

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL AFECTO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología

Presenta la Bachiller

MARIA FATIMA VILLANUEVA RIVERA

Presidenta: María Roxana Miranda Enrico

Asesora: María Eugenia Maguiña Lorbés

Lector: Álvaro Fernando Álvarez Álvarez

Lima – Perú

Abril de 2025



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.
CONSEJEROS
Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por VILLANUEVA RIVERA, María Fatima, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Representaciones sociales del afecto en docentes de educación básica regular de un colegio privado de Lima”

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos, respectivamente, declaramos que el producto académico de VILLANUEVA RIVERA, María Fátima ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 3% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 14 del mes de marzo de 2025

Atentamente,

Maria Eugenia Maguiña Lorbes
Asesora

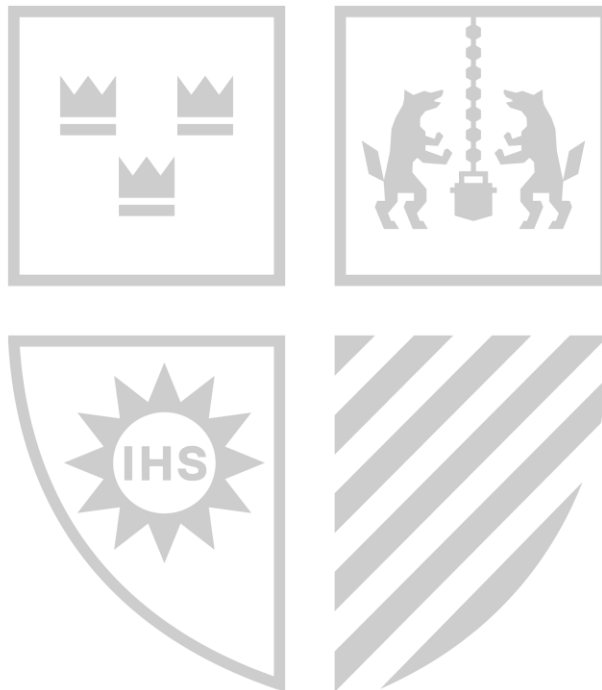
Evelyn Flor Modesto Taipe
Secretaria técnica de la Comisión

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

DEDICATORIA

A Dios por cada oportunidad en la vida.

A mis padres Rafael y Mary, que son mi modelo e inspiración para mejorar en la vida.



AGRADECIMIENTO

Agradezco de todo corazón a mi amada familia, mis padres y hermana, que me enseñan que pese a todas las dificultades que puede uno vivir, se puede confiar en sí mismo y seguir tus sueños.

Un profundo agradecimiento a mi asesora de tesis María Eugenia, no solo por apoyarme en el proceso de tesis con sus comentarios, sino también por hacer de esta una experiencia amena y enriquecedora.

Agradezco a mi pareja quien me apoya, busca siempre sacarme una sonrisa y anima a dar lo mejor de mí.

Muchas gracias a los profesores que participaron en esta investigación, quienes confiaron en mi para poder abrirse, contarme sus percepciones y experiencias para así sentirse escuchados.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar las representaciones sociales sobre el afecto en el vínculo con el estudiante en docentes de básica regular de un colegio privado de Lima y así explorar los conocimientos de los docentes sobre el afecto en el vínculo con los estudiantes, identificar el campo representacional de los docentes sobre el afecto en el vínculo con los estudiantes y conocer las actitudes de los docentes sobre el afecto en el vínculo con los estudiantes. Para ello se realizó un estudio de corte cualitativo en base a un diseño fenomenológico en el cual se usó prioritariamente la entrevista semiestructurada como método de recojo de información la cual se organizó siguiendo las dimensiones de las representaciones sociales tal como lo explica teóricamente el modelo clásico de Moscovici. Como participantes se tuvo a docentes de básica regular que laboran en instituciones educativas privadas con al menos 1 año de experiencia profesional presencial. Los resultados que más se destacan indican que la afectividad resulta ser un elemento controversial en los docentes ya que la sociedad les asigna una afectividad específica que alude a sentimientos extremadamente positivos sin considerar lo que puede implicar su práctica docente. Este hecho hace que los docentes discrepen al respecto y sustenten que lo ideal es tener un afecto regulado que denote un adecuado manejo de expresiones y emociones como la alegría, el cariño, la preocupación, pero también de la molestia, desagrado o tristeza, en las distintas situaciones que se ve el docente en su interacción con el alumnado. Ello no solo garantiza la objetividad en el trato con los estudiantes y por ende la imparcialidad en su labor, sino que también evidencia la represión que se enfrenta el docente para no ser juzgado socialmente por sus ideas.

Palabras clave: representaciones sociales, vínculo educativo, afectividad, docentes.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the social representations about affect in the bond with the student in regular elementary school teachers of a private school in Lima and thus explore the knowledge of teachers about affect in the bond with students, identify the representational field of teachers about affect in the bond with students and know the attitudes of teachers about affect in the bond with students the bond with the students. To this end, a qualitative study was carried out based on a phenomenological design in which the semi-structured interview was used as a method of information collection, which was organized according to the dimensions of social representations, as theoretically explained by the classical model of Mosocovi. Participants included regular elementary school teachers who work in private educational institutions with at least 1 year of face-to-face professional experience. The results indicate that affectivity turns out to be a controversial element in teachers since society assigns them a specific affectivity that alludes to extremely positive feelings without considering what their teaching practice may imply. This fact makes teachers disagree about it and maintain that the ideal is to have a regulated affection that denotes an adequate management of expressions and emotions such as joy, affection, worry, but also annoyance, displeasure or sadness, in the different situations that the teacher sees in his interaction with the students. This not only guarantees objectivity in dealing with students and therefore impartiality in their work, but also shows the repression that teachers face in order not to be socially judged for their ideas.

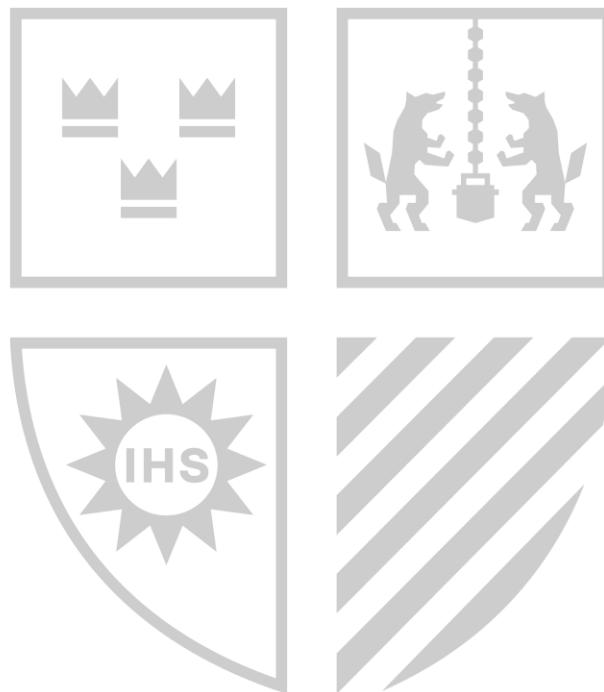
Keywords: social representations, educational bond, affectivity, teachers.

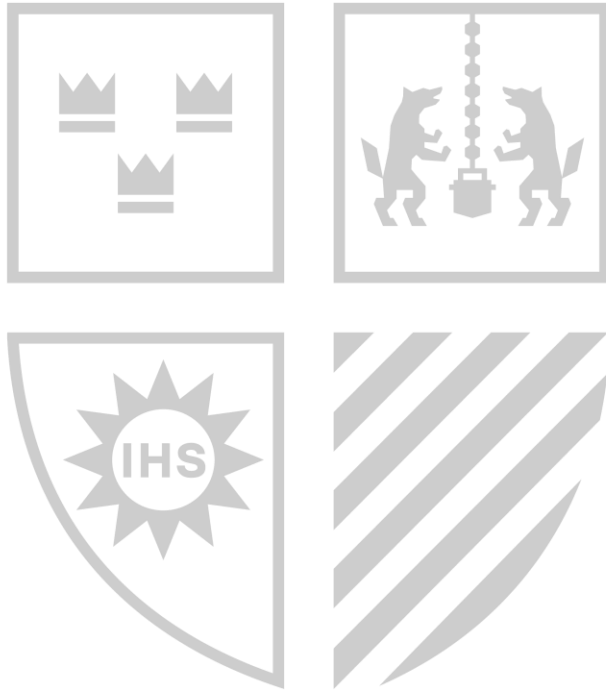
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO: I REVISIÓN TEÓRICA	14
1.1 Vínculo Educativo Docente-Estudiante	14
1.1.1 Afectividad docente	15
1.2 Representaciones Sociales	17
1.2.1 Propiedades de emergencia	19
1.2.2 Mecanismos de elaboración	19
1.2.3 Dimensiones	20
CAPÍTULO: II METODOLOGÍA	22
2.1 Participantes	23
2.2 Técnica e Instrumento de investigación	24
2.3 Estrategia de análisis	26
2.4 Criterios éticos	26
2.5 Procedimiento	27
CAPÍTULO: III RESULTADOS.....	29
3.1 Información sobre el afecto en el vínculo docente	30
3.2 Campo representacional	33
3.3 Actitudes frente al afecto docente	38
CAPÍTULO: IV DISCUSIÓN	45
Conclusiones	53
Recomendaciones	57
Bibliografía	60
Anexos	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Árbol de categorías: Representaciones sociales sobre el afecto docente ... 29





INTRODUCCIÓN

Referirnos al mundo de la educación amerita considerar que presenta un antes y un después en cuanto a la interacción en las aulas. En un primer momento no se consideraba importante el involucramiento docente con el estudiante, ya que se entendía que lo que debía ocurrir en un salón de clase radicaba en lo meramente racional en concordancia a lo cognitivo. Sin embargo, el aula es un espacio donde se lleva a cabo una interacción entre docentes y alumnos que no se resume a la transmisión de conocimientos, sino al establecimiento de una profunda y compleja relación donde los afectos tienen un papel relevante.

Paulatinamente, tras la aparición de diversos discursos desde lo psicológico que han evidenciado la importancia del rol docente y su vinculación con los estudiantes, se han ido dando en los distintitos niveles educativos esfuerzos por implementar una enseñanza que destaque el componente afectivo en el trato docente; deslindando así de una total lógica disciplinaria por la eficacia académica. Ello se evidencia en documentos oficiales como el Material complementario de Tutoría de Educación Básica Regular, el cual considera una ideal afectividad como cimiento de la relación que se establece con los estudiantes, siendo parte fundamental de la docencia (Ministerio de Educación del Perú, 2022). En este sentido, la educación en el Perú tiene interés en que los docentes se desenvuelvan idóneamente en el aspecto socioemocional siendo ello evidenciado en encuestas de organismos como la UNESCO (2021) donde el 50% de los docentes peruanos tienen un propósito social con los estudiantes por lo que buscan actualizarse y mantenerse alejado del paradigma bancario o memorístico.

Al respecto Imbernon et. al (2021) y Guirado, et. al (2013) señalan que, desde su formación, los docentes internalizan determinados conocimientos en su figura siendo uno de estos la forma de relacionarse, es decir el plano actitudinal-afectivo. Esto deriva de muchos discursos pedagógicos que fomentan una determina representación de afectividad de uso exclusivo en los docentes para el vínculo, de tal forma que su praxis

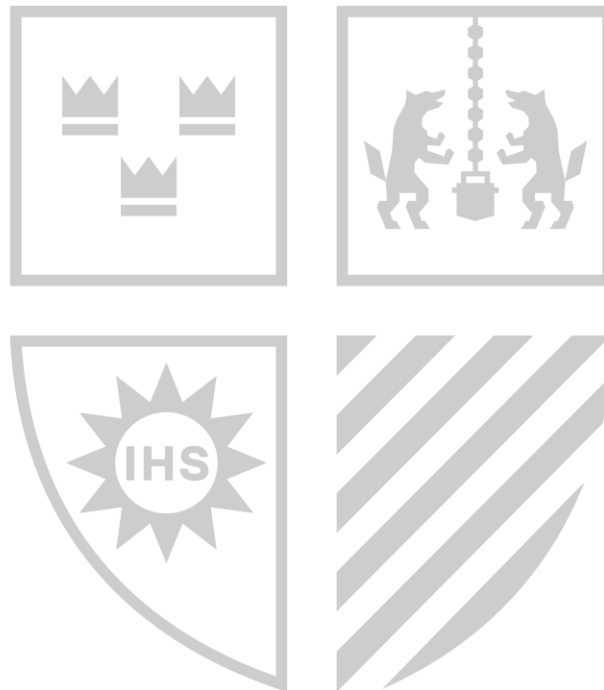
implica la afectividad reducida a determinados sentimientos (López, 2018). No obstante, paradójicamente trabajos como los de Mejía (2008), Flores (2014) y Zumaeta. et. al (2018) muestran cómo los docentes reconocen en el afecto un elemento problemático en su desempeño laboral, diferente a lo idóneo y que requiere esfuerzo constante que puede causar frustración o confusión.

