planteado por Villaverde et al. (2021) respecto a que el desarrollo de un ambiente positivo en clases tiene menos protagonismo que la capacidad pedagógica y la implicación profesional, así como con líneas de pensamiento que plantean la necesidad de no sentimentalizar la relación docente-alumnos (Flores, 2014) y se tensiona con aquellas que propician el logro de emociones positivas en clases con alumnos (Muñoz et al., 2016) y profesores (Montás y Sánchez, 2022).

Ello explicaría el rol secundario que los participantes entregaron a las características de personalidad y habilidades sociales en la formación de un vínculo adecuado con los estudiantes. Según Cárcamo (2012), la percepción de los estudiantes hacia el profesor es influida por la estructura de la personalidad de cada individuo y por la calidad de la interacción con el docente que perciba el alumno, por lo que esta dimensión adquiere relevancia en la formación pedagógica, en la adaptación socioemocional de los estudiantes (Sekiro & Fantuzzo, 2005) y en la implicación hacia el aprendizaje (Fernández-Lasarte et al., 2019).

El privilegio dado al empleo de estrategias interaccionales para establecer el vínculo pedagógico reafirma la concepción del proceso educativo como un entramado social en donde la instancia educativa y el proceso interpersonal implicado en ella cumplen un rol socializador (Villaverde et al., 2021). Los resultados reafirmaron que el vínculo pedagógico en la clase de educación física incide en el aprendizaje, al favorecer la generación de climas de trabajo afectivos caracterizados por emociones positivas que estimulan la apertura y receptividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Muñoz et al., 2016) y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas (Martínez et al., 2020).

Sin embargo, son pocos los profesores participantes que explícitamente reportaron los beneficios que el vínculo pedagógico genera en el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos limitando sus alcances al plano académico. Es más, ningún profesor aludió al impacto que tiene en sí mismo el vínculo con sus estudiantes, obviando que el docente aprende, transforma y se transforma a través del vínculo pedagógico establecido con sus alumnos (Flores, 2014).

Puede suponerse la presencia de una visión unidireccional del proceso educativo, desde el docente al alumno, donde el impacto de la experiencia social en el desarrollo del profesor se ve relegado a un segundo plano. Ello ratifica lo planteado por Escudero y Palacios (2014) sobre la existencia de una relación desigual, dada la diferencia de roles,

donde el impacto del proceso educativo ocurre en los educandos más que en los educadores. Esta diferencia de roles se evidencia en que es el profesor quien establece inicialmente las pautas de relación, existiendo cierta tensión acerca del establecimiento de límites y la generación del vínculo, entre quienes defienden la necesidad de definición de roles (Escudero y Palacios, 2014) y quienes enfatizan la coexistencia y relación personalizada entre profesores y estudiantes (Pérez y Millán, 2021) como medio para evitar la insatisfacción de los estudiantes con los vínculos distantes (Rodríguez-Mantilla y Ruiz-Lázaro, 2019). Al respecto, los participantes en el estudio relataron que los límites vinculares establecidos por los establecimientos dificultaban la cercanía con los alumnos, optando por establecer relaciones más próximas (*“los dejo y les permito conocerme en otras áreas de mi vida. De hecho muchos de ellos se han vuelto parte de mi círculo de amigos”*)

El hecho que el proceso de desarrollo de habilidades para establecer vínculos positivos se realice de manera informal y autodidacta revela el rol secundario que se entrega a los procesos interpersonales en el proceso educativo. Por ello, no se observaron actividades intencionadas y planificadas en tal sentido, sino que construyeron su propio repertorio en base a sus características personales. Ello explicaría la menor relevancia que alcanzaron estrategias específicas ligadas a temáticas como la disciplina, el manejo de conflictos y las innovaciones metodológicas.

