



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Rubio González, Juan José; Cuadra Martínez, David Jorge
Teorías Subjetivas respecto del apoyo percibido del profesor en estudiantes secundarios
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 47, 2022, pp. 31-40
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147002>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243173717003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Teorías Subjetivas respecto del apoyo percibido del profesor en estudiantes secundarios

Juan José Rubio González^a y David Jorge Cuadra Martínez^b
Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

Recibido: 29 de abril 2021 - Revisado: 29 de junio 2021 - Aceptado: 05 de julio 2021

RESUMEN

El estudio se propuso describir e interpretar las Teorías Subjetivas de estudiantes de nivel secundario, en torno al apoyo percibido del profesor. Para ello, se trabajó desde un enfoque mixto, donde la fase cuantitativa, utilizando la Red Semántica Natural, posibilitó la configuración de los principales conceptos asociados al Apoyo del Profesor –AP–, mientras que desde lo cualitativo se asume la lógica del estudio de caso para comprender las significaciones subjetivas realizadas por los estudiantes respecto al tema. Así, escuchar, emerge como el concepto central con mayor peso semántico asociado al AP, en tanto las Teorías Subjetivas de los estudiantes van en la línea de significar, establecer factores que obstaculizan y propician el AP, configurar acciones de desarrollo y tipos de AP, así como sugerencias que permitan una práctica adecuada. Se discute y concluye sobre la relevancia de figura del profesor en el contexto educativo, como agente que propicia interacciones positivas y vínculos afectivos con los estudiantes, que actuaría como factores protectores contra una diversidad de fenómenos del ámbito escolar.

Palabras clave: Apoyo del profesor; estudiantes secundarios; teorías subjetivas.

^aCorrespondencia: [Juan José Rubio González](mailto:Juan José Rubio González (J. J. Rubio)) (J. J. Rubio).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-8118-5104> (juan.rubio@uda.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-0810-2795> (david.cuadra@uda.cl).

Subjective theories regarding perceived teacher support among secondary students

ABSTRACT

The study set out to describe and interpret the Subjective Theories of high school students, around the perceived support of the teacher. To do this, we worked from a mixed approach, where the quantitative phase, using the Natural Semantic Network, made possible the configuration of the main concepts associated with Teacher Support -TS-, while from the qualitative, the logic of the case study is assumed to understand the subjective meanings made by students on the subject. Thus, listening emerges as the central concept, with greater semantic weight associated with the TS, while the students' Subjective Theories are in the line of meaning, establish factors that hinder and promote TS, configure development actions and types of TS, as well as suggestions that allow an adequate practice. It is discussed and concluded on the relevance of the figure of the teacher in the educational context, as an agent that fosters positive interactions and affective bonds with students, which would act as protective factors against a diversity of phenomena in the school environment.

Keywords: Teacher support; secondary students; subjective theories.

1. Introducción

La escuela surge como uno de los contextos sociales más significativos para los sujetos; una gran parte del tiempo formativo transcurre en los centros educativos. Así, estos se transforman en ambientes relevantes para crear relaciones significativas (Rojas y Berger, 2017), antecedente fundamental, si se considera que el aprendizaje humano se construye en la interacción con un otro (Flores, 2012), por lo que resulta necesario potenciar el nivel social y emocional de los estudiantes.

En ese contexto, cobra relevancia la existencia de una red social que provea y fomente lazos de soporte afectivos a los estudiantes (Rodríguez et al., 2018). A la percepción subjetiva, respecto a la adecuación del soporte proporcionado por esta red social, la literatura científica la conceptualiza como apoyo social percibido (Cohen, 2004; Rodríguez et al., 2018).

1.1 Apoyo social percibido en el contexto escolar

Taylor et al. (2004) señalan que el apoyo social percibido está relacionado a la percepción o la experiencia de sentirse querido, respetado, cuidado y valorado, y además, sentir que se es parte de una red social que brinda apoyos mutuos y obligaciones. En tanto, Cohen (2004) señala que el apoyo social se relaciona con la capacidad de una red social para proveer de recursos psicológicos y materiales que permitan a los sujetos enfrentar el estrés. Estos recursos pueden ser de tres tipos: instrumental o material, informativo o de asesoramiento y emocional. Este último, otorgaría oportunidades para la expresión afectiva de los sujetos (Cohen, 2004).

Desde esa perspectiva, el apoyo social actúa como un amortiguador de estrés, al valorarse la percepción de que otras figuras significativas y confiables proporcionarán la ayuda y los recursos necesarios (Cohen, 1988; Cohen et al., 2009; Uchino et al., 1996), con lo cual, se refor-

zará la capacidad percibida de los individuos para enfrentarse a las demandas, cambiando la evaluación de estas, y de paso, amortiguando y disminuyendo el efecto del estrés psicológico, angustia, depresión y ansiedad (Cohen et al., 2009; Kawachi y Berkman, 2001).

En el contexto escolar, la literatura científica establece que la disponibilidad percibida de apoyo social en los estudiantes adolescentes actúa como factor psicosocial asociado al bienestar subjetivo de estos (Chu et al., 2010; Diener, 2009). A su vez, el bienestar adolescente en el ámbito educativo, estaría asociado con el apoyo de los profesores y el personal de las escuelas, asociación que aumentaría con la edad de los estudiantes (Chu et al., 2010).

De lo planteado, se desprendería que los docentes se transforman en las figuras significativas con capacidad para subsanar disfunciones de carácter vincular y moldear rasgos interpersonales marcados por la inseguridad emocional de los estudiantes (Bergin y Bergin, 2009; Sabol y Pianta, 2012), por lo que los profesores se convierten en figuras de apego secundario (Geddes, 2011; Mena et al., 2011) al ser percibidos como agentes que brindan un soporte emocional tangible, creando condiciones en las que el estudiante se siente comprendido y respetado (Williams et al., 2004).

1.2 Vínculo profesor-estudiante

La relación profesor-alumno, sería un vínculo crucial en el contexto educativo, sobre todo en la fase adolescente del estudiante, en la cual los educadores pueden desarrollar maneras de interacción social y espacios de seguridad emocional donde los alumnos pueden aprender desde una base sólida a enfrentar desafíos futuros (Geddes, 2011). En ese sentido, la vinculación afectiva que el profesor puede lograr con el estudiante, la literatura científica la considera como un factor de protección contra la violencia escolar (Richard et al., 2012; DeVoe y Kaffenberger, 2005), como elemento que contribuye a evitar la deserción escolar, la indisciplina y a potenciar el rendimiento académico (Espelage y Swearer, 2004). En esa línea, Ertesvåg (2016) señala que la falta de apoyo emocional por parte de los profesores hacia los alumnos, está directamente asociado a la pérdida de autoridad del agente educador frente a sus estudiantes.