En adición a lo anterior, aún existe la presencia de concepciones de la educación basadas solo en la importancia del conocimiento donde la figura del maestro es vista como mero transmisor, denotando una clara relación asimétrica que puede afectar el trato con los estudiantes, por lo cual se emplean prácticas que, en el fondo, son de carácter represivo hacia el alumnado y cargan con un fuerte predominio de poder (Cova, 2020). En este sentido se puede percibir cierta hostilidad latente en el vínculo con los estudiantes lo que pone en duda la significación del afecto.

Lo anterior denota que en este grupo hay cierto conflicto y/o ambivalencia en relación a este tema. Ello abre la posibilidad de que, en su práctica educativa, el afecto con el estudiante adquiera nuevas creencias y significados que se distingan de la representación social dominante y por lo tanto exista diversas formas de abordarla. En consecuencia, desde las diversas y/o diferentes vivencias que pueden experimentar los docentes sobre su trabajo, la imagen representativa de los afectos puede o no ser entendida de forma diferente al común, lo que puede suscitar cambios en la concepción aprendida, típica y tradicional conforme a su relación con el estudiante.

Por otro lado, pese a que los afectos y su implicancia en el aprendizaje por intermedio del vínculo educativo han sido ampliamente estudiados a nivel teórico, en el Perú aún son muy escasas las investigaciones de este tema enfocado en las representaciones sociales y bajo la mirada del docente. En base a todo lo anteriormente expuesto, para la presente investigación surge la inquietud de saber ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el afecto en el vínculo con el estudiante en docentes de básica regular de un colegio privado de Lima? con el objetivo principal de analizar las representaciones sociales sobre el afecto en el vínculo con el estudiante en docentes de básica regular de un colegio privado de Lima y así explorar los conocimientos de los docentes sobre el afecto en el vínculo con los estudiantes, identificar el campo representacional de los docentes sobre el afecto en el vínculo con los estudiantes y conocer las actitudes de los docentes sobre el afecto en el vínculo con los estudiantes.

Finalmente, esta investigación presenta relevancia social pues los hallazgos obtenidos resultarán de utilidad para profesionales psicólogos del área educativa, quienes conociendo estas representaciones podrán reflexionar, entender e interpretar la forma de pensar del docente. De igual modo existe una relevancia práctica ya que con los resultados se puede dar paso a la implementación de talleres y/o demás estrategias considerando la figura del docente que contribuyan en la mejora de su práctica y del ambiente educativo. Asimismo, será de interés para los psicólogos sociales para analizar el impacto en el comportamiento de la afectividad como construcción individual y social fundada en las relaciones que los grupos mantienen. Por último, cabe señalar que está presente el propósito de aportar más sobre este fenómeno y promover conocimiento a similares investigaciones dadas a futuro.



CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA

A continuación, se detalla las variables presentes al referirnos al tema principal de esta tesis: las representaciones sociales sobre el afecto en el vínculo docente estudiante. Ello brindará la información necesaria para entender y profundizar los resultados obtenidos detallados en capítulos posteriores.

1.1 Vínculo Educativo Docente-Estudiante

El Ministerio de Educación del Perú, a través del Currículo Nacional (2016) y el Marco de Desempeño docente (2016), conceptualiza el vínculo educativo (también llamado pedagógico) como un lazo significativo entre docente y estudiante, siendo la preocupación por su creación y mantenimiento una característica de un buen profesional en todos los niveles educativos. Esto debido a que el vínculo docente – estudiante actúa como un mediador en la construcción y mantenimiento de una necesaria unión positiva del estudiante con la escuela y aprendizaje (Sanabria, 2007; Cuello y Labella, 2017).

Al respecto Núñez (2005) menciona que el vínculo educativo se establece entre los tres componentes del triángulo pedagógico, donde funge como un canal por donde los contenidos académicos serán transmitidos de forma satisfactoria hacia el alumnado o sujetos de educación, para así generar confianza, interés y motivación por el aprendizaje, de manera que su importancia radica en su implicancia en la dinámica enseñanza-aprendizaje. Además, la autora señala que es un lazo expuesto a un dinamismo constante ya que las acciones que la conforman no remiten necesariamente a una temporalidad, por lo que se ve conformado por acciones y actitudes efímeras dadas desde el primer momento siendo ello lo complejo de su mantenimiento.

Asimismo, Medero (2016) y Muñoz (2018) añaden que es preciso considerar la presencia implícita de la sociedad en la estructuración del vínculo educativo, ya que todo proceso vincular se ve influido por la sociedad quien, de manera latente, proyecta información, pautas y guiones en los sujetos (Pichón Riviere como se cita en Albornoz y Cornejo, 2017) lo cual será determinante en su actuar y desenvolvimiento con los otros. De tal forma que se entenderá el vínculo educativo como un fuerte lazo entre docente y estudiante que tiene como fin no solo el transmitir conocimientos educativos de forma eficaz sino también de crear un ambiente propicio capaz de motivar a la enseñanza; y en donde converge aspectos propios de los sujetos como la influencia social. En este sentido, la responsabilidad de la realización y mantenimiento de esta conexión recae en la figura docente, así como en las acciones que realiza durante su vinculación, siendo aquí relevante la forma afectiva que este usa.

1.1.1 Afectividad docente

La afectividad en el contexto educativo puede ser entendida como un conjunto de emociones y sentimientos originados tras las interacciones entre profesor y alumnos (García, 2009). Postic, como se cita en Pérez (2012), menciona que el aprendizaje requiere de un comportamiento que refleje determinada forma de interacción afectiva y sea un factor que contribuya a una fácil adquisición del conocimiento. En este sentido se deduce que el afecto en el vínculo educativo actúa como elemento que agiliza el propósito de la enseñanza, por lo que es conveniente que el docente sienta y exprese un afecto acorde al objetivo del proceso educativo. Así, tal como se evidencia en investigaciones como las de Albrecht, et al. (2018) y Gordillo et. al (2016), la apropiación exitosa de conocimiento por parte del estudiante dependerá de su presencia.

En la misma línea Abramovsky (2010; 2018) señala que la expresión y regulación del afecto docente se ve influenciado por aspectos sociales, ya que es mediante conceptualizaciones del vínculo que apelan al cariño, la simpatía, la suavidad, la amabilidad, lo que construye un tipo de interacción ideal y válido en el área social - educativa con el que se podrá cumplir fácilmente el fin del hecho pedagógico: conducir al estudiante hacia el aprendizaje. Ello se evidencia en investigaciones como las de Rodríguez, et. al. (2018), Ortega y Valencia (2021) y Burbano y Betancourth (2018) quienes encuentran en las concepciones docentes sobre su figura y praxis características que denotan una afectividad positiva como elemento importante para una relación

interpersonal con el estudiante en base a la bondad, compromiso, calidez, solidaridad, y amor desprovisto de cualquier pugna o disconformidad. En este sentido, tal como concluyen Soto, et. al (2016) los docentes tienden a reducir la afectividad al amor, siendo una condición intrínseca a su imagen profesional y componente importante en la concepción de un “docente afectivo”.

Por lo tanto, el afecto en el vínculo conlleva a un tacto docente amoroso, considerado y sensible, lo que favorecerá el contacto con los otros y fungirá como mediador en la construcción de saberes. Así, aquel docente que posea rasgos o características que despierten el deseo de aprender en el estudiante será el de perfil carismático, afable y afectuoso, capaz de producir en el estudiante el necesario interés y motivación por la enseñanza (Medero,2016). Ya que, como se evidencia en los trabajos de Alarcón, et. al. (2020) y Zumaeta, et.al (2018), los docentes imaginan el vínculo como aquella relación que suscite un trato cercano con el estudiante, de confianza, apoyo y afecto ya que solo así se podrá provocar un ambiente cálido propicio para la adquisición del aprendizaje.

Los resultados de Fardella y Sisto (2015) demuestran que ello proviene de la interacción y uso activo de los marcos pedagógicos obtenidos a lo largo de su formación y experiencia, por lo que han acumulado información y construido conocimientos, significados e imágenes mentales sobre su praxis pedagógica para así validar su identidad y praxis docente. Por otro lado Colomo y Aguilar (2019) así como Carmona (2015) coinciden en que ello se debe a que sus concepciones van asociadas a lo que la sociedad circunscribe a la figura del maestro, promoviendo un vínculo pedagógico desde una perspectiva humanista caracterizada por un fuerte énfasis en el compromiso social donde se destaca la proyección de afecto en el trabajo en relación a un terreno afectivo de ternura, cariño, amor.

No obstante, a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, se ha evidenciado cómo este concepto es interiorizado conforme a diferentes situaciones que han influenciado la forma de relacionar con los estudiantes y por ende la demostración de la afectividad del docente (Pérez, 2012 y Jiménez, 2021). En esta línea, Kostiv y Rodriguez (2022) mencionan que el afecto en el contexto educativo tiene amplia conexión con la inteligencia emocional y su variabilidad dependerá del sexo, etapa educativa y formación que tenga el docente. Asimismo, Vecina y San Román (2021), García (2015) y Castañeda

(2018) encuentran que las diversas actividades de los docentes provocan tensiones en las configuraciones y teorías implícitas sobre su vinculación con respecto a los discursos pedagógicos, cuando no se ven cumplidas sus expectativas, lo que culmina por afectar la concepción de su praxis como agentes de afecto y cuidado interiorizada desde su formación profesional.

De igual manera, resulta importante considerar que las ideas presentes en los docentes sobre la educación y trabajo repercute en su práctica y, por ende, en el vínculo con el estudiante. Ello lo demuestran Pizarro y Gómez (2019) quienes hallan que las concepciones docentes sobre la educación y trabajo reflejan una reconocida “doble moral” ya que, pese a saber sobre su importancia, ellos refieren que la información o normativa educativa sobre su praxis es vista como un agregado teórico a su profesión, por lo que adoptan un trato y actitudes evaluativas-sancionatorias con el fin de mantener el poder y protagonismo en el aula, aludiendo en su mayoría a perfiles tradicionales.

De modo que, para analizar el vínculo, es importante enfocarse en los componentes subjetivos conscientes e inconscientes del docente como lo son las representaciones sobre su rol y relación con los alumnos, ya que actúan como un marco que guía sus acciones y formas de enlazarse con ellos (Caram, 2011). Por lo tanto, es importante la información e ideas previas que se tienen sobre el afecto en el vínculo que se obtienen del entorno ya sea a raíz de experiencias previas, discursos populares, marcos de formación profesional e institucional, etc. tal como confirman Ochoa (2021) y Castro y Ferrari (2013).

En ese sentido las representaciones sociales que construyen los docentes sobre su praxis son la base para la configuración del vínculo educativo e impactan significativamente en su accionar con los estudiantes, por lo que este concepto será visto desde el tema de representaciones sociales.

1.2 Representaciones Sociales

Las representaciones sociales son un concepto complejo desarrollado por Moscovici que se ha visto constantemente profundizado a lo largo del tiempo en determinados aspectos tales como sus características y estructura, lo cual le otorga

vigencia y un campo investigativo en las ciencias sociales con miras al aumento de conocimiento en diversos temas (Rodríguez, 2007; Perera, 2003).