Los antecedentes existentes (Torcomian, 2013; Zapatero, 2020) revelan que los profesores de asignaturas prácticas como la educación física tienen mayores posibilidades de generar vínculo positivo; en tal sentido, los resultados obtenidos avalan esta afirmación en tanto la educación física aparece como un contexto propicio dado, principalmente, el hecho de trabajar fuera de la situación de aula (*“los estudiantes salen de aula, de una sala en donde se sienten encerrados, agobiados y quizás un poco aburridos de la monotonía de algunas asignaturas. Entonces considero que en la clase se liberan, se desestresan”*) considerando los efectos propios de la actividad física (*“ya que es una actividad que fomenta la producción de endorfinas”*). Ello ofrece la posibilidad de emplear de forma intencionada la oportunidad que da el trabajo en espacios abiertos para facilitar la educación emocional de los estudiantes (*“en el aula de clases, los y las estudiantes se encuentran más rígidos y con menos libertad, en la clase de educación física, experimentan la libertad y la expresión de emociones con mayor frecuencia”*), así como la generación de actitudes positivas hacia la educación física y, por ende, al logro de los objetivos de aprendizaje en la asignatura.

Resulta llamativo que dimensiones relacionales que aparecen en la evidencia previa tales como el estilo democrático y la flexibilidad, el empleo de estrategias didácticas y estrategias afectivas (Amaro, 2013), así como la apertura del docente, contacto afectivo y expresiones de agrado (Abarca et al., 2002; Moreno et al., 2014) no fueron mencionados por los participantes, distanciándose de lo reportado por Urra et al. (2020) en donde los futuros docentes consideran que la dimensión relacional-actitudinal es más

importante que las competencias metodológicas y teóricas, reportándolas como un rasgo positivo asociado al rol del profesor de educación física.

Los hallazgos obtenidos, sin embargo, concuerdan con los resultados reportados por Cárcamo (2012) relativos a la importancia de la transmisión de alegría para la formación de vínculo, así como para la generación de un clima motivacional que favorezca la disposición hacia la asignatura (Moral et al., 2021).

A partir de los resultados obtenidos, puede inferirse la no existencia de instancias específicas en la formación del docente donde se aborde la temática del vínculo pedagógico desde lo curricular y desde lo socioafectivo, pese a ser una de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile (Caniuqueo-Vargas et al., 2023) y es reportada por futuros docentes como la dimensión principal de su formación (Urrea et al., 2020), en tanto la ausencia de habilidades valóricas y relacionales aparece como un incidente crítico base de conflictos interpersonales en los procesos pedagógicos (Mujica et al., 2023).

Ello plantea una temática a abordar de manera sistemática en el proceso formativo de los futuros docentes referida a las habilidades requeridas para el ejercicio profesional (Villa, 2019; Villaverde et al., 2021), el desarrollo humano (Castillo-Retamal et al., 2020), las interacciones humanas (Pérez et al., 2022), la convivencia (López-Sánchez, et al., 2023), la dimensión afectiva del liderazgo (Gento et al., 2020) y el conocimiento de los historiales vinculares del alumno (Mena et al., 2015); en suma, la educación socioafectiva del alumno, del propio docente y de la dinámica entre ambos, orientada tanto al proceso pedagógico como a la formación y desarrollo personal de todos los actores involucrados. Ello permitiría ampliar el alcance del proceso educativo a dimensiones que trascienden el plano académico y que vislumbren el desarrollo integral de profesores, alumnos y de los procesos sociales implícitos a la labor educativa proyectándola más allá de la situación de aula.

Referencias

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
<http://web.archive.org/web/20041216094113/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=874>
- Ahedo, J. y Millán, E. (2023). La tarea del educador como ayuda a la integración personal orientada a la felicidad. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 691-699.
- Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 7-25.
- Amaro, S. (2013). *Estrategias que utiliza el docente de educación física para favorecer el vínculo con los estudiantes sordos en dos liceos públicos de la ciudad de Montevideo*.
<http://www.accede.iuacj.edu.uy/xmlui/handle/123456789/3>
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73-108.
- Caniuqueo-Vargas, A., Lagos, P., Álamos, P., Cabrera, J., Ojeda, R. y Cresp, M. (2023). Formación de Profesores de Educación Física en Chile: Un análisis de las mallas curriculares, perfil de egreso y campo laboral. *Retos*, 50, 876-887. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.97467>
- Carbonero, L., Prat, M., Ventura, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos*, 47, 164-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94113>
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 105-119.
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., Bássoli, A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, 38, 317-324. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- Chiara, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conodi.pdf?sequence=1
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J. & Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.303331>
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- Escudero, G. y Palacios, E. (2014). *El vínculo maestro-alumno en el desarrollo personal y social de los niños de educación general básica, paralelo "A", del jardín de infantes "Fernando Guerrero", Parroquia Lizarzaburu, Cantón Riobamba, Provincia Chimborazo, en el año lectivo 2011 - 2012*.
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/2669>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-141. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>
- Flores, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente*. Memoria para optar al Título Profesional de Psicólogo, Santiago, Universidad de Chile.
- García, E., García, A., Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290.
- Gento, S., González-Fernández, R. y Silfa, H. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-