Ante tan primordial rol que cumpliría el docente, algunos estudios han proporcionado evidencias que muestran las competencias y habilidades necesarias que estos poseen para realizar este trabajo de mediación, contención y encuadre con sus alumnos (Allen, 2010; Yoon et al., 2016), mientras que otras investigaciones indican lo contrario (Cuadra et al., 2018; De Leyva, 2015; Díaz, 2014; Vivas et al., 2010). En el caso chileno, la evidencia constata que los profesores no se perciben con preparación suficiente para desempeñar ese rol (Rojas y Berger, 2017), pues no poseerían la suficiente formación como para potenciar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Berger et al., 2009; Cuadra et al., 2018; Milicic et al., 2014).

Diversas investigaciones empíricas han revisado el rol que cumple el apoyo social docente en la estabilidad y desempeño estudiantil. Desde una epistemología cualitativa, Rojas y Berger (2017) se proponen comprender la importancia de las relaciones con profesores en la construcción de su identidad docente en estudiantes de pedagogía, concluyendo que esta vinculación transmite seguridad emocional a los alumnos, pero resaltando que la relación debe mantenerse bajo ciertos márgenes de equilibrio, de lo contrario, profesores percibidos como demasiados cercanos o distantes, tienden a ser rechazados como modelos (Rojas y Berger, 2017). En esa línea, Jamal et al. (2013) establecen que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes, aparecen como esenciales para promover el bienestar de éstos últimos, limitando además sus comportamientos riesgosos.

Sánchez (2009) manifiesta que la existencia de un buen clima en el aula, está dado por las interacciones positivas entre profesor y alumno, lo cual posiciona al docente como figura

significativa y un actor preocupado, que entiende los problemas de sus estudiantes, con una capacidad empática que le permite entender sus puntos de vista. En tanto Ferrada (2014) concluye que la vinculación docente-estudiante repercute directamente en la calidad del aprendizaje; una relación positiva potencia la manera en que el estudiante incorpora nuevos conocimientos, mientras que una mala relación induce a un aprendizaje empobrecido, desmotivación y negación del estudiante.

Desde una epistemología cuantitativa, Chu et al. (2010) exploró las asociaciones entre el apoyo social y el bienestar de niños y adolescentes, concluyendo que el apoyo de los docentes está fuertemente relacionado al bienestar de sus estudiantes. Mientras que Lam et al. (2012), en un estudio con estudiantes chinos, dan cuenta que el apoyo socioemocional de los profesores con prácticas de enseñanza motivadoras, es fundamental para el involucramiento estudiantil, autoeficacia, disciplina y para su rendimiento académico. Estos resultados están en la línea de lo encontrado por Rodríguez et al. (2018), en una investigación con estudiantes entre 12 y 15 años en el País Vasco, donde se encontraron correlaciones significativas entre implicación escolar y autoconcepto, con el apoyo social de profesores.

En esa misma lógica, Malecki y Demaray (2003) concluyen que el apoyo emocional del profesor percibido por estudiantes, es un predictor significativo de las habilidades sociales, la competencia académica y la adaptación al contexto escolar de éstos. Por su parte Reddy et al. (2003) establecieron que cuando los estudiantes perciben un aumento en el apoyo de los profesores disminuía la sintomatología depresiva y aumentaba la autoestima. Mientras que Hombrados y Castro (2013), en un estudio con estudiantes de centros educativos interculturales de la provincia de Málaga, encuentran que el apoyo proporcionado por el profesorado correlaciona significativamente con el clima social del centro educativo y la disminución de problemas de convivencia al interior del aula.

1.3 Teorías subjetivas como abordaje de la subjetividad del estudiantado

Tras lo planteado, el apoyo percibido del profesor se presenta como un valioso factor que entrega recursos al estudiante, para enfrentar diversas obligaciones y demandas del contexto escolar. Dado ello, parece necesario rescatar e investigar el propio pensamiento del estudiantado, sus explicaciones y creencias respecto a cómo significan el apoyo percibido del profesor. Una forma de abordar la subjetividad del estudiantado es a través de las Teorías Subjetivas -TS-, entendidas como las construcciones individuales que utilizan los sujetos para interpretar y explicar el mundo en general y su comportamiento en particular (Flick, 2019). En esa línea, las TS al aparecer como creencias personales, que fundamentan explicativamente a los individuos acerca de sí mismos y de su entorno, actúan como supuestos o hipótesis desde las cuales comprenden, se comunican y se relacionan con los demás (Catalán, 2010).

En el caso de estudiantes secundarios, las TS surgen como constructos de cognición social que permiten representar una realidad, orientar y mediar el conocimiento y la acción de los sujetos (Castro, 2006; Groeben, 1990), juegan un papel relevante en los procesos psicosociales de comprensión de sus contextos escolares, ya que ellos se elaboran a partir de las experiencias del estudiantado, además de las diversas influencias culturales y de figuras significativas que han recibido, y que por cierto, constituyen síntesis de conocimiento que se activan por las demandas del contexto escolar (Makuc, 2011).

Por lo tanto, el estudio que se reporta busca conocer cuáles son y cómo se construyen las TS acerca del apoyo percibido del profesor, en estudiantes secundarios de la región de Atacama, Chile. De ahí que el objetivo general busca describir e interpretar estas TS y a nivel específico:

a) Describir el significado subjetivo de los estudiantes, acerca del concepto de apoyo del profesor; b) Describir los factores que se asocian a la instalación de un idóneo apoyo del docente, así como los elementos que lo obstaculizan; c) Identificar las explicaciones que presentan acerca de cómo los profesores desarrollan el apoyo que proporcionan a sus estudiantes; d) Identificar y caracterizar tipos de apoyo docente, desde las TS de los estudiantes; y e) Describir las sugerencias que proponen, para que los docentes logren desarrollar e implementar un adecuado apoyo a los estudiantes.

2. Método

2.1 Tipo de estudio

En concordancia con lo propuesto por [Onwuegbuzie y Leech \(2006\)](#), en este trabajo se utiliza un método mixto de investigación de tipo secuencial, ya que se emplea metodología cuantitativa inicialmente, para luego profundizar los resultados en base a metodología cualitativa. Además, el método mixto utilizado es de tipo estatus dominante ([Onwuegbuzie y Leech, 2006](#)), siendo la metodología cualitativa la que predomina en este trabajo. Cabe señalar, que en el método mixto de estatus dominante "... se ubican los diseños en concordancia con los objetivos de la investigación e interés del proponente y, según la priorización de los enfoques, ya sea el cuantitativo o el cualitativo" ([Pereira, 2011, p. 19](#)). Así, la metodología cuantitativa auxilia a la cualitativa, en la lógica de poder describir los significados asociados al apoyo del profesor –AP– por parte de los estudiantes, para posteriormente, poder interpretarlos de manera más detallada.

2.2 Diseños, Técnicas y Unidades de Análisis

Desde el enfoque cuantitativo presenta un diseño no experimental transeccional, empleando la técnica de Redes Semánticas Naturales –RSN– que ofrece la posibilidad de que los estudiantes relacionen diversidad de conceptos con una palabra estímulo ([Valdez, 1998](#)), en este caso AP. La muestra seleccionada por estrategia no probabilística por conveniencia estuvo compuesta por 42 estudiantes de tercer nivel secundario de un Liceo particular subvencionado de la ciudad de Copiapó, región de Atacama, Chile, cuya edad promedio es de 16 años, de los cuales el 43% son hombres y el 48% mujeres y un 9% se define perteneciente a otro sexo.