La presente investigación se enfocará en la teoría clásica de Moscovici al ser su definición la más aceptada, así como en las profundizaciones que realiza Jodelet. Siendo ambos los autores de mayor relevancia en la discusión teórica de este constructo y quienes resaltan el componente individual y grupal, además de la repercusión en el comportamiento y actitud del sujeto

De acuerdo a Moscovici (1961) estas son formas de conocimiento de sentido común con las cuales los sujetos interpretan e integran su realidad repercutiendo en sus acciones y formas de expresión. En este sentido, el sujeto atribuye este tipo de conocimientos no académicos producto de los intercambios que mantenemos con los otros o sociedad en general en un intento de dar coherencia a cierto aspecto de la realidad contextual que nos envuelve (Rateau y Lo Monaco, 2013).

En la misma línea Jodelet (1964) resalta la intersección entre lo psicológico y lo social en la constitución de una representación ya que concierne la aprehensión de un conglomerado de significados que se constituye en base a las experiencias, conocimientos previos, creencias fruto de la interacción con el otro, que luego es transformarlo en conocimiento cotidiano ingenuo o espontáneo para así poder entender lo que sucede con respecto a determinado hecho u objeto y situarse en la realidad. No obstante, la misma autora refiere que si bien las representaciones sociales se construyen mediante la información obtenida en las muchas relaciones que el sujeto/grupo mantiene, estos no deben ser considerado como un ente pasivo consumidor de información ya que tienen participación en su construcción.

Conforme a todo lo expuesto, se entenderá este concepto como una forma específica de conocimiento construida en base a información obtenida mediante la comunicación e interacción con el contexto, la cual es importante para la comprensión de la realidad y fungirá como guías comportamentales, debido a que las personas y grupos en general se relacionan con las pautas o marcas propias de sus representaciones sociales, permitiendo determinar o justificar ciertas conductas o formas de pensar. Por lo que se puede plantear que las representaciones sociales sobre el afecto en el vínculo educativo remiten a una sistematización de conocimientos que comprende tanto ideas, imágenes,

concepciones, pensamientos de carácter tanto subjetivos como sociales sobre la forma de afectividad que corresponde al docente tener con el estudiante.

1.2.1 Propiedades de emergencia

Tal como se menciona en Rodríguez (2009) y Olivares (2015), Moscovici y Jodelet coinciden en que las representaciones sociales se generan en base a objetos polimorfos y una coyuntura que confronte, es decir que tengan diferentes formas de aparición en la realidad para que así haya variedad entre los diferentes grupos sociales que se pueden confrontar desde diversos puntos de vista de un objeto.

De lo anterior se desprende que la conformación de una representación social dependerá de la existencia de un grupo donde se pueda dar intercambios de información entre sujetos que comparten interés o prácticas hacia un objeto. Ello denota la importancia de la dinámica social, ya que una representación se forma en las relaciones con otros. Sin embargo, se debe considerar y analizar las relaciones que mantiene cierto grupo frente a determinado objeto en contraste a otro, siendo ello clave en la diferenciación de información en las representaciones.

De igual forma es preciso señalar que, tal como mencionan Rateau y Lo Monaco (2013), el conjunto de contenidos o elementos cognitivos presentes en una representación social deben tener nexos entre sí para formar una estructura ya sea por equivalencia o antagonismo. No obstante, ello no excluye de la diversidad de información que los sujetos de un grupo puedan realizar sobre un determinado objeto u hecho de la realidad a representar. Por consiguiente, es posible encontrar gran variedad de representaciones ya que no se comparte las ideas, concepciones, realidades, relaciones, normas, sociedad, es decir no se está expuesto a la misma información, por lo que se abren discusiones en torno ciertos objetos, lo que evidencia su carácter versátil incluso al poder estar expuesta a graduales transformaciones a lo largo del tiempo.

1.2.2 Mecanismos de elaboración

Moscovici y Jodelet coinciden en dos procesos que mantienen una relación recíproca: objetivación y anclaje. El primero hace referencia a la transformación de lo abstracto en conocimiento concreto, llegando a transformar el objeto de representación a partir de la apropiación de información, significados figurativos o simbólicos compartidos por diversos canales o grupos sociales (como se cita en Villarroel 2007).

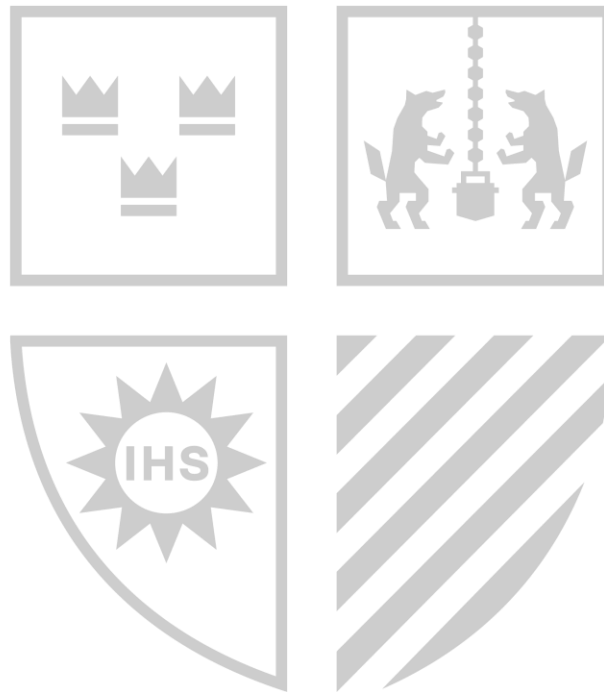
En este sentido Jodelet (1964) precisa que la objetivación involucra ciertas fases. La primera es la selección y descontextualización de información en función a criterios culturales y normativos. De manera que la información se sustrae del campo específico que las produjo para que sean apropiadas y dominadas por un grupo social mediante una depuración, ajuste o distorsión. Seguidamente se encuentra la conformación de un núcleo figurativo o también llamado esquematización estructurante. Siendo este la construcción de una imagen coherente que reproduce una estructura conceptual, por lo que conceptos abstractos y teóricos terminan transformándose en un conjunto gráfico simplificado que permite comprender de forma más práctica determinado objeto de la realidad. Por último, la naturalización de la información, donde los elementos informativos, previamente integrados a la imagen figurativa, se convierten y asumen como elementos de la realidad de sentido común.

Por otro lado, el anclaje es la integración del objeto representado, es decir el objeto social modificado a nociones preexistentes lo cual será un proceso único de acuerdo a cada individuo y/o grupo social (Jodelet, 2020). En este sentido la representación social se incorpora a una red jerarquizada de significados por parte de la sociedad, así como de los diferentes grupos que la conforman. De forma que, tanto anclaje como objetivación tienen el principal objetivo de volver familiar o integrar a los esquemas conceptuales cognitivos de un grupo o individuo, logrando asumir e interiorizar determinado fenómeno u objeto de la realidad, lo que finalmente influirá en su accionar cotidiano en el medio.

1.2.3 Dimensiones

Moscovici (1961;1984), al igual que Rodríguez (2007) y Mora (2002), señala que este constructo puede ser analizado conforme a tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud hacia el objeto. El primero alude al conglomerado de conocimiento/ información que cuenta un grupo sobre determinado hecho u objeto de la realidad. La calidad y detalle dependerá de cuánta conexión y coherencia haya entre ambos, pudiendo incluso haber ausencia de información. Por otro lado, el campo representacional expresa la organización jerarquizada de la información, la cual varía de acuerdo al grupo. Mientras que la actitud es una dimensión evaluativa ya que hace referencia a la formulación de juicios favorables o desfavorables es decir valoraciones que se erigen en torno al objeto de representación, que acaba por repercutir en el comportamiento del sujeto o el grupo.

Cabe señalar que, pese a que lo anterior no remite algún orden jerárquico, se deduce la actitud como la primera dimensión ya que el informarnos y dar paso a los procesos de representación se da una vez se haya tomado antes una posición negativa o positiva con respecto a determinado aspecto (Moscovici,1961).



CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

La presente tesis propone una aproximación desde el enfoque cualitativo. Esto debido a que las representaciones sociales remiten a sistematizaciones de conocimiento que abarca tanto aspectos individuales como experiencias sobre determinado objeto de la realidad. Por lo tanto, los participantes serán pieza clave y se buscará centrarse en comprender su subjetividad, es decir sus experiencias y lo que estas significan para él, para así comprender el fenómeno a estudiar de manera más holística, tal como es característico en el paradigma cualitativo (Nóblega, et. al 2020.)

En la misma línea se escoge el diseño fenomenológico interpretativo ya que resulta ser el más ideal para analizar y/o comprender cómo las personas dan significado a sus experiencias considerando el momento y lugar en el que se vivieron, así como a los sujetos y su contexto relacional. De manera que este diseño no excluye al sujeto de su contexto, sino que se interesa por lo personal y lo social (Braun y Clark, 2019; Hernández, et. al 2014), tal como lo amerita el análisis de las representaciones sociales. Por lo tanto, como lo menciona Fuster (2019), el método fenomenológico permitirá explorar la experiencia en sí y su esencia en la vida psíquica del sujeto, es decir el fenómeno en sí y el modo que es percibido.

En este sentido, este diseño resulta ideal ya que se adapta y facilita el abordaje de las representaciones sociales, además de que se interesa y permite adentrarse en la subjetividad del sujeto través de la exploración de su perspectiva que innegablemente remite tanto a aspectos individuales como socioculturales en relación al afecto en el vínculo educativo. Por lo que este diseño permitirá que se pueda adentrar y comprender las diversas perspectivas de los docentes y, por ende, determinar parte de su forma de ver el mundo.

2.1 Participantes

Esta investigación trabajará con docentes de básica regular, figuras importantes en la dimensión pedagógica, los cuales se encuentran constantemente bajo presión de múltiples y simultáneas demandas a nivel personal como laboral, dentro de las cuales se ubica principalmente el vincularse de manera estrecha con los estudiantes.

Como criterios de inclusión se ha considerado que el participante trabaje en una institución educativa privada y tenga, por lo menos, dos años de experiencia profesional. Ello debido a que la oferta educativa privada a nivel nacional ha crecido exponencialmente en los últimos años ocupando gran porcentaje de sector pedagógico (Ministerio de Educación, 2018). Además, tal como refieren los resultados de Leyva (2017), es en este tipo de contexto escolar donde se suele esperar que sus docentes satisfagan las perspectivas sociales en cuanto a ser capaz más allá del dictado de aprendizaje y calificación, sino también en cuanto al trato con el alumnado. Esto último debido al emerger de nuevas regulaciones en el trabajo docente en cuestión al amor como único afecto a sentir por sus alumnos, lo que acaba por idealizar a ese tipo de profesor (Soto, et. al 2016).

Por el contrario, se excluyó a docentes que solo hayan ejercido por modalidad virtual y/o bajo la condición de practicante profesional. Lo primero se debe a que, tal como lo menciona Huancca, et. al (2020) y Salirrosas, et. al (2021), la virtualidad pese a ser una alternativa beneficiosa para el mantenimiento de la educación durante la pandemia del Covid 19, limitó el establecimiento de relaciones directas entre los miembros lo que afectó la formación y tipo de vínculo en contraste a la forma tradicional. Mientras que, en el caso de practicantes profesionales, estos son docentes recién egresados (ya sean bachilleres o licenciados) por lo que no tienen la suficiente experiencia laboral en comparación a otros, además de estar sujetos a otro tipo de condiciones como periodos de prueba que abarcan menos de un año.

Asimismo, tuvo una muestra representativa considerable, es decir con un número de participantes lo suficientemente grande y que garantice abundancia en la información. Ya que, tal como lo manifiesta Braun y Clark (2019), si bien en la investigación cualitativa no puede fijarse con exactitud un número exacto de participantes se cree necesario tener en consideración un número de entrevistas significativas para así proceder con el criterio de saturación, ello con el fin de evitar redundancia en los resultados. Por lo tanto, una vez llegado al máximo de información similar se podrá decir que se alcanzó

la representatividad requerida en la muestra y así dar por terminado el proceso de entrevista a demás participantes (Vyetes, 2004).

2.2 Técnica e Instrumento de investigación

En coherencia al enfoque y diseño de investigación, el instrumento a utilizar será la entrevista semiestructurada. Esta es una herramienta de recolección de datos especialmente ideal para temas y preguntas de investigación que hagan referencia a experiencias, comprensiones o construcciones de nivel personal (Braun y Clark, 2019) tales como las representaciones sociales sobre cuestiones afectivas. Ya que solo a través los comentarios de los participantes se puede comprender, deducir y analizar aspectos tan propios de un sujeto (Fernández,2001). En este sentido, la decisión de este instrumento se sustenta en que el constructo a estudiar requiere adentrarse con profundidad a su contexto personal sin dejar de considerar el apartado social sujeto en las reflexiones sobre sus vivencias, para así captar y analizar sus significados (Valles, 2007).