495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635> Gomez, M., Ruiz, F., García, M. Baena, M. y Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- López-Sánchez, M., Arrieta-Rivero, S. y Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- Martínez, R., Granero-Gallegos, A. y Gómez-López, M. (2020). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física y su relación con la satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 45-53.
- Mena, I., Bugueño, X. y Valdés, A. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. www.valorasuc.cl.
- Montás, M. y Sánchez, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos*, 46, 529-537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>
- Moral, J., Urchaga, J., Guevara, R., y López, S. (2021). Análisis del clima motivacional generado en la clase de educación física. *Emasf*, 12(68), 53-67. <http://emasf.webcindario.com>
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2014). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
- Mujica, F., Gajardo, P., Osorio, A. y Salas, C. (2023). Incidentes críticos en el prácticum de estudiantes de Pedagogía en Educación Física: estudio cualitativo. *Retos*, 49, 502-509. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97615>
- Mujica-Johnson, F., Santander-Reveco, I., Uribe-Uribe, N., Gajardo-Cáceres, P., Carreño-Godoy, N. y Russell-Guzmán, J. (2022) Aprendizaje en Educación Física y salud en Chile: estudio cualitativo del currículo de 7° básico a 2° medio. *Retos*, 46, 843-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94801>
- Muñoz, C., Conejeros, L., Contreras, C. y Valenzuela, J. (2016). La relación educador-educando: algunas perspectivas actuales. *Estudios Pedagógicos*, (Número Especial 40 años), 75-89.
- Pérez, J. y Millán E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 457-473. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-06>
- Pérez, S., Aburto, R., Poblete-Valderrama, F., y Aguayo, O. (2022). La escuela como espacio para convertirse en profesor: Experiencias de docentes de Educación Física en formación. *Retos*, 43, 27-35. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88345>
- Rodríguez-Mantilla, J. y Ruiz-Lázaro, J. (2019). El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.320541>
- Ruiz, M., Sainz-Gómez, M., Jiménez-Carmona, B. y Bermejo, R. (2023). Conocimiento y percepción emocional en una muestra de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 519-528. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79525>
- Sánchez-Molina, A., González-Martí, I., y Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el aprendizaje cooperativo y su relación con la inteligencia emocional. *Retos*, 41, 735-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>
- Sekiro, Y. & Fantuzzo, J. (2005). Validity of the Child Observation Record: An investigation of the relationship between COR dimensions and social emotional and cognitive outcomes for Head Start Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(3), 242-260.
- Torcomian, C. (2013). *El vínculo docente-alumno y la relación con el conocimiento en carreras masivas*. <https://www.aacademica.org/000-054/472>
- Torrego, J., García, M., Hernández, M. y Bueno, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Treñiño, D. y González, M. (2020). Involucramiento docente y condiciones del aula: una diada para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 397-414. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.372241>
- Urra, B., Fehrenberg, M., Muñoz, M., Matheu, A. y Reyno, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 159-166. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66532>
- Urra, B., Reyno, A., Fehrenberg, M., Muñoz, M. (2020). Paradigma educativo y habilidades del profesor asociadas a la percepción de rol docente en Educación Física de estudiantes chilenos. *Retos*, 37, 362-369. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72781>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Villaverde, E., Fernández, M., Toja, B. y González, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación el profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 471-479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>
- Zapatero, J. (2020). Las clases basadas en actividad física:

una revisión sistemática de las creencias del profesorado y el alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 449-462. <https://doi.org/10.5209/rced.65495>

Datos de los autores:

Benito Alonso Urrea Tobar

benitourrat@gmail.com

Autor/a