Mientras que desde lo cualitativo, se asume la lógica del estudio de caso ([Stake, 1999](#)), pues se intenta comprender las significaciones subjetivas realizadas por los estudiantes, respecto a lo que para ellos representa el AP. En ese sentido se asume un método inductivo, abordando a los sujetos y sus contextos de manera holística y lo más natural posible ([Taylor y Bogdan, 1987](#)). Utilizando un muestro no probabilístico intencionado de tipo teórico, pues se consideró un criterio de representatividad de casos, incorporando estudiantes con distinto nivel socioeconómico, rendimiento académico y asistencia a clases. En esta fase se trabajó con 14 estudiantes de tercer nivel secundario de un Liceo particular subvencionado de la ciudad de Copiapó, región de Atacama, Chile, cuya edad promedio es de 16 años. Con esta muestra se realizaron seis entrevistas individuales del tipo episódica ([Flick, 2019](#)) y un grupo de discusión conformado por ocho participantes, basado en la técnica anterior.

2.3 Procedimiento de recolección de información

Esta se realiza en dos fases: a) la fase cuantitativa de aplicación de instrumento de RSN, donde se contacta a los estudiantes y sus adultos responsables, a través de la dirección del establecimiento educativo. La participación de los alumnos se concreta previa firma de consentimiento informado por los adultos y asentimiento informado por los estudiantes. La apli-

cación del instrumento se realiza en una ocasión, en un tiempo aproximado de 30 minutos; b) la fase cualitativa de entrevistas y grupo de discusión se utiliza el mismo procedimiento anterior, pero en un plazo de cuatro semanas.

2.4 Procedimiento de análisis de datos

La información obtenida por la RSN, de acuerdo a Valdez (1998) se organiza a través de las siguientes operaciones estadísticas: a) Valor J, que corresponde al número total de palabras definidoras del concepto estímulo, otorgando la riqueza semántica de la RSN; b) Valor M, indicador que establece el peso semántico de cada palabra definidora; c) Valor FMG, indicador planteado en porcentaje, que establece la distancia semántica existente entre las palabras definidoras, que configuran el conjunto SAM que corresponde al grupo de 15 palabras que obtienen los mayores valores M.

Además, de acuerdo a Valdez (1998) del conjunto SAM se puede obtener el núcleo semántico del concepto estímulo, que corresponde a la palabra definidora de valor FMG 100%; los atributos esenciales del concepto estímulo, que corresponden a las palabras definidoras cuyo valor FMG se encuentra entre 79% y 99%; los atributos secundarios del concepto estímulo, que corresponden a las palabras definidoras cuyo valor FMG se encuentra entre 59% y 78%; los atributos periféricos del concepto estímulo, que corresponden a las palabras definidoras cuyo valor FMG se encuentra entre 39% y 58%; y la zona de significados personales, que representan a definiciones del concepto estímulo no compartidos por la muestra, cuyo valor FMG se encuentra entre 0% y 38%.

Respecto a las entrevistas y el grupo de discusión, se analizan siguiendo la lógica de descubrir las estructuras de las TS (Catalán, 2010), procesándose la información mediante la técnica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y realizando codificaciones abiertas, con la ayuda del paquete informático Atlas.ti, e identificando TS a partir de la estructura argumentativa de los estudiantes, bajo los enunciados del tipo *entonces y porque*.

3. Resultados

3.1 Red Semántica Natural de Apoyo del Profesor

Para el concepto Apoyo del Profesor –AP–, la totalidad de estudiantes respondieron 10 palabras definidoras, obteniéndose una riqueza semántica (Valor J) de la RSN de 125 palabras definidas. En la tabla 1, se presenta la valoración realizada por los estudiantes, donde el núcleo semántico de AP está conformado por el concepto central que es Escuchar, con un peso semántico de 162 y una cercanía con relación al concepto central (FMG) del 100%.

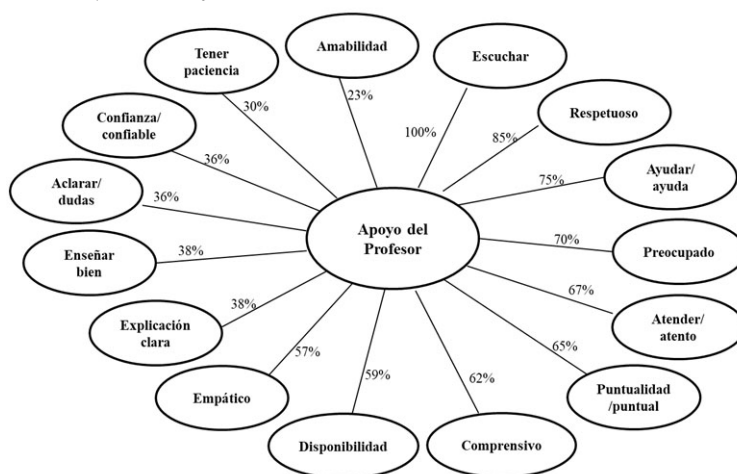
Tabla 1*Conjunto SAM de estudiantes para Apoyo del Profesor.*

Total Estudiantes		
Palabra	M	FMG %
Escuchar	162	100
Respetuoso	137	85
Ayudar/ayuda	121	75
Preocupado	114	70
Atender/atento	108	67
Puntualidad/puntual	106	65
Comprensivo	101	62
Disponibilidad	95	59
Empático	93	57
Explicación clara	62	38
Enseñar bien	61	38
Aclara/dudas	58	36
Confianza/confiable	58	36
Paciencia	48	30
Amabilidad	38	23

Fuente: Elaboración propia.

En tanto, los estudiantes señalan como atributos esenciales de AP, al concepto de Respetuoso, con un peso semántico de 137 y con una distancia semántica del 85%. A continuación, establecen como atributos secundarios a los conceptos de *Ayudar/ayuda*, *Preocupado*, *Atender/atento*, *Puntualidad/puntual*, *Comprensivo* y *Disponibilidad*. Mientras que los atributos periféricos de AP, los estudiantes señalan al concepto de Empático, con un peso semántico de 93 y con una distancia semántica del 57%. En esa línea, en la zona de significados personales, los alumnos ubican los conceptos de *Explicación clara*, *Enseñar bien*, *Aclara/dudas*, *Confianza/confiable*, *Paciencia* y *Amabilidad*.