Por lo tanto, por intermedio de una guía de entrevista, se buscó llegar a la información de forma directa, procurando que las preguntas sean libres de juicio de valor, además de capaces de ser contestadas por el entrevistado con la suficiente libertad de detalle y comodidad. Asimismo, es preciso señalar que la guía de entrevista no presenta rigidez en cuanto a seguir un orden específico en las preguntas, pudiendo estas ser enunciadas en un orden distinto de acuerdo al fluir de la conversación. No obstante, se tuvo en cuenta que no haya enfoque en temas diferentes al que se quiere investigar para así evitar información no relacionada al tema a estudiar (Cresswel, 2018), por lo que resultó importante la técnica del entrevistador en cuanto a ser capaz de identificar si ocurren estos sucesos.

La construcción de la guía de entrevista se derivó a partir de la revisión bibliográfica presentada en el capítulo pasado en base a la teoría de Moscovici sobre las “representaciones sociales”. En concordancia a los objetivos las categorías de la guía aluden a las dimensiones de este constructo, por lo que tendrá tres apartados: el primero remite a la “información” donde se busca explorar la información que cuentan los docentes sobre el afecto en el vínculo con los estudiantes; el segundo busca conocer “*el campo representacional*” es decir la interpretación y forma de jerarquización de estas ideas; finalmente la “*actitud*” o formas de valoración negativas o positivas sobre ello.

Esta fue revisada y validada por medio de un juicio de tres expertos (docentes catedráticas especialistas en psicología social, psicología educativa y técnicas de entrevista) para ser posteriormente aplicada en tres entrevistas piloto para así saber qué tan comprensible eran las preguntas. Ello con el fin de comprobar la funcionabilidad del instrumento, así como para tener una idea previa de la coherencia y claridad de las preguntas.

De acuerdo a los comentarios en general de los expertos, se reformuló la cuarta pregunta de la categoría “*información*” (¿Considera que el afecto en el vínculo depende de algunas características en específico?) y las repreguntas de “*actitud*” (¿Qué es lo que más valora de ello? / ¿qué es lo más difícil?); para que sean más comprensibles y evitar confusiones y ser más directo con los objetivos. Asimismo, se aconsejó mayor precisión en algunas preguntas por lo que se modificó la primera consulta de la categoría “*campo de representación*” (¿Cómo percibe las interacciones afectivas que usted mantiene con sus estudiantes?). Por último, se consideró agregar el ítem de “género” en la ficha sociodemográfica ya que es importante tener en cuenta este apartado para las investigaciones actuales que garanticen un respeto e inclusión de identidad en los participantes.

Tras las entrevistas piloto se prescindió de realizar algunas preguntas, ello dependió del fluir de la conversación y si el entrevistado aportó muchos detalles en sus respuestas. Asimismo, se dedujo que la gran mayoría de preguntas fueron comprensibles y solo en el caso de una: “¿*Qué es lo que más valoras de ello y lo más difícil?*” (en alusión al vínculo), se necesitó profundizar. Cabe recalcar que las entrevistadas pidieron más detalles cuando se llegó a la pregunta “¿*Consideras que esta forma de afecto depende de ciertas características en específico?*” por lo que se consideró ser más preciso y reformular la pregunta a “¿*Consideras que esta forma de afecto depende de ciertas características en específico del alumno u docente?*”

Una vez realizado ello y con el resultado de los criterios de expertos obtenidos y pilotos realizadas, se concluyó que la guía de entrevista abarca las tres áreas que remiten a las dimensiones del constructo principal a estudiar, las representaciones sociales. Por lo que se procedió a tomar contacto con los participantes.

2.3 Estrategia de análisis

La información obtenida mediante las entrevistas se analizó mediante la estrategia de análisis temático, la cual fue de utilidad para cumplir con el objetivo principal de esta investigación ya que por su intermedio se podrá interpretar no solo la información obtenida textualmente sino también el contenido latente detrás. En esta línea, Pistrang y Barker (2012) además de resaltar su flexibilidad epistemológica, consideran que esta estrategia se caracteriza por definir categorías o temas antes y durante el análisis, lo que permite el surgir de temas a nivel inductivo como deductivo además que conlleva un proceso de pasos regresivo.

Para ello primero se buscó familiarizarse con la información para ir produciendo ideas analíticas provisionales. Ello se hizo tras la escucha y transcripción de las entrevistas, así como por la relectura de material teórico. Seguidamente se procedió a codificar segmentos de información que se considere relevante para la investigación en una tabla Excel, es decir se etiquetó y clasificó patrones similares existentes en cada una de las transcripciones. Para ello se intentó crear un sistema de codificación coherente que ayudó a encontrar conexiones entre los datos y a simplificar u organizar los datos. Para finalizar se procedió con la identificación y organización en categorías según el constructo principal (Braun y Clark, 2019). En este sentido, si bien el análisis estuvo centrado en las respuestas de los participantes, se tuvo en cuenta el categorizar las representaciones sociales considerando las tres dimensiones propuestas por Moscovici presentado anteriormente en el marco teórico.

2.4 Criterios éticos

En cuanto a los criterios éticos que se procurarán seguir a lo largo de la investigación, se hace énfasis en el mantenimiento de la privacidad y comodidad del entrevistado, por lo que se hará uso del anonimato a través de un seudónimo. En la misma línea se procurará que las transcripciones sean fieles a lo mencionado por el entrevistado con la pretensión de anotar aspectos verbales y no verbales relevantes para la investigación, lo que garantizará el respeto íntegro al participante.

De igual modo como condicionante para la recolección de datos, se aplicó el uso del consentimiento informado donde se explica detalladamente: quien es la investigadora, el propósito y objetivos de la investigación, la duración de la entrevista, se reiteró el compromiso de confidencialidad y se informó de su total libertad de retirarse en el

momento que crea conveniente; lo que aseguró la no coacción de su participación. Añadido a ello, se le garantizó que los resultados obtenidos serán solo de uso y divulgación científica, por lo que nadie, a excepción del investigador, podrá acceder o reconocer la información dicha por este.

En cuanto a la credibilidad de la investigación, se procuró que la información recopilada en las entrevistas sea comprendida por la investigadora lo más parecido al sentir de los participantes. Esto quiere decir que, a lo largo de la elaboración de esta tesis, se buscó continuamente capturar la realidad de los participantes sin verse totalmente afectadas por sesgos del investigador. Asimismo, se realizó una transcripción literal de todo lo dicho en las entrevistas, así como una descripción detallada de las citas a utilizar lo que otorga un mayor rigor de confianza en la validez y consistencia tanto en la codificación de los resultados como en el posterior análisis.

Por otro lado, se siguió el criterio de confirmabilidad, el cual se llevó a cabo a través de la orientación y escrutinio de la asesora a cargo, lo que garantizó una orientación en las decisiones metodológicas. Asimismo, se evidencia la consistencia de la investigación, mediante la coherencia lógica tanto en el método como en el procedimiento, lo que garantice una adecuada sintonía de los objetivos y reporte de resultados. Finalmente se busca asegurar la transferibilidad por medio del instrumento y los resultados, los cuales podrán extrapolarse a otras investigaciones afines al tema y con similar población considerando el contexto de educación privada.

2.5 Procedimiento

El criterio de muestreo escogido fue el de “bola de nieve” o también llamado “en cadena”, donde a través de un conocido de la investigadora recomendará a un participante que cumpla con los criterios de selección para luego, por intermedio de este, se procedió contactar a más. Se escoge este muestreo porque facilita la identificación de nuevos participantes lo cual garantiza la rentabilidad de recursos de divulgación y captación. De igual forma se garantiza riqueza de información en la población de interés, ya que los participantes tienden a recomendar a otros que comparten similares ideas y vivencias e incluso experiencias más profundas, lo que ayuda a comprender el tema de estudio.

Así, el primer contacto sugirió a otros similares y así se creó un puente con la población objetiva que asegure el llegar a tener una cantidad significativa (Izcarra, 2014),

es decir una vez alcanzado el criterio de saturación. Ello resultó ser una forma más eficiente en cuanto a la búsqueda y acceso voluntario de participantes con las características específicas que se requieren para la investigación, además de facilitar el establecimiento de confianza con cada uno de ellos. No obstante, para evitar cualquier tipo de sesgos en los participantes se procuró seleccionar con preferencia aquellos con diferentes edades, instituciones educativas privadas y/o materias de dictado, ello con el fin de tener variedad en la muestra.

Seguidamente se programó cada entrevista de acuerdo a la fecha disponible de los participantes y fueron llevadas a cabo mediante plataformas virtuales tales como Zoom y Meet. Cada entrevista tuvo un tiempo de duración de 30 – 35 minutos aproximadamente. Asimismo, antes de iniciar, se presentó al entrevistado los objetivos de la investigación para luego leer en conjunto el consentimiento informado. Al realizar 10 entrevistas se determinó que se había alcanzado el límite de información novedosa al observarse datos que se están repitiendo. En este sentido se consideró este número de entrevistas como el punto máximo de recopilación de datos o de saturación, lo que aseguró tener la suficiente información para poder realizar un buen análisis.

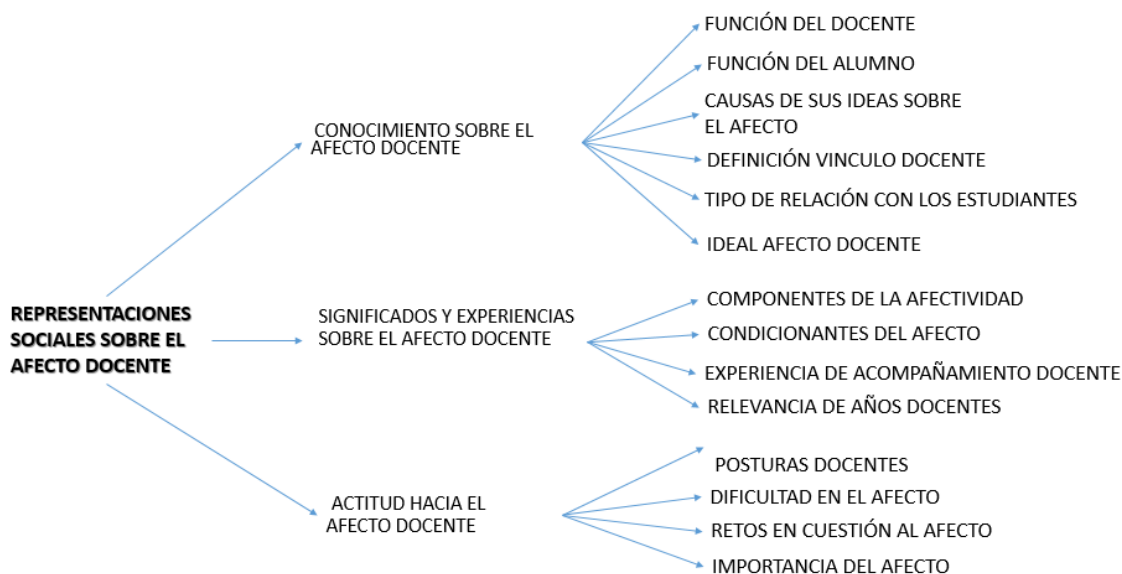
Una vez culminadas las entrevistas, se procedió a transcribir cada una de ellas para así identificar información relevante y codificarla en una matriz de análisis. Posteriormente, se observó la presencia de coincidencias en cuanto a la aproximación teórica y lo conocido del fenómeno para luego ubicarlo en temas. Por último, se finalizó con el reporte de lo encontrado, su análisis y las conclusiones finales que llegó la investigación.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Como se ha hecho mención en un inicio, el objetivo principal de la presente investigación fue analizar las representaciones sociales sobre el afecto en el vínculo con el estudiante en docentes de básica regular de un colegio privado de Lima. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos tras las entrevistas realizadas a diez docentes de educación básica regular. Estos serán expuestos conforme a las dimensiones del constructo principal que se han buscado indagar con la guía de entrevista, y la codificación realizada de forma inductiva. En este sentido la información hace referencia al conocimiento en base al afecto en el vínculo que tienen los docentes; el campo representacional alude a los significados y organización jerarquizada de la información y por último la actitud, que destacará la disposición de los participantes hacia el objeto de estudio, así como sus valoraciones conforme a su experiencia docente.

Para una mejor comprensión del capítulo, se presenta un árbol de categorías de los hallazgos.

Figura 1. Árbol de categorías: Representaciones sociales sobre el afecto docente



3.1 Información sobre el afecto en el vínculo docente

En este apartado se logró identificar ciertos aspectos a resaltar siendo ellos los roles de docente y estudiante, la definición tanto de vínculo docente como de afectividad, las causas de todas estas ideas y el tipo de afectividad que se desarrolla con sus estudiantes.

La gran mayoría de los docentes menciona tener claro que su rol conlleva el ofrecer conocimiento, siendo un elemento importante en el aprendizaje. Ello es congruente tanto con el mandato de disposición del Estado como al currículo educativo. En tal sentido, alegan ostentar un rol mediador entre el aprendizaje y el alumno.

"es que también la labor del docente es guiar los conocimientos al alumno, además se necesita calificar porque así lo manda el Estado" (P.1)

"como mediadores entre el aprendizaje" (P.2)

"dar conocimientos a los chicos que en sí es importante" (P.6)

"Entonces eso yo creo que es la función de un docente, formar al ciudadano dentro del perfil de la institución" (P.7)

Sin embargo, se menciona que más allá del componente académico existe un trabajo integral de formación con los estudiantes para que logren integrarse de manera exitosa a la sociedad, es decir que adquieran elementos que les ayuden a desenvolverse y superar de manera óptima determinadas circunstancias. En tal sentido los docentes resumen la importancia de su labor desde lo académico, así como desde el desarrollo humano. Ambas funciones son importantes para ellos para que sus estudiantes sean, en el futuro, ciudadanos de correcta adaptación en la sociedad.

"pero en sí somos formadores ... Necesitamos los docentes darle todas las herramientas para que (el alumno) pueda formarse" (P.1)

"tenemos que hacer que se integren lo más normal posible en clase mientras intentamos que desarrollen las capacidades que manda el currículum nacional" (P. 7)

"es tratar de formar a los chicos para que puedan ser resilientes a la hora de tener algún problema. Que se puedan desarrollar de mejor manera en la sociedad" (P.6)

Con respecto al rol del alumno, se percibe una clara alusión a la verticalidad en su relación. En este sentido los docentes mencionan que los estudiantes tienen como finalidad asimilar el conocimiento que se les otorga. Si bien para los participantes el alumno tiene capacidades, estas son fundamentalmente para procesar información. De

igual forma en sus respuestas se observa como reafirman su rol superior ante los estudiantes, ya que se conciben como dadores de conocimiento y por ende principales responsables de que estos sean educados.

“y el estudiante tiene que, por medio de ciertas habilidades, ir asimilando lo que se les comunica” (P1)

“Considero que debe ser tener esa predisposición al aprender” (P.3)

“Captar de la mejor manera posible las experiencias que le brindamos” (P.6)

“... es dentro de las clases responder, hacer tus actividades ” (P.8)

“La labor del alumno, tener curiosidad y muchas ganas de aprender” (P.9)

Por otro lado, al ser consultados sobre el vínculo docente, reconocen este como un tema muy importante asociado a su función de dador de conocimientos. Para ellos, este vínculo alude a una relación de interacción de afectos constante que se evidencia tanto fuera como dentro del aula. Asimismo, mencionan que esta relación se forja de forma natural durante el tiempo en el que ambos comparten un espacio común. En este sentido es posible visualizar el afecto como un elemento que surge en la dinámica docente-estudiante.

"la relación que se va a generar en el día a día, lógico de compartir tantas horas de la clase y cómo es que estas personas se van relacionando en este ínterin de las clases, en los espacios que tienen de recesos. Para mí el vínculo involucra todo eso" (P.1)

"si hablas de vínculo estás hablando de una relación donde hay afectos" (P.3)

"lo tengo un poquito relacionado al tema más afectivo y debe ser algo así como sentimental entre estudiante y docente ... algo que se va forjando en las aulas y fuera de las aulas" (P.4)

"una relación de afecto, de confianza quizá, que se puede tener con los estudiantes" (P.6)

"Creo que eso es el vínculo docente estudiante, la experiencia humana, el compartir con otros las experiencias y que puede hacer uso de sus experiencias para enseñarme algo" (P7)

Con respecto a la afectividad, gran parte de los participantes la conceptualizan como expresiones emocionales desde el aspecto positivo. Lo asociaron tanto a una percepción de cariño y amor, así como a la profunda cercanía con el estudiante. Esta cercanía ayuda a que el estudiante se abra emocionalmente con el docente y recurra a él cuando sea necesario. Asimismo, los participantes mencionan que esta cercanía resulta beneficiosa para que puedan corregir u orientar a los alumnos y estos no muestren reticencia.

"Entonces cuando hablamos de vínculo hay un grado de nivel de afecto, hay un grado de relación y hay expresiones de cariño por parte del docente y alumno" (P. 3)

"podría relacionarlo con el cariño, respeto la confianza"(P.4)

"... esa afectividad relacionada a la confianza, y básicamente los estudiantes cuentan a los profesores algunos problemas en casa sabiendo que este profesor la o lo puede ayudar en la situación que está pasando" (P.6)

"soy mucho de que en algún momento del día lanzo una broma, escucho comentarios o hacerme el loco cuando algo que por ahí dijeron algo que capaz no es para reírse y debe ser orientado de otra manera como acercarme de manera individual al finalizar la clase. " (P.5)

Estas ideas en cuanto a la afectividad surgen en su mayoría de la experiencia personal del docente, es decir de hechos o sucesos de índole individual que han influido en su actuar o pensar sobre su labor. En este sentido, los docentes participantes mencionan sus ejemplos a seguir, sus anhelos cuando eran estudiantes, así como sus experiencias académicas y convivencia social.

"bueno creo que desde mi formación profesional donde en el Instituto me explicaban como era la educación antes y como ha ido evolucionando" (P.1)

"siempre hay algo en ti que quieres ... yo considero que es amor al prójimo porque es querer dar una solución, ayudar a canalizar emociones, ayudar a mejorar ciertos traumas, porque te interesa el ser humano." (P.2)

"y también que he ido estudiando psicología ... el tener experiencia docente y también el haber llevado cursos como psicóloga me permite tener una mirada diferente quizá a comparación de otros" (P.3)

"yo tengo un ejemplo de hace muchos años cuando era estudiante de secundaria y tenía una profesora, la tengo, así como un modelo a seguir" (P.4)

Por otro lado, algunos participantes sostienen que el tipo de relación afectiva con los estudiantes es constantemente variable ya que no se suscitará una forma de conexión igual con todos los estudiantes a su cargo. Estas diferencias en su forma de vinculación y trato afectivo se deberán a la personalidad del docente como la de los estudiantes. Ello repercutirá en si demuestran fácilmente determinado tipo de afectos.

"definitivamente el vínculo con los alumnos es diferente en relación a las características particulares de determinados alumnos ... un docente puede tener una mayor sintonía con uno o con otro" (P.3)

" con algunos creo que puedes demostrar ciertas afinidades, cierta afinidad. No con todos, yo hablo de manera particular ya, no con todos vas a tener ese vínculo. " (P.4)

" Pero yo me acuerdo el nombre de los chicos con los que he tenido más empatía o sido más cercano. " (P.5)

"es algo que he tenido bien distante con los estudiantes de secundaria porque afectivos no son y bueno yo tampoco" (P.7)

3.2 Campo representacional

Los participantes expresaron tener un ideal de afectividad docente en el cual se plasma un modelo a seguir. Este patrón dependerá de escenarios positivos donde haya una relación de respeto recíproco donde se perciba que se cumpla el rol del estudiante, es decir la misma entrega y disposición de afecto entre alumno y docente.

"Entonces definitivamente sí, para establecer un vínculo y obviamente el afecto se debería darse una reciprocidad a nivel de estas habilidades o competencias socioemocionales entre ambos" (P.3)

"Creo que debe tener como base el respeto, obviamente en ambas partes, empatía para enseñar y para tratar otros casos. " (P.4)

No obstante, este ideal también conlleva al planteamiento de límites a los estudiantes en búsqueda de un afecto regulado, por lo que algunos participantes mencionan reiteradas veces la importancia de que la expresión de afectividad sea controlada para evitar extremos negativos respetando tanto el rol docente y el rol del estudiante.

"Pero ningún extremo es exactamente el bueno, eso sí, se debe buscar el medio, la regulación." (P.1)

"Debe existir un nivel de confianza (...) pero esto debe ser regulado como mencione debe haber claridad en las funciones que uno cumple definitivamente" (P.3)

"Entonces eso, en el aula todos tenemos un rol y vamos a respetarnos todos a todos ... creo que es eso. " (P.7)

Conforme a los componentes de la afectividad los participantes concuerdan en la preocupación y el cariño como elementos trascendentales que construyen una natural confianza en la relación con el alumnado. En este sentido los participantes asociaron rápidamente la afectividad docente a estados emocionales positivos.

"puede haber un abrazo ante un logro, una palmada en la cabeza" (P.1)

“pero siempre hay preocupación por ellos cuando los escucho contar sobre sus emociones, y algunos se sinceran y me dicen " profesor me ha pasado esto ... tal cosa" con sus enamorados o enamoradas. Y yo les digo: a ver chicos, errores todos cometemos, y después les digo que acudan a alguien con más confianza para hablar y ser sinceros siempre " (P.7)

" pero voy por dónde más les gusta a ellos o sea siempre tenemos que observar. Y de esa manera se empieza a crear un vínculo de afecto con el estudiante." (P.6)

Sin embargo, no descartan la importancia del planteamiento de límites y el mantener distancia. Ello con la finalidad de evitar una confusión de roles y por ende la falta de respeto entre docente y alumnos. Por lo tanto, en sus relatos se aprecia que pese a la cercanía y demostración afectiva que puedan expresar con sus estudiantes, la distancia y el planteamiento de límites es un componente fundamental en ello y conveniente a resaltar a los estudiantes.

"Entonces es como que algo regulado creo el afecto en el vínculo, cuando noto que las cosas están por salirse de control con mis estudiantes o que están que se confunden y piensan que soy uno de ellos más, ahí hay que endurecerse". (P.1)

"igual la distancia se tiene que marcar, no se deben confundir las cosas" (P.3)

"las manifestaciones de afecto no pueden ser como que tan frecuentes a este nivel porque los chicos están en proceso de formación donde es importante que tengan incorporado el respeto por el otro y también por el docente que es en cierta medida superior". (P.3)

"yo siento que, si debe haber una cierta confianza con el docente claro que, marcando límites, pero siempre manteniendo una distancia “. (P.5)

"le tienes que recordar que también eres su profesor y hay límites". (P.6)

En la misma línea el respeto a su autoridad es un componente relevante para que el clima en el aula sea positivo y la afectividad hacia el alumnado fluya correcta y positivamente. En este sentido, los participantes aluden a tomar cierta distancia de los estudiantes para que este entienda que ellos son la autoridad.

"siempre y cuando las cosas fluyan con respeto entre ambas partes". (P.1)

"entonces mantener un espacio personal es importante en el afecto porque el profesor no permita que el chico invada eso". (P.3)

" el docente debe aclarar y saber que la autoridad y el respeto está en todo momento y es parte también ... debe ser una afectividad mm, no sé si está bien la palabra, que no tenga que haber

favoritismo, sino una afectividad que le permita al estudiante entender que nuestra manera de ser que la autoridad que tiene que haber también es parte de la relación, del cariño". (P.2)

"Pero siempre de arranque decirles: yo soy tu profesor de aquí en adelante existe respeto". (P.6)

Asimismo, algunos docentes mencionan que el ser una autoridad y denotar ello en acciones correctivas hacia el estudiante cuando se requiera, es propio del vínculo docente y por ende de la afectividad ya que demuestra preocupación hacia el otro. Esto debido a que, su vinculación afectiva no puede ser malinterpretada y verse como una relación amical, ya que es necesario disciplinar cuando sea en el momento correcto y de forma apropiada, es decir sin recurrir a la violencia.