En concreto, la RSN de AP de los estudiantes da cuenta de un conjunto de características distintivas que aparecen como esenciales en los docentes, y que por cierto, son muy valoradas por los alumnos. En ese sentido, la cualidad de poder centrarse en los requerimientos de los estudiantes, de manera respetuosa y desinteresada, aparecen como los significados más distintivos del profesor que ayuda. Lo anterior, establece a juicio de los estudiantes, una configuración básicamente caracterológica del sujeto docente, no apreciándose conceptos relacionados a la interacción educativa, ni a cualidades propias del alumno, que pudiesen definir el AP. Tal como se observa en la figura 1, los significados se orientan directamente con el docente.

Figura 1*Representación de Apoyo del Profesor en RSN.*

Fuente: Elaboración propia.

En relación a resultados obtenidos de las técnicas cualitativas, se desprenden la siguiente codificación abierta, que presenta las principales categorías de TS.

3.2 Significado Subjetivo de Apoyo del Profesor

Las TS establecen que el AP está relacionado a una serie de actitudes y acciones que realiza el docente y que para los estudiantes aparecen como distintivas. Estos explican que el profesor que escucha a sus estudiantes es un sujeto que les presta la debida atención: “Escuchar sería más bien cuando él presta atención... porque eee, mientras más te escucha, más puede saber de tus problemas y saber cómo solucionarlos...” (P2, M)¹. En ese sentido, la habilidad social de centrarse en escuchar al otro, sin que los estímulos del entorno entorpezcan esa acción, parece tener un impacto positivo en las interacciones de apoyo que busca el estudiante: “(...) cuando estás hablando, que no esté pendiente de los demás (...) que te entienda lo que tú dices, o sea, si... no sé, estoy hablando con él y llega más gente, que tampoco me deje de lado” (P5, M).

Otra cualidad, desde la cual se configura el significado subjetivo del AP, dice relación con el docente preocupado de las problemáticas que aquejan al estudiante. En ese sentido, se reconoce que la preocupación docente presenta dos dimensiones; una enfocada en la práctica formal de la enseñanza y otra con un significado más afectivo: “Porque... la mitad de un profe es enseñar y la otra parte es que tenga la voluntad de ser amable, de ser respetuoso y de hacer sus cosas para los niños” (P1, M). Desde esa perspectiva, la preocupación se significa en acciones concretas: “hay veces que hay profesores que se preocupan cuando uno anda triste, cuando anda decaído” (P2, M).

Considerando lo anterior, los estudiantes relacionan la preocupación y el AP con un sujeto que actúa con iniciativa, vale decir, que marca el rumbo de las interacciones en el ámbito escolar: “Hay veces que he ido llorando, entonces el profe siempre pregunta si me siento bien, o si necesito hablar con alguien..., siempre andan preguntando” (P1, M). En esa lógica, la ini-

1. Las citas se presentan codificadas de acuerdo a la descripción que se ejemplifica: P2 corresponde al participante dos de la entrevista individual episódica; M que es mujer, estudiante de tercer nivel secundario.

ciativa del docente también se visualiza desde prácticas concretas: “Él se acercó a mí... Él tuvo la iniciativa de acercarse a mí, porque yo no tenía ganas de hablar con nadie ese tema” (P5, M), quedando en evidencia además, que ese tipo de acciones deben desarrollarse desde la reciprocidad: “Si te ve mal, que se acerque a ti, que te pregunte porqué po..., pero si se quiere no más, si tú no le querí decir... [Entonces] que se vaya nomás...” (P3, H).

De lo expresado, se desprende que el AP también se relaciona con aspectos como la seguridad con que actúa el estudiante en la interacción escolar, factor que tiene que ver con el grado de confianza que éste deposita en el docente. Pero esta percepción de seguridad en que el profesor actuará de manera adecuada en la interacción con el estudiante, se relaciona directamente con la forma de establecer el vínculo por parte del docente: “...Yo creo que igual es con cómo se acercan, porque hay profesores que pueden hablarnos mal y nosotros no vamos a tener la confianza como a otros profesores que si nos hablan bien...” (P7GD, M)².

Lo anterior, a su vez, está vinculado con la amabilidad y el ser comprensivo, características que de acuerdo al estudiante, configuran un docente que apoya. En este sentido, el AP se relaciona con interacciones afectuosas, con “la forma en que a uno le habla..., [Porque] hay profes que a veces llegan enojados (...) les gusta hacer callar sí, pero siempre con respeto y con amabilidad” (P1, M). En esa línea, el docente amable y comprensivo presenta la capacidad de entender y asimilar diversas circunstancias por las que atraviesa el estudiante: “(...) y si es que hay algún tipo de problemas, [Entonces] no se va a molestar ni nada de eso, va a mantener la calma y a tratar de solucionarlo” (P2, M). Además de poseer una actitud tolerante y comprensiva en las actividades escolares: “[Entonces] siempre trata de hacer que todo se mantenga lo más tranquilo posible, para que los representantes del curso puedan exponer su opinión y sus problemas sobre el curso y el profe nos escucha” (P2, M).

Considerando lo anterior, el AP también es configurado desde un sujeto con capacidades de empatía y paciencia: “algunos saben qué temas pueden tratar y qué no, por ejemplo, si... un familiar mío se llegara a morir un día, un profesor que sabe sobre esta dimensión, no va a tratar de molestarme” (P2, M), cuestión que evidencia la habilidad social de comprender emocionalmente al estudiante y entender sus necesidades, pues de acuerdo a la significación que estos realizan, el docente proyectaría aspectos de su vida en ellos: “Yo creo que no les gustaría que a sus hijos los trataran como a lo mejor ellos tratan, [Entonces] no creo que les guste que sus hijos le hicieran eso...” (P1, M), de ahí que actuarían con paciencia, a pesar de la cantidad de estudiantes que deben atender.

En esa lógica, aparece el esfuerzo como una característica relacionada al AP, vinculado al intento, que a veces resulta infructuoso, de tratar de prestar ayuda a los alumnos: “Cuánto tiempo, cuánto esfuerzo se toman (...) [Porque] por ejemplo, ahora, nos hizo las pruebas para calmarnos... nos hizo unos ejercicios y todo al mismo tiempo y ese es esfuerzo del profesor” (P2, M).

3.3 Factores que posibilitan el Apoyo del Profesor

Los factores que posibilitarían el AP se sustentan en TS que entienden lo central del rol que juega el docente en el proceso educativo instruccional. Es decir, el sentido educativo cobra relevancia para el estudiante, al momento de explicar los elementos a la base que propiciarían el desarrollo del AP. En esa lógica, surge una definición de lo que podrían ser los factores que configuran un perfil del profesor que apoya desde un sentido educativo y con una mirada más integral de los procesos: “Preocupado, que haga reforzamiento y [Entonces] que tenga tiempo para uno... que al final sea comprensivo con su alumno..., [Porque] algunos no tienen tiempo para estudiar y les cuesta más la materia” (P6, H).