"Si le llamamos la atención, es porque también hay una afectividad". (P.2)

"Si soy mucho de levantarles la voz y llamarles la atención". (P.5)

"con los chicos soy bacán, pero cuando hay que llamarles la atención lo hago y les digo: pucha que fue". (P.6)

" si veo a un estudiante no hacer nada, o ahí tirado sin abrir su cuaderno o golpeando a los demás si les levanto la voz porque si les hablo así bonito no hacen caso, jajaja yo lo he intentado y no funcionó. No sé puede, son niños y bueno la severidad no es necesariamente violenta, las llamadas de atención están bien". (P.7)

"Tengo que hacerle entender ahora que lo que está haciendo está mal, que copiar está mal Tengo que hacerle dar cuenta porque mañana ya sabes. Entonces cuando sé Que él está haciendo algo mal Por ahora También lo que se ve que está haciendo es mal porque si no, no es real. El rol también de autoridad". (P.8)

Cabe señalar que, respecto a lo anterior, solo dos docentes señalaron que las competencias socioemocionales en el docente son una pieza fundamental en la interacción afectiva con el estudiante y las problemáticas que esto puede envolver.

" Hay algunas habilidades o competencias socioemocionales que se requieren y en ese sentido tenemos la empatía, asertividad, la capacidad de escucha, el respeto, la tolerancia por las diferentes opiniones ... El maestro al relacionarse tiene que tener claro que debe tener la capacidad para contener, para escuchar, para comprender ... pero también para saber transmitir o ser modelador de conductas sociales que le permitan un ajuste en respuesta al entorno". (P.3)

"creo que debería ser en mayor proporción por parte del docente tal vez el ser empático es una característica esencial en un docente ... de saber llegar a la persona al estudiante ... No todos tienen tal vez esa capacidad de ser empático de preocuparse por los estudiantes, eso es muy necesario a mi parecer ". (P.4)

Por otro lado, los participantes manifiestan la existencia de ciertos condicionantes que han alterado su conducta afectiva a lo largo de su práctica laboral siendo una constante en todos los casos el grado de enseñanza, la personalidad del docente, la conducta y características personales del estudiante. En cuanto al primero los participantes refieren gran diferenciación entre niveles educación, coincidiendo con que la afectividad es más libre de expresar y ser retribuida cuando se trata con estudiantes de grados inferiores, ya que los alumnos de primaria o, especialmente, de inicial buscan conectar emocionalmente con los demás lo que lleva a socializar con ellos más fácilmente.

" he tenido grupo de alumnos que describen que la relación con el profesor es solo el que me enseña y listo, creo que eso se ve más en secundaria. En primaria como que como son más pequeños buscan la cercanía". (P.1)

" no es lo mismo la interacción o muestras de afecto que un maestro de preescolar tiene ". (P.3)

"Es una edad súper complicada, el trato el trabajar con ellos, trabajar con chicos de 4 o 5 es un poco más libre quizá porque ya están pensando de forma más madura y en qué están próximos a salir. Pero 1,2,3 (de secundaria) es complicado y uno debe tener términos muy exactos para ellos". (P.6)

"pero los de primaria o más inicial como que si te demuestran afecto en sus acciones" (P.7)

Otro condicionante importante que destacaron los participantes es la propia forma de ser del docente. Y es que su interés, iniciativa y forma de actuar ante casos particulares denotarán si este tiene facilidad de expresar su afectividad de manera adecuada o no lo que evidenciará su nivel de autocontrol.

"...pero también a un docente que no es muy expresivo o que no ha manejado mucho su paciencia o cuestiones que tengan que ver con el autocontrol". (P.1)

"depende del grado de instrucción a la que te dedicas, ¿capaz? no es lo mismo trabajar con niños de inicial que de por si se expresan con mucha más facilidad que con adolescentes que están en una edad que están, así como que molestos" (P.1)

"Uno de mis talones de Aquiles como docente es saber es sostener, tener esa facilidad de crearlo y mantenerlo en casos bien particulares". (P.4)

" es algo que he tenido bien distante con los estudiantes de secundaria porque afectivos no son y bueno yo tampoco ... entonces depende de cómo es el profesor, de como tú quieres enseñar y de cómo quieres que el alumno te identifique y se identifique ". (P.6)

De igual modo la variabilidad de la expresión de afecto dependerá de elementos asociados a las características de los estudiantes. La mayoría de participantes coincide en que la simpatía, entrega académica y responsabilidad forjará con mayor facilidad un vínculo afectivo ideal.

" hay características del alumno que hace que también el profesor pueda poner un alto una mayor receptividad en el vínculo ". (P.3)

"(en referencia a los alumnos) Generalmente tenemos más cercanía a quienes si responden a lo que le pedimos (...) Pero tengo el otro grupo de que no, que son más callados más reservados, con los cuales tengo que tener cuidado de decir las cosas". (P.5)

Otro de las cuestiones que pueden alterar variabilidad de la expresión de afecto es la conducta del estudiante, relacionada fuertemente a la confusión de roles por parte del alumno y por ende la falta de respeto. Lo anterior puede generar cierta animadversión por parte del docente hacia ellos.

"Hay chicos en las que yo les hago un comentario y el chico no entiende que es una broma. Hay chicos que le gustan molestar y yo sé quiénes son y entonces me pueden caer mal o no. Si dependerá de ambos, depende de cada uno". (P.3)

"cuando ya veo que alguien ha hecho algo con total malicia afuera tengo que estar lo más calmado posible para hablar. Ahí me cuestionó si lo quiero o lo quiero matar (...) y este chico me quedaba mirando con su cara de " cállate p" y yo decía "asu", este tipo de cosas ya te dice que ahí amistad, afecto, no va a haber, si en los próximos meses a partir de las actividades podemos ambos desarrollar empatía y cercanía uno con el otro entonces ahí capaz, pero si no se da entonces no ahí voy a querer jalarte". (P.7)

Por otro lado, los docentes manifestaron que la experiencia de acompañamiento entre colegas les es de ayuda tanto para aconsejarse ante casos complicados, como a desahogarse de estos mismos.

"Se habla de la confianza con los chicos, los modos de acercarse a ellos de forma positiva, buscar maneras para tratar a alguien muy problemático ". (P.1)

" tenemos nuestra jornada pedagógica donde tenemos un espacio de discusión y análisis de caso donde trabajamos todos esos temas, temas conductuales, temas emocionales ... cada profesor cuenta sus experiencias, comentas sus cosas, sus dudas, sus frustraciones, y donde los profesores por ejemplo pueden ir transmitiendo las estrategias que usan para manejar a determinados alumnos". (P.3)

"Si de hecho he escuchado a profesores renegando en el salón, ya estoy cansado de él, no hace nada es un vago y tal cosa (en referencia a las reuniones entre colegas sobre la afectividad) debe ser una válvula de escape (...)" (P.7)

Del mismo modo, la experiencia docente es vista con un significado especial porque el tiempo laboral permite aprender cómo mantener la afectividad considerada adecuada. Es en este sentido que los docentes participantes mencionan que, a diferencia de un docente de años, un principiante se verá mayormente afectado por las dificultades que implica mantener el afecto en el vínculo.

"creo que la práctica es decir los años te pueden dar esa "habilidad" de saber cuánto dar y cuánto recoger la cuerda del afecto". (P.1)

"de la experiencia del docente para poder identificar con qué alumnos funcionan determinada intervención a nivel conductual de tu parte y establecer una estrategia". (P.3)

"Cuando era más chibolo, yo me decía ¿que estoy haciendo mal? Me preguntaba: " porque no les caigo si yo les llamo la atención para bien", pero ahora con los años me he dado cuenta que ellos saben al fondo que lo que yo les digo es cierto, lo saben bien al fondo y luego lo entienden". (P.6)

3.3 Actitudes frente al afecto docente

En las siguientes líneas se presentarán las actitudes que tienen los entrevistados sobre la afectividad en el vínculo docente. Se encontró un consenso entre los participantes al ser consultados sobre si consideraban importante el afecto docente. Todos coinciden que, pese a las dificultades y otros señalamientos al respecto, la afectividad es un recurso muy importante en su labor ya que facilita su desempeño y objetivos profesionales, logra tener un efecto positivo en su imagen, además de afianzar una buena cercanía con el alumnado.

" Entonces el vínculo, el afecto es bueno, es útil, es una forma responsable de unir al estudiante con el aprendizaje y de motivar, de dar confianza y de desprender el temor que muchas veces se asocia al docente". (P.1)

"es muy importante tener esa relación cercana con el estudiante para mejorar su aprendizaje". (P.4)

"(en relación a la importancia del afecto en el vínculo) Muy importante. Porque yo si he llegado a la conclusión de que aquellos con los que se tiene un afecto bien fuerte son quienes en el curso han avanzado más. Y aquellos que han sido muy distantes conmigo es lo que han quedado no mejoran y eso es porque tienes miedo de hacer caso, no hay confianza". (P. 5)

Sin embargo, los docentes participantes muestran actitudes de rechazo ante las muchas dificultades que amerita sostenerlo. Dentro de estas dificultades se encuentra la falta de apoyo de agentes considerados por los mismos docentes como los más propicios para apoyarlos en el mantenimiento de un afecto positivo (como por ejemplo los psicólogos educativos y el Ministerio de Educación). De modo que consideran que el entorno laboral no plantea mejora para ellos en este aspecto.

"Pero también sabemos de las precarias condiciones en las cuales se trabaja, y que además el poco interés que se destina a formar docentes en competencias socioemocionales que puedan abordar las dificultades en el aula teniendo las herramientas para poder manejar situaciones en las que definitivamente necesitan más que una carrera profesional como docente". (P.2)

"Es que los psicólogos a veces quieren que les hagan todo cuando ellos a veces son los más capaces para ayudarnos en entablar relación con los chicos ". (P.6)

Asimismo, algunos participantes detallan sentirse agotados por lo que se vivencia día a día ejerciendo la profesión docente. De modo que una vez terminada su labor opta por realizar otras actividades y evitar hablar demasiado de ello con otros colegas. Ello para no sentir el desgaste que le implica estrechar determinada forma de vinculación con el estudiante en el contexto educativo.

"(en referencia a porque no quieren hablar de este tema) Porque están agotados. Y no quieren seguir hablando del colegio, quieren hablar otras cosas. Claro, también la profesión docente es desgastante". (P.9)

En adición a lo anterior, los participantes reconocen en el desempeño académico de los estudiantes una dificultad para mantener regulada su afectividad, ya que este repercute de forma negativa o positiva en su trato. En este sentido reconocen que es más sencillo demostrar un afecto positivo si el estudiante responde académicamente tal como se espera de él. Por el contrario, si su aprendizaje no va de acuerdo a las expectativas habrá menos disposición afectiva por parte del docente.

" ... debes darte cuenta que eso (tener mucha afectividad con un estudiante por sus notas) ... a veces hasta puedes querer ayudarlos en dejarle menos cosas que otros (se ríe)" (P.1)

"... la afectividad puede ser un pro y un contra porque a veces el docente se puede relacionar afectivamente con el estudiante por alguna condición que tenga este, por ejemplo, por su propio desenvolvimiento académico" (P.2)

" Pero también tengo que admitir que situaciones donde los alumnos tanto académica o conductualmente no resultan como tus esperas, te gasta mucho. " (P.3)

No obstante, la persistencia en el rendimiento académico reflejado en las calificaciones puede afectar el trato entre docente y estudiante. Es en especial estos últimos que, ante una nota desaprobatória, mantengan un enojo u distanciamiento con el docente. Ello repercute en su disposición tanto afectiva como hacia el aprendizaje.

"(en relación a una dificultad) que a veces aún se persista en la parte académica. Es que bueno se necesita calificar, pero a veces los chicos cuando los calificas de una manera pueden molestarse o cerrarse al aprendizaje lo que hace más difícil el acercarse a ellos y hace que a veces uno sienta algo de frustración y bueno puede que haya algunos problemas". (P.1)

"Pero es importante si es que al niño le caes mal no va a hacer nada, nada y todavía te va a caer mal ". (P.7)

De igual modo los participantes refieren que también causa dificultad el aspecto conductual del alumno. En este sentido las infracciones de menor o mayor grado u conductas disruptivas de los estudiantes provocan emociones de diferente índole en el docente, lo cual los aleja de querer mantener una buena relación con el estudiante y por consiguiente afecta la concepción y expresión de su afectividad.

"hay veces que los estudiantes son rebeldes porque están en esa edad, pero de alguna manera te van aceptando poco a poco y se les puede ir encaminando. Pero también hay estudiantes donde su rebeldía no es solo de actitud sino también de engreimiento". (P.2)

" hoy justo pasó algo una niña estaba llorando y digo a ver qué pasó y me dice que otro la empujó y le pisó la rodilla. Le pregunto a él qué tiene y por qué hace eso y no responde, entonces creo que lo más difícil es amistarlos hacer que se entiendan, que tengan empatía entre ellos, corregirlos cuando hacen algo realmente grave a veces a los niños les da igual esas cosas y estar al centro de eso es lo más difícil". (P.7)

Lo anterior empeora con la sobreprotección familiar que tienen ciertos estudiantes, siendo un factor clave para la interacción afectiva docente-alumno. En base a ello, los participantes mencionan como problemático entablar una correcta afectividad con el estudiante que tiene como familiares aquellos que interpretan que su actuar debe ser complaciente con cualquier acción que realicen sus hijos. Esto debido a la desautorización que los familiares del estudiante realizan de la labor docente en el aula, lo que termina desvalorizando su rol y perdiendo respeto ante el alumnado.

"se ha querido como que aprender una nueva didáctica así revolucionaria de que las cosas deben ir por otro lado, que al niño ya no se le puede decir esto o ya no se le puede hacer esto, y los papás lo han asumido mal. Yo tengo papás que reclaman hasta por qué no lo saludaste al niño, he tenido problemas con una mamá por eso". (P.5)

En este sentido es importante también valorar los retos que los participantes atraviesan en cuanto a la afectividad. Esto son el mantenerse imparcial con respecto al favoritismo con los estudiantes, el mantenimiento del respeto y controlar sus propias emociones. En cuanto al primero, la mayoría de docentes recalcan que es necesaria la distancia afectiva para así evitar tener un trato injusto en su demostración de afectividad. Ello al tener mayor o menor aprecio a algún estudiante o grupo de estudiantes sea este de preferencia o de ensañamiento notorio y/o extremo en base a las críticas sobre el aprendizaje o conducta del estudiante. No obstante, este trato diferenciado persiste en el docente, quien se enfrenta a ello constantemente lo cual le genera descontento.

" Si yo quiero siempre llevarme así contenta con mis estudiantes capaz como que voy a evitar decirles algunas cosas o críticas que logro ver en su desempeño académico o comportamental para su mejora". (P.1)

"Porque tampoco te puedes vincular demasiado con los estudiantes porque puede jugarte en contra en una evaluación objetiva" (P.2)

"hay que mantener esa distancia, sino se pierde la objetividad en relación a un alumno con el que ha mantenido un vínculo demasiado cercano también, por ejemplo, empiezas a pasar por alto algún tipo de conductas y haces diferencias". (P.3)

"Quieras o no la des objetividad está, o sea es constante la lucha que uno intenta para ser objetivo eso sí, constantemente se los digo a los chicos cuando se coevaluan yo les digo: " acá todos tenemos nuestros favoritos, yo tengo mi favorito incluso" así se los digo, pero si no cumple algo de la actividad lo tengo que jalar. Me va a doler hacer eso, pero lo tengo que jalar. Hay que ser objetivos, es doloroso sí, pero hay que ser objetivos". (P.7)

En cuanto a mantener el respeto, la mayoría de participantes recalca que muchos estudiantes suelen sobrepasar los límites y abusar del vínculo y las expresiones de afecto dadas, logrando así que se trasgreda el vínculo afectivo. De esta manera se pierde la autoridad propia de su rol al ser un adulto y docente, lo que provoca desafíos en su trato con ellos, por lo que esto amerita el contenerlos y la acción obligatoria de recordarles la diferenciación entre sus roles.

"Pero en ocasiones les molesta algunas cosas, o me buscan porque están molestos con otros y como que quieren sacar su furia conmigo y ahí si les pongo el parche, o sea les recuerdo que soy su docente, que se calme y que no puede tratar así a los demás o que es importante el prestar atención a clase. Es una relación un poco extraña porque se debe medir, pero ahí está la lucha y bueno los desafíos nuevos para los docentes". (P.1)

"Es un reto, es un reto hacer que este tipo de chicos problemáticos interactúen de buena forma con los otros, porque si piensan que pueden llegar a un lugar y dárselas de gracioso o faltarles el respeto a sus mayores entonces está mal, eso está mal". (P.7)

En este mismo sentido, resulta ser un gran desafío para todos los docentes moderar sus propios sentimientos ante las dificultades y retos que se atraviesan en cuanto a demostrar un afecto ideal que denote amor, cariño y otros sentimientos considerados positivos, tal y como la sociedad lo tiene concebido. Y es que, los participantes reconocen que no están exentos de sentir afectos negativos hacia los alumnos, ya que ellos son también personas y atraviesan por circunstancias estresantes, indignantes. pero que se ven obligados a controlarse o cubrirlos especialmente por mantener su trabajo o su rol como docente, siendo ello agotador.

"son momentos difíciles para el docente procesar las cosas que se sienten y claro también percibir que detrás de esa actitud del alumno hay cosas de por medio". (P.1)

"estoy muy pendiente del tema de si fui empático en ciertas circunstancias, si estuve a la altura cuando un alumno se mostró arisco o en otras circunstancias, si utilice las palabras correctas para hacer llegar mi mensaje de forma correcta o no. Y siempre me cuestiono de ello " (P.4)

"Si hay momentos donde las emociones pueden ganar porque somos humanos, y también porque somos humanos evidentemente tenemos chicos que nos caen y chicos que no nos caen, y evidentemente a veces sin darnos cuenta prestamos más atención a los chicos que nos caen, a los que no nos caen como que por ahí los miramos y a veces cuando hacen alguna cosa mal hasta se le sacrifica no". (P.5)

"Yo entro al salón y como es inglés entro así con pilas, recontra divertido, gesticulo mucho pero cuando sucedió un caso en mi salón llegué y estuve serio sin darme cuenta y ellos se dan cuenta y se decían ¿pucha que paso? ... o sea obviamente quizá no pude dar la clase como la quise dar, pero tuve que (inhala y suspira muy fuertes) y continuar. A eso me refiero a que se tiene que seguir ... imagina como sobrellevar tantas cosas y ahí lo emocional cuenta muchísimo ... cuenta muchísimo". (P.6)

"Si, yo le soplaba (en referencia a darle un golpe) si, jaja es que decía unas cosas que daba ganas. Pero luego te calmas y te dices a ti mismo: a ver ¿Me gusta comer cada mes? Sí, entonces mejor hablo con el niño de forma calmada, porque después de todos son niños que le falta experiencia, está en un particular sus padres le pagan las cosas, no sé cómo sus padres son con él o lo han criado. Todas estas cosas vienen a mi mente cuando estoy queriendo darle una cachetada y me hacen decir que no, que no debo actuar así, que no puedo ni debo que es un reto". (P.7)

Asimismo, aunque fueron mínimos, algunos participantes señalaron que los episodios que son tanto parte de su día a día profesional como que los estudiantes no

cumplan con la meta académica, como en su vida personal (la relación que se tiene con la familia o amistades, por ejemplo); pueden afectarlos emocionalmente. Por este motivo los docentes se ven obligados a controlar y encubrir lo que sienten para no interferir con su desenvolvimiento laboral ya sea por el rol que tienen con los estudiantes o porque no hacer ello denota debilidad. Por ello, priorizan a los estudiantes sobre sí mismos y procuran mostrarse sonrientes o lo más estables posibles.

“Es mi caso me han pasado cosas muy fuertes, pero yo he entendido que los chicos, necesitan de mí antes de que yo me necesite de mí. Y me han pasado cosas realmente fuertes, he tenido que entrar al baño con todo el equipo que he logrado, y he tenido que mojarme la cara y he tenido que seguir avanzando y sonreírles a ellos. Porque eso es lo que a veces ellos necesitan Y nosotros no lo conversamos. Ese es mi caso. Pero hay personas que he visto que han tenido problemas en su casa o en domicilio, simplemente no les importa, por eso te digo si tú decidiste hacer la carrera docente entonces asume que tú tienes que ser superior”. (P.8)

“Y bueno, en cuanto a la frustración, igual puedo sentir frustración (en referencia a alumnos que fallaron en exámenes), pero siempre tengo que pensar que esa es mi labor como docente”. (P.9)

Paralelamente, los participantes también fueron interrogados respecto a la actitud que consideran que tienen otros docentes en su entorno laboral respecto al afecto en el vínculo lo que evidenció el rechazo a cualquier tipo de postura extrema ya que no benefician al estudiante o a su objetivo. En primera instancia los docentes participantes califican como negativas las posturas que detallan que se debe ser indiferentes y agresivos en su vinculación, lo cual alude a pedagogías tradicionalistas que asocian exigencia con violencia.

" ... creo que la metodología que eran antes como nos cuentan a veces nuestros padres, el hecho de castigar o hacer pasar vergüenza no es una afectividad adecuada. Porque tú a quien consideras tener cariño no eres capaz de hacer pasar ridículo o lastimarlo. Pero también era parte de una corriente pedagógica, el hecho de que con sangre entra la letra, pero no considero que el vínculo afectivo antiguamente era importante. Imagino que algunos profesores sí, pero por esa frase y la metodología creo que no demostraba afectividad". (P.2)

"Tenemos tutores que llegan al salón con los chicos y aprovechan la hora de tutoría como hora libre y que conversen entre ellos (menciona esto con desdén), otros hacen programación y no hacen cosas que si conlleva el interactuar con ellos como es un espacio de tutoría". (P.5)

“Desafortunadamente pienso que mucho tiene que ver el docente, sí, porque puede haber personas que pueden tener la misma cantidad de años enseñando igual que yo, y por más que hayan hecho 50 maestrías o 50 capacitaciones de habilidades en la clase cuando uno es maestra no hay vínculo de afectividad que pueda salir de ellos”. (P.8)

Un hecho similar ocurre al referirse a las posturas “modernas” que suelen ser avaladas por entes educativos siendo la afectividad entendida solo como “amor” y donde no se plantean límites, lo cual acaba siendo igual de negativo para el docente. Esto debido a que se asume roles que no les corresponde como el de padre o madre que debe excusar al estudiante en vez de corregirlo en caso fuese necesario, lo cual termina por afectar su autoridad además de someterlos a otras malinterpretaciones.

" ... y el otro extremo es el de asumir el rol de padres, amorosos, comprensivos con todo, disculparlos en todo momento, no límites, nada. Entonces ahí tenemos los dos extremos ¿no?". (P.1)

"Creo que la psicología y las posturas docentes de hoy me parecen muy permisivas, justifica muchas cosas que no debería". (P.2)

"Ahora que haya docentes que todo lo vean afectividad entendido como el amor, no sé si sea tan bueno, cuando hablamos de respeto por el estudiante y el docente creo que esto marca ciertos parámetros". (P.6)

"Es que desafortunadamente las formas de ser tan permisiva están convirtiéndonos en una generación frágil, tú tienes que solucionar". (P.7)

"Todo esto se ha ido al extremo también, que nos ha como que, atado a todos los docentes, autoridades de los colegios, que estamos incapacitados de decirle algo. Y para decirle algo hay que decirle algo adecuado también, porque cualquier palabra puede ser mal interpretada y terminamos nosotros denunciados. Entonces creo que todo está mal interpretado de parte del ministerio y todo lo que han hecho". (P.9)

En este sentido, los participantes coinciden en que la mejor postura en cuanto a la expresión de afecto es la del docente democrático que sostiene un afecto dosificado. Ello debido a que este cuenta con características y disposición para ejercer fácilmente el vínculo y por ende la afectividad con todo tipo de estudiantes.