2. Participante siete del grupo de discusión, mujer estudiante de tercer nivel secundario.

Desde esa perspectiva, el sentido educativo como factor promotor del AP, a entender de los estudiantes, establece prácticas integrales bien definidas: “(...) me iba mal siempre en X, y ella a veces se quedaba más rato conmigo, estudiando lo mismo y me ayudaba... [Entonces] Leía las cosas conmigo, me ayudaba” (P6, H). En esa lógica, el AP desde un sentido educativo implica una acción docente con una mirada más integral del proceso educativo: “(...) empecé a explicarle todas las preocupaciones, los problemas que tenía mi X y cosas así... [Entonces] dijo que cambiara mi método de estudio, el tiempo que me tomaría más o menos el cambio..., y hablando siempre sobre cómo mejorar” (P2, M).

Relacionado al rol que juega el docente en el proceso educativo formal, como factor del AP, aparecen algunos elementos distintivos del actuar del profesor, que vendrían a explicar el sentido educativo como factor potenciador. Uno de esos elementos dice relación con el tiempo escolar, entendido de tres maneras por el estudiante:

a) el tiempo como factor de puntualidad y responsabilidad del docente, que configura a un profesor que actúa con sentido de oportunidad: “(...) que llegue a tiempo (...) que inmediatamente quiera solucionar problemas... Sí, por ejemplo, intervenir en el momento preciso, no cuando no puedas... en el momento preciso, no un mal momento que no puedas hablar con esas personas” (P2, M);

b) el tiempo como factor de dedicación, que configura a un profesor que brinda espacios y oportunidades a sus estudiantes: “los profesores que se toman más tiempo con nosotros, se demoran un poco más en pasar la materia, porque se toman el tiempo de vernos a nosotros” (P5, H); “hay profes que les gusta, que cuando están explicando, uno espere a que termine, y recién uno tiene que dar su opinión, o hay profes que paran lo que están diciendo para escuchar a uno” (P1, M);

c) el tiempo como factor de experiencia docente, que configura a un profesor en que su apoyo está relacionado a la trayectoria y mayores vivencias que posee: “(...) los recién ingresados, o sea, están recién empezando, no van a acercarse a ti inmediatamente, entonces los profesores que llevan más tiempo ya han tenido que hablar con varios niños, han tenido problemas con varios niños, apoderados y cosas así” (P5, H).

En ese sentido, el factor tiempo como experiencia, los estudiantes también lo relacionan con un profesor que tiene otras responsabilidades, como las parentales, que podrían potenciar el apoyo que entrega a sus estudiantes: “Cuando tienen hijos o hermanos pequeños, siento como que nos van a comprender mejor, o sea, que si ve igual mal a su hijo y a nosotros siempre nos dicen que somos como parte de una familia” (P5, H). Sin embargo, también surge una voz de alerta, en cuanto al factor experiencia, relativizando un tanto en términos de la trayectoria docente: “No, porque hay profesores que llevan harto tiempo y aún como que no se afirman bien, y otros que terminan recién su carrera y explican súper bien” (P10GD, H).

3.4 Factores que obstaculizan el Apoyo del Profesor

En cuanto a los factores que obstaculizarían el AP, estos también se sustentan en TS que particularizan en lo educativo formal, pero con un sentido educativo más particular; un docente centrado solo en la entrega de contenidos, que los estudiantes entienden como un factor restrictivo del AP, y contrario a un accionar integral: “son los profes que solamente pasan la clase y se sientan, y dejan que los niños hagan lo que tengan que hacer (P1, M).

En ese sentido, a las características mencionadas, los estudiantes plantean acciones concretas que realiza el docente centrado solo en transmitir contenidos: “se concentran más en hacer la clase... más de la materia... simplemente enseña, es como súper monótono (...) no por vernos mal, van a bajar la cantidad de los contenidos, por ejemplo” (P2, M). De ahí, que la conceptualización realizada por los estudiantes sea negativa, respecto a este tipo de docente:

“... no es un buen profesor, no es preocupado por los demás, [Porque] solamente él tiene que cumplir con su trabajo y ahí para adelante” (P6, H).

A lo anterior, los estudiantes entregan algunas razones que consideran estarían a la base de este tipo de accionar docente. Algunos elementos se relacionan a aspectos pedagógicos y metodológicos: “(...) el momento en que explica la clase, como que eso influye mucho en el apoyo, porque algunos que avanzan rápido, pasan la materia y no preguntan si hay dudas o si entendieron bien” (P6, H). En este sentido, también se esgrimen argumentos relacionados a la experiencia docente: “porque hay veces que los que tienen más edad son más compasivos contigo” (P5, H).

Otros factores que se argumentan respecto a obstaculizar el AP, van en la línea de una falta de dedicación: “[Porque] Igual se puede pensar como una pérdida de tiempo, como no lo hacen...” (P2GD, M), antecedente que se suma a la falta de puntualidad: “Que comience la clase a la hora... [Porque] a veces llegan tarde y a veces nos dejan minutos de recreo dentro de la clase” (P6, H). También surgen argumentos, que este tipo de prácticas docentes estarían asociadas a aspectos relacionados con la estabilidad laboral del docente: “porque hay profesores que no quieren arriesgar su puesto, entonces piensan que si hacen algo fuera de su trabajo, van a ser perjudicados...” (P4GD, M). A ello, se suman factores relacionados a la predisposición de los estudiantes: “pueden surgir quejas, porque ellos saben que no están pasando el contenido (...) Otra persona podría pensar que está perjudicando su intelecto, no pasarle la materia como se debía” (P3GD, H).

Pero además, aparecen otros factores relacionados a la personalidad del docente y elementos que emergen de la interacción con el alumno, que son significados por los estudiantes como propiciadores de obstáculos para que no surja el AP. Al respecto, señalan que sostener una falta de empatía, atención, e inclusive de respeto por parte del docente, serían factores que obstaculizarían el AP: “porque le pregunté algo y en vez de responderme, como que me miró todo el rato riendo (...) él estudió tanto tiempo para que me diga *pero si es tan fácil*” (P5, H).

A lo anterior, también se agrega la falta de resguardo de la confidencialidad por parte del docente, como un factor que entorpecería la confianza y el AP: “(...) si tení un problema, inmediatamente va a llamar a los apoderados (...) le contai a ellos así como algo, un secreto, entonces buscai que te apoye, que no ande difundiendo lo que tú [les cuentas]...” (P4, H). En esa línea, también se esgrime que el docente con un tipo de personalidad débil, aparecería asociado a obstáculos para el AP: “porque hay unos demasiado calladitos y los niños se aprovechan de eso... así que el profesor tenga un comportamiento como fuerte igual es importante, o estricto” (P11, M, GD). En ese sentido, los estudiantes también argumentan al respecto de la carga laboral del docente, cuestión que provocaría que estos no realizan de manera óptima el AP: “[Porque] Quizás algunas veces le estresa el trabajo y andan de mal humor todo el día” (P6, H).

Pero también los estudiantes posicionan argumentos que podrían significarse como autocríticos en relación a su disposición para encontrar AP. En este sentido, las TS van en la lógica de configurar necesidades de los estudiantes que no estarían siendo abordadas por el docente, sumado a un perfil de alumnos que producto de sus acciones y comportamiento obstaculizarían el AP. En relación a las necesidades que presentan los estudiantes y la no respuesta del docente ante el requerimiento, surgen significaciones de orden categórico: “No, [Porque] se supone que los profes igual tienen que apoyarnos, igual nos tienen que apoyar” (P7GD, M), cuestión que aparece como imperativo relacionado a la necesidad de respuestas: “[Porque] si yo le pregunto algo te lo tiene que responder po (...) por qué no podís preguntar..., por lo menos te digan así como por dónde ir” (P3, H). En la lógica de las necesidades

del estudiante, también se desprende que para que exista AP es necesaria la existencia de un vínculo recíproco: “para que pueda dar apoyo al niño, el que lo dejen dar apoyo... [Entonces] que los niños lo dejen apoyar” (P1, M).

Lo anterior, da paso a una configuración de autocrítica en relación del perfil de estudiante, que obstaculiza el AP. Al respecto, se argumenta sobre la mala predisposición y mal comportamiento de los estudiantes, como factor obstaculizador del AP: “(...) porque ellos no quieren que se interesen en su vida, por X razones...” (P2, M); “porque a veces los niños igual son como desordenados, entonces no se preocupan mucho” (P6, H). En ese sentido, surge un reconocimiento que el mal comportamiento, propicia respuestas del docente en la línea del no apoyo: “Porque en mi sala por lo general los profes siempre nos dan oportunidades, y los niños, cuando ellos dan las oportunidades, los niños no escuchan, no ponen atención en nada...” (P1, M).

Desde esa perspectiva, los estudiantes concluyen que ante una mala predisposición del estudiante, surgirá una respuesta de no apoyo docente, lo que redundará directamente en el proceso educativo: “porque si los estudiantes se comportan mejor el profesor podría explicar mejor, tendría más tiempo, no tendría ningún tipo de estrés e incluso ahí él podría acercarse al alumno, ya que va a tener las ganas de apoyar al alumno” (P14GD, M).

3.5 Desarrollo del Apoyo Docente desde la perspectiva de los estudiantes

En el desarrollo del AP aparecen TS relacionadas con que los estudiantes configuran al docente como una figura significativa en sus vidas. Desde esa perspectiva el profesor se diferencia cualitativamente de otros sujetos con los que los alumnos se relacionan en el contexto escolar, pero además, se convierte en uno de los principales recursos de apoyo. En efecto, el profesor que apoya es visto como una figura diferente: “(...) que el profe se preocupe es algo como nuevo, la mayoría de las personas que uno ve mal casi no pregunta” (P1, M). En esa lógica, el desarrollo del AP se constituiría a partir de la construcción de lazos afectivos de respeto, confianza y entendimiento mutuo: “Porque así nos podemos entender a un mismo nivel, tener conversaciones que son relevantes para los dos” (P2, M).

En ese sentido, el desarrollo del AP se sustenta en aspectos concretos: “Porque nos dan consejos... Igual hay algunos profesores con los que tendremos la confianza...” (P13GD, M), lo que viene a configurar al docente como una figura significativa de apego secundario, pues se percibe no sólo como alguien que trabaja competencias cognitivas en los estudiantes, sino además, como promotor y facilitador de las capacidades socio-afectivas de estos. En esa perspectiva, surgen las comparaciones: “... creo que sí se podría comparar a un padre, porque igual tratan de enseñarte todo lo que vai a necesitar a futuro (...) incluso el profesor fuera del colegio te van a seguir apoyando” (P2, M).

La comparación del docente que apoya, con una figura paternal, tiene a la base elementos que buscan por un lado, el sentido de protección y seguridad que necesita el estudiante: “[Lo compararía] con mi mamá, ella me ayuda en la materia igual... [Porque es] como el jefe, como el que manda... En la manera que aconseja, que ayuda y que se preocupa” (P6, H), pero también una necesidad de sentirse acogido en espacios de más simetría relacional: “[Lo compararía] con un amigo... Porque... para mí los amigos son los que mejor pueden guardar los secretos... en los que puedes buscar apoyo sin el miedo de que te digan algo” (P5, H).

En relación a la explicación, de por qué el profesor se va configurando en esta figura tan relevante para el estudiante, estos tienden a establecer significaciones en torno a una vocación docente: “[Porque] hay profes que de verdad le importa lo que a uno le pasa, y se da el tiempo de escuchar o el tiempo de enseñarnos...” (P1, M), sumado a significaciones de orden

contextual-relacional: “Yo creo que podría ser el tiempo que uno pasa con él (...) porque habíais con él todos los días (...) lo empezai a conocer, a preguntar cosas y se vuelve más cercano” (P10GD, H).

3.6 Tipos de Apoyo Docente

Al analizar los diversos tipos de AP, las TS tienden a configurar tres perfiles de apoyos, que de acuerdo a la significación de los estudiantes, cumplen funciones determinadas. Así, se pueden encontrar un perfil de AP centrado en la enseñanza instruccional propiamente tal, o perfil cognitivo; otro tipo de AP vinculado a aspectos emocionales del estudiante, o perfil afectivo; y un tercer tipo que aparece más integral, agrupando a los dos anteriores.

Respecto al AP configurado como un perfil cognitivo, los estudiantes significan a aquel docente preocupado de la enseñanza formal: “(...) que haga reforzamiento y que tenga tiempo para uno... atento sería... preocupado por sus alumnos, eee, que consulte si hay dudas en clases...” (P6, H). En ese sentido, el AP se focaliza en aspectos fundamentalmente cognitivos, que se traduciría en prácticas concretas que realiza el docente: “[Porque] hay profes que eligen a los que tienen más problemas... Les hacen reforzamiento, o le dan una ayuda en las pruebas, o hacen que ellos hagan trabajo para subirle las notas...” (P1, M).

Este perfil centrado en la enseñanza instruccional, los estudiantes lo entienden y justifican como la práctica que en realidad está obligado a desarrollar un docente: “[Porque] no es obligación que el profe se meta en nuestra vida personal y preguntarnos cómo estamos, o sea, su obligación acá es que pase la materia y es cosa de él si quiere acercarse o no a nosotros...” (P11GD, M). En ese sentido, los estudiantes tienden a justificar el sentido educativo formal como prioritario en el AP: “(...) a nosotros nos miden harto por las pruebas... ya... por eso es importante que refuercen eso...” (P12GD, M).

En relación al AP configurado con un perfil afectivo, los estudiantes establecen al docente preocupado de sus problemas en la esfera emocional: “... que me entienda los problemas... es que todo eso me da confianza, atención” (P5, H), pero además actuando de manera asertiva y oportuna: “Cuando uno anda decaído... Cuando el profe ve al niño que anda raro, o anda volado, cosas así” (P1, M). El perfil afectivo del AP se configura a partir de prácticas concretas: “(...) me peleé con mi X y llegué llorando a la sala, y [Entonces] el profe me preguntó qué me había pasado, y me dijo que fuera al baño para relajarme” (P2, M). En esa lógica el apoyo afectivo está relacionado con acciones de refuerzos emocionales, en situaciones donde el estudiante no encuentra las herramientas para enfrentar situaciones conflictivas: “estaba compungida, estaba *bajoneada*. Y le conté al profesor, me dijo qué podía hacer (...) que yo no me alejara de mi X pero si de su entorno, y nunca más, ese fue y nunca más” (P1, M).

Mientras que en relación al perfil integral del AP, aparece una configuración que agrupa los factores cognitivos y afectivos en la acción del docente. En la práctica, el profesor es integral: “Porque da reforzamiento, pero también se interesa por cada uno... si está triste” (P1, M). Así, el docente con perfil integral de apoyo, desarrolla acciones encaminadas a potenciar tanto las esferas cognitivas, como las afectivas del estudiante: “cuando a las niñas le va muy mal... [Entonces] hay veces que hay profesores que se preocupan cuando uno anda triste, cuando anda decaído, eeeh... hacen pasar a la pizarra, hacen consultas, pueden preguntar, todo eso” (P1, M).

Lo anterior, vale decir la práctica integral del docente, los estudiantes la configuran como una necesidad de entender que los alumnos también deben ser analizados y comprendidos como una totalidad; en la medida que haya afectación emocional o afectiva, ello repercutirá en el rendimiento académico: “si tení problemas personales igual te afectan en los estudios, entonces al darle un espacio a eso, igual está ayudando en la enseñanza” (P7GD, M).

3.7 Sugerencias propuestas por los estudiantes para desarrollar un adecuado Apoyo del Profesor

Respecto a las propuestas que realizan los estudiantes, relacionadas a qué factores deberían desarrollarse para que los docentes establezcan un apoyo adecuado, las TS se configuran en la línea de las cualidades y habilidades que debería tener un profesor, pero también del rol que cumple en estudiante en la interacción que propicia el AP.

En la línea de las habilidades que debería desarrollar el docente para potenciar el AP, los estudiantes refieren a factores como la preocupación, atención, predisposición, carisma y empatía, puesto que si los estudiantes perciben estos rasgos, ello facilitará la interacción docente-alumno: “que sean más atentos... [Porque] es difícil que un profe sea preocupado por cada alumno del establecimiento, son muchos, si un profe hace eso *bacán* po, pero no todos lo van a hacer” (P5, H); “(...) acercarse más, tener como más confianza con los niños; para preguntarle qué es lo que le pasa a cada uno” (P1, M); “una forma de ser más carismática (...) las personas que son un poco más... aburridas, como que no le caen muy bien, si ven una clase más interactiva uno se sentiría más cómodo” (P2, M).

A lo anterior, se suman factores relacionados al proceso de enseñanza que, a entender de los estudiantes, facilitarían la interacción asertiva y el AP: “debe estar atento a sus alumnos, debe ser puntual, eee, respetuosos... [Entonces que] sea creativo a la hora de explicar la materia” (P6, H); “El método de enseñanza..., o sea, [Porque] siempre lo mismo te empieza a aburrir, ideal que fueran variando...” (P9GD, H).

Pero las sugerencias para que se produzca un adecuado AP, también los estudiantes la realizan de manera autocrítica, considerando por un lado lo dificultoso que resulta para un docente relacionarse con una diversidad y cantidad de alumnos: “sería el tiempo y mucha paciencia... digo, para la cantidad de alumnos que hay...” (P2, M), y además estableciendo un encuadre claro con ellos: “hay niños que pueden agarrar mucha confianza y los niños pasan molestando... por eso, en mi opinión, yo prefiero un profesor que es más exigente con los alumnos” (P13GD, M). De lo que desprende, que los estudiantes también deben actuar con acciones concretas para que se produzca un adecuado AP: “Que los alumnos tengan interés en la materia. Que los alumnos se interesen... Que sean preocupados, [Entonces] que consulten sus dudas en clases, que sean más participativos, y así quizás, el profe tenga más... como que nos dé apoyo” (P12GD, M).

4. Discusión y conclusiones

El estudio se propuso describir e interpretar las TS de estudiantes de nivel secundario, en torno al apoyo percibido del profesor. Para ello, se desarrolló una fase cuantitativa que permitió la configuración de los principales conceptos asociados al AP. En esa lógica, escuchar emerge como el concepto central, con mayor peso semántico y que concita una significación más universal entre los participantes. De lo anterior, se desprenden algunas consideraciones a destacar. Primero, para los estudiantes, el AP no se asocia a esfuerzos que pudiesen entenderse como inalcanzables o alejados de la realidad o práctica docente; segundo, la comunicación e interacción social aparecen como procesos fundamentales en la estabilidad psicológica y desarrollo de los estudiantes; y tercero, el aprendizaje es un proceso que se desarrolla y construye en la relación con los demás. De ahí, que para establecer procesos educativos transformadores, surge la necesidad de potenciar la interacción social y las esferas afectivas de los estudiantes, tal como lo plantea Flores (2012).

A modo específico, este estudio también se propuso describir el significado subjetivo dado por los estudiantes secundarios, respecto del AP. En ese sentido, los participantes de esta in-

vestigación tienden a desarrollar TS en torno a las prácticas docentes. En particular, actitudes y acciones sociales tendientes a escuchar y prestar la debida atención y preocupación a las problemáticas estudiantiles. En ese contexto, el AP es significado a partir de dos dimensiones que se conectan en la práctica docente: la enseñanza formal acogedora y la preocupación por la esfera afectiva del sujeto cognoscente. La relación entre estos dos ámbitos, desarrollaría la interacción social y, consecuentemente, la seguridad con que actuaría el estudiante en los procesos educativos.

En vista de lo anterior, surge la relación profesor-estudiante, como un vínculo fundamental a desarrollar en los contextos educativos. Ello, pues tal como lo plantea [Geddes \(2011\)](#), los docentes se transforman en agentes de relaciones sociales, afectivamente movilizadoras de motivación y de seguridad emocional de sus estudiantes. En ese sentido, los hallazgos de este estudio van en la línea de lo planteado por [Williams et al. \(2004\)](#), quienes establecen que los estudiantes perciben al docente que manifiesta apoyo, como un agente capacitado para brindar un soporte emocional, que en la práctica crea las condiciones necesarias para que el sujeto cognoscente se perciba comprendido y respetado.

Otro objetivo propuesto por este estudio, está dado por describir los factores asociados a la instalación de un idóneo AP, así como los elementos que lo obstaculizan. Respecto a los primeros, para los estudiantes es fundamental el papel que juega el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal. Es decir, aparece como relevante la práctica que desarrolla el profesor en el ámbito instruccional; la puntualidad y responsabilidad, el tiempo dedicado a la enseñanza, la experiencia del docente en este ámbito, son antecedentes valorados por el estudiante. Mientras que los factores obstaculizadores de AP, también van en la línea de las prácticas de enseñanza instruccional, destacando las acciones donde el profesor se centra exclusivamente en la entrega de contenidos, no demuestran dedicación y no resguardan la confidencialidad de temas sensibles tratados con los estudiantes.

Al respecto, se desprende que el vínculo profesor-estudiante se sustenta en niveles de confianza depositados y desarrollados por sujetos que se encuentran en un rango etario especialmente complejo. En efecto, los estudiantes adolescentes configuran al docente como figuras altamente significativas, que de acuerdo a [Bergin y Bergin \(2009\)](#) y [Sabol y Pianta \(2012\)](#) son investidas y percibidas con capacidades vinculares diversas, llegando incluso a convertirse en figuras de apego secundario ([Geddes, 2011](#); [Mena et al., 2011](#)).

Siguiendo con esta lógica, el estudio también se propuso identificar las explicaciones dadas por los estudiantes, en torno a cómo se desarrolla el AP. Al respecto las TS que surgen, establecen que el profesor es percibido como una figura cualitativamente diferente a otros actores del contexto educativos, a tal punto, que los participantes de este estudio refieren y significan este recurso de apoyo, homologándolas a figuras paternas o amigos confidentes. En ese sentido, [Rojas y Berger \(2017\)](#) llaman la atención respecto a esta vinculación, pues si bien por un lado permite desarrollar cierta atmosfera de seguridad emocional a los estudiantes, también debe establecer márgenes de equilibrio, donde el profesor no pierda su rol y configuración de guía y referente del proceso educativo.

En cuanto a la identificación y caracterización de los tipos de AP, otro de los objetivos de este estudio, las TS de los estudiantes configuraron tres perfiles de AP: cognitivo, afectivo e integral. Estos refuerzan la idea de que las prácticas docentes deberían ser abordadas de manera compleja. Ello, pues los procesos educativos y los actores que intervienen en estos, deben entenderse y analizarse como totalidades. Además, esta mirada compleja e integral, mediada por la afectividad, es considerada como factor de protección contra diversos fenómenos del contexto educativo, tales como la violencia, deserción e indisciplina escolar.

En relación a las sugerencias propuestas por los estudiantes, para lograr un AP adecuado, las TS surgen en la línea de las habilidades que deberían desarrollar los docentes. Estas se relacionan a acciones que reflejen preocupación, atención, predisposición, carisma y empatía por parte de los profesores, las que deberían desarrollarse en los distintos ámbitos de interacción. En ese sentido, las vinculaciones deberían ser asertivas y respetando los roles de manera implícita y explícita. Ello, va en la línea de lo planteado por Rojas y Berger (2017), quienes argumentan que aquellos docentes percibidos como demasiados cercanos o distantes, los estudiantes tienden a no considerarlos como modelos o figuras significativas. Mientras que Ertesvåg (2016) añade que la carencia de apoyo afectivo promueve una pérdida de autoridad del profesor frente al estudiante.

En conclusión, el estudio establece la significancia de la figura del profesor en el contexto educativo, sobre todo, si desarrolla interacciones positivas y vínculos afectivos con los estudiantes, lo cual, además, actuaría como factores protectores contra una diversidad de fenómenos del ámbito escolar. Por último, considerar una mirada compleja-integral de los procesos educativos; en particular, en el estudio queda de manifiesto que el rendimiento académico, la atmosfera escolar y los diversos fenómenos que emergen en este ámbito, se relacionan de una u otra manera, con las esferas afectivas de los actores.

Referencias

- Allen, K. P. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *Professional Educator*, 34(1), 1–15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ988197>.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, A., Torretti, A., Arab, M., y Justiniano B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 1, 21-43. <http://dx.doi.org/10.1111/2047-3095.12078>.
- Bergin, C., y Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>.
- Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de Psicología*, 22(1), 89-97. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/26611>.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Chu, P., Saucier, D., y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810911100108>.
- Cohen, S. (1988). Psychosocial models of social support the etiology of physical disease. *Health Psychology*, 7(3), 269 –297. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.7.3.269>.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>.
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 228-249. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>.
- De Leyva, Y. (2015). *Las competencias socioemocionales de los docentes de educación secundaria de la comunidad de Madrid en contextos de acción tutorial* (Tesis de maestría), Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <http://eprints.sim.ucm.es/36129/>.

- DeVoe, J., y Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: results from the 2001 school crime supplement to the national crime victimization survey*. Statistical Analysis Report. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. <https://doi.org/10.35362/rie640407>.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*, (pp. 11-58). Springer Netherlands: Dordrecht, The Netherlands.
- Ertesvåg, S. K. (2016). Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. *British Educational Research Journal*, 42(5), 826-850. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3240>.
- Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: a social ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferrada, R. (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos* (Tesis de magister). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Programa de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, Santiago, Chile.
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (3a ed.). London: Sage.
- Flores, L. (2012). Interpretaciones Fenomenológicas sobre el sentido de la violencia Escolar. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia Escolar. Estudios y Posibilidades de Intervención en Latinoamérica* (1era. ed., pp. 212-230). Santiago: Editorial Universitaria.
- Geddes, H. (2011). *El Apego en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Groeben, N. (1990). Subjective Theories and the Explanation of Human Action. En G.R. Semin & K. Gergen (Eds.), *Every Day Understanding. Social and Scientific Implications* (pp. 19-44). London: Sage.
- Hombrados, I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>.
- Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J., y Bonell, C. (2013). The school environment and student health: a systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*, 13, 798. <http://doi.org/10.1186/1471-2458-13-798>.
- Kawachi, I., y Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 78(3), 458 – 467. <http://dx.doi.org/10.1093/jurban/78.3.458>.
- Lam, S., Wong, B. H., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York, NY US: Springer Science. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(1), 237-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100013>.

- Malecki, C.K., y Demaray, M.K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>.
- Mena, M., Becerra, S., y Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: problemáticas, anhelos y desafíos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 81-112). La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Milicic N., Alcalay, L., Berger C., y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (bienestar y aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago: Ariel.
- Onwuegbuzie A. J., y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1663>.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>.
- Reddy, R., Rhodes, J.E., y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579403000075>.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., y Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034311415906>.
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87-108. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.16026>.
- Rojas, M., y Berger, Ch. (2017). El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.8>.
- Sabol, T. J., y Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher – child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>.
- Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Málaga, España. <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17677907.pdf>.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Madrid: Paidós.
- Taylor, S.E., Sherman, D.K., Kim, H.S., Jarcho, J., Takagi, K., y Dunagan, M.S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 354-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.354>.

- Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., y Kiecolt-Glaser, J. K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119(3), 488 –531. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.3.488>.
- Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en Psicología social*. México: UNAM.
- Vivas, M., Chacón, M., y Chacón, E. (2010). Competencias socioemocionales autopercebidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720014.pdf>.
- Williams, P., Barclay, L., y Schmied, V. (2004). Defining social support in context: a necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative Health Research*, 14(7), 942-960. <http://dx.doi.org/10.1177/1049732304266997>.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., y Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91-113. <http://dx.doi.org/10.1080 / 15388220.2014.963592>.