"Definitivamente hay una mirada diría yo menos vertical. Yo creo que el docente de ahora tiene mucha más apertura, permite que los alumnos puedan cuestionar con respeto, dar su opinión. Creo que el docente también ha salido de ese rol de que es la autoridad en el colegio, yo no tengo ningún problema en decirle a mis chicos a mis chicas que no se algo pero que lo podemos averiguar juntos, así se construye más fácil el vínculo y se da afecto". (P. 3)

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

En este capítulo, se presenta el análisis sobre las principales representaciones sociales que los docentes tienen en relación al afecto en el vínculo con el estudiante. Con base a lo obtenido en la investigación se puede afirmar que los docentes se suelen percibir como aquellos dadores de conocimiento y capacitados para formar tanto académicamente como humanamente a los estudiantes, siendo este el principal objetivo en su labor. Asimismo, en sus relatos se perciben intentos por demostrar que se debe tener una vinculación precisa, ya que los participantes consideran necesario e importante entablar un vínculo con los estudiantes para que así se logren conectar con el aprendizaje.

Si bien los participantes mencionan lo importante de mantener una relación de igualdad para que así se propicie una educación más allá del conocimiento acumulativo (Barcasnegras, 2019), se percibe la expresión de una relación vertical que recuerda al modelo pedagógico tradicional pese a la existencia de una gran variedad de modelos de aprendizaje constructivistas propiciados por el Ministerio de Educación del Perú (2022). Esto debido a la constante búsqueda de equilibrio que el docente intenta mantener a lo largo de su vinculación con el estudiante, ya que una extrema horizontalidad en su vinculación afectiva verá cuestionada su autoridad como docente, el estudiante dejará de interesarse en el aprendizaje y por lo tanto el docente no cumplirá su función.

El afecto es entendido como elemento que facilitará la adquisición voluntaria del conocimiento en el estudiante ya que hará percibir al docente con mayor cercanía y complicidad lo que generará un espacio de confianza y disposición al aprendizaje. Así, tal como lo menciona Núñez (2005), el docente concibe al afecto como parte principal del triángulo pedagógico siendo además un medio por el cual se genera interés por el portador del aprendizaje, siendo este su principal función. Asimismo, los participantes mencionan que la afectividad es un conjunto de emociones y sentimientos principalmente asociados a gestos de cariño, de confianza, de preocupación o verbalizaciones de

reconocimiento; siendo muestras de afecto positivas que la sociedad comúnmente aprueba.

Estas formas de pensamiento provienen en su mayoría de sus conocimientos adquiridos durante la etapa de pregrado, lo que coincide con las investigaciones de Fardella y Sisto (2015). Así, la afectividad tiene como base los marcos referencias sociales aprendidos. Por lo tanto, los docentes suelen construir un ideal de afecto que, en primera instancia, tiende a descartar aquellas expresiones negativas o que requieren explicaciones a detalle (Abranowsky, 2010).

No obstante, su experiencia personal y laboral les da otro panorama, por ende, otro tipo de información sobre la afectividad en el vínculo. Lo anterior se puede relacionar con el rol docente y sistema educativo en el Perú. Si bien estudios como el de Yana y Adco (2018) confirman que más del 80% de los docentes en nuestro país son valorados positivamente en el acompañamiento pedagógico; se puede apreciar una generalización de las características importantes tanto del rol docente como de la calidad de la enseñanza, sin contemplar aspectos psicológicos del docente que se producen en su vinculación con el estudiante como lo son los afectos.

Lo anterior resulta ser un limitante para los docentes, quienes ven en la realidad laboral cuestiones distintas a la que creyeron comprender durante su etapa de estudios, por lo que le causa conflictos internos. Es en este sentido que los docentes empiezan a cuestionar la imagen mental del trato con el estudiante y comienzan una nueva estructuración de lo que significa el afecto docente, donde se empieza a considerar con más libertad acciones y reacciones psicofisiológicas no tan positivas a simple vista. Así su afectividad no se ve.

Por consecuencia se deduce que las concepciones de los participantes no se ven influenciadas en su totalidad por los juicios dominantes de la sociedad peruana, en contraste a investigaciones como las de Colomo y Aguilar (2019) y Zumaeta et. al (2018). De manera que entender el afecto como cariño y positivismo resulta escaso y poco realista con su sentir, le da paso a la idea del afecto como un conjunto de emociones a modular para lograr mantener un buen trato con el estudiante. Así, tal como lo menciona Jodelet (2020), una representación se ve expuesta constantemente a modificaciones en cuanto a nuevas experiencias que cambian las estructuras cognitivas de determinado fenómeno u

objeto de la realidad; siendo interiorizado de diferente forma a como se creía anteriormente.

En esta línea, se observa que los docentes conciben el afecto de una forma dual, es decir como un conjunto de emociones y sentimientos tanto positivos como negativos porque solo así podrán alcanzar el objetivo de su trabajo: el educar; siendo ello contradictorio con lo que puede pensar la sociedad e incluso un profesor con poca experiencia laboral. En contraste con otras investigaciones, los participantes recalcaron las llamadas de atención o medidas correctivas como elementos distintivos que demuestran afecto. Es por intermedio de estas acciones que denotan su preocupación e interés por un mejor futuro académico del estudiante. Así, tienen el propósito de plantear límites, recalcar y direccionar al estudiante hacia su deber en la escuela, la adquisición de conocimiento. En tal sentido, se puede mencionar que la conceptualización de afectividad se encuentra estrechamente asociada a la perspectiva de su rol y su interés de que su figura sea correctamente asimilada por el otro.

Asimismo, es importante recordar que los fenómenos sociales en el contexto peruano repercuten en el comportamiento de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes ya que las escuelas son receptoras de lo que es el país (Salgado et. al 2021). La normalización de la violencia desde el seno familiar y el poco interés en el manejo emocional en las personas hace que repliquen ello en sus futuras interacciones. Asimismo, aquellas mentalidades tan arraigadas en nuestra sociedad peruana donde solo importa el interés propio en vez de apoyar colectivamente y desarrollar un pensamiento crítico provoca que las nuevas generaciones se muestren agresivas y desafiantes a cualquier figura de autoridad que rechace o cuestione lo que hace. Por lo tanto, una sociedad con tales características, propicia que en el aula se presenten cada vez más conductas disruptivas en los estudiantes y tensión con los docentes.

Conforme a lo anterior, se observa que los docentes construyen un ideal de afectividad que difiere en muchos aspectos de lo que la sociedad espera y que, si bien no necesariamente se sienten cómodos o con libertad de manifestar o reconocer públicamente, directa o indirectamente se observa en su vinculación y actuar diario. Ello evidencia que los docentes no actúan como entes pasivos que reciben y/o acatan información externa, sino que sus imágenes mentales en torno a afecto docente se van nutriendo de lo aprendido a nivel teórico como a nivel experimental dando incluso mayor sentido a este último.

Para los participantes construir una relación interpersonal con el estudiante debe estar basado en el control de las emociones por más que estas sean positivas, contrario a lo que se menciona en Medero (2016), Burbano y Betancourth (2018), Imbernon, et. al. (2021) y Rodríguez y Sandoval (2022). La afectividad es asociada a sentimientos, como el amor y cariño, que está constantemente “medidos” y “controlados” para así evitar que los estudiantes se confundan y transgredan su posición. Los docentes sustentan este pensamiento a que el alumno puede confundir fácilmente su acercamiento, perder el respeto a su imagen y por ende no conectar con el aprendizaje.

Sin embargo, como ya se ha hecho mención, la afectividad es un hecho variable que no solo remite al cariño sino a otras emociones y sentimientos tales como la preocupación, la ira o el resentimiento que, pese a no ser totalmente positivos, deben ser compensados para que el estudiante reconozca el liderazgo del docente y se obtenga los mejores resultados en la adquisición de su aprendizaje. Ello es probable porque el afecto está compuesto por cuestiones espontáneas y fugaces a lo largo de la interacción con el estudiante (Núñez, 2005), en donde determinadas características extrínsecas e intrínsecas del alumno hará que haya o no mayor facilidad de cercanía e interés de expresar afectos positivos.

Por otro lado, un afecto regulado debe garantizar imparcialidad y evitar la tergiversación de su trato por parte de los alumnos y sus familias, porque eso puede confundir a los estudiantes o provocar que el docente se deje llevar por subjetividades en su trabajo. De tal forma que el afecto regulado es un elemento primordial en el perfil de un docente experimentado, ya que el tener un buen manejo sobre este tema es sinónimo de profesionalismo y colaboración hacia un adecuado clima en el aula (Carrasco y Luzón, 2019). Así, evitan el sobre involucramiento afectivo con su grupo de estudiantes ya que, tal como hace mención Ríos y Herrera (2022), los docentes saben que su labor tiene una dimensión evaluativa que debe ser justa.

Asimismo, mantener un afecto regulado conlleva a lidiar con problemáticas, para lo que recurren al apoyo entre sus mismos colegas. Ello coincide con lo señalado en investigaciones como las de Vecina y San Román (2021) y Castañeda (2019), sobre el conflicto detrás de la representación de este concepto siendo mayormente evidente cuando sus expectativas no son alcanzadas. Lo anterior puede verse incentivado por el poco interés del sistema docente latinoamericano al no contemplar la contextualización o el cuestionamiento de principios o conceptos escolares (Vaillant y Manso, 2022). De

manera que el sistema educativo no analiza aspectos psicológicos en los agentes de aprendizaje, ello pese a que se encuentran completamente vinculados a su desempeño. Esto provoca que cuestionen su actuar afectivo, sientan decepción y demás emociones que no deben expresar directa o indirectamente para mantener un buen clima afectivo con el estudiante y no ser abiertamente cuestionados por los demás.

En efecto, se intuye una aparente represión e interés en mostrarse alineado a lo que espera de ellos el sector educativo y sociedad en general, lo cual evidencia cómo los participantes desplazan y reprimen sus afectos en pro de que su profesionalismo no sea puesto en duda (Abranowsky, 2011). Ello puede deberse a la poca capacidad de expresarse emocionalmente ante las problemáticas en las distintas áreas de vida en la sociedad peruana, lo cual puede evidenciarse en los bajos índices de inteligencia emocional en los resultados de investigaciones laborales. Asimismo, tal como se menciona en Cerrón (2020) la poca capacidad de desarrollo y expresión en cuanto a competencias emocionales en la sociedad peruana se refleja en los problemas relacionales de las personas; quienes prefieren ignorar lo que se siente y seguir con sus actividades pese al fastidio que le cause hacerlo.

En relación a lo anterior, los docentes participantes tienden a “actuar de manera profesional” con el objetivo de demostrar un buen manejo y adaptación emocional al alumnado que enseñan, cuando en realidad se encuentran estresados y carentes de recursos y apoyo para reconocer a conciencia las emociones que sienten y trabajar con ellas lo cual es perjudicial para su labor formativa. En ello se observa el miedo de no cumplir con la expectativa de ideal afectivo, así como la frustración de tener que limitarse afectivamente. Conforme a lo anterior se puede inferir que, más que algo propio de la personalidad de los docentes, este tipo de afectividad es obligatoria para cumplir no solo con su rol profesional sino también con las expectativas sociales. Lo anterior demuestra el interés de “guardar las apariencias”, algo fuertemente internalizado en la sociedad peruana contemporánea especialmente en el área laboral, donde se suele aparentar para alcanzar éxitos profesionales y/o mantener su posición (León, 2021); ello pese a una posterior cansancio e insatisfacción.

Los docentes son conscientes de que es inevitable experimentar diversas emociones y sentimientos al relacionarse de manera tan cercana con los estudiantes. Sin embargo, intentan priorizar asociar a priori este concepto a emociones y gestos considerados positivos (amor, cariño, ternura) por temor al qué dirán, ya que es lo que los

padres de familia esperan de ellos. Esto se ve potenciado especialmente por los discursos sobre el afecto presentes en la cultura y sociedad peruana conforme al trabajo docente donde se ha ido debilitando su autoridad y propiciando el juzgar de aquel que no es así (Bedacarratx, 2021).

Asimismo, existe la creencia generalizada de que la educación privada al ser un servicio de pago será de mejor calidad en cuanto al desempeño de los docentes (Cuenca, et.al 2019) en referencia a su dictado de clases, así como al trato vincular con el estudiante. En adición, se encuentra el hecho de que las políticas educativas han adjudicado al docente un papel de “padre o madre” que puede directa o indirectamente repercutir de forma tergiversada en el imaginario social (Villalobos y Flores, 2022), lo que complica el actuar y sentir del docente en su práctica afectiva. Este papel parental asignado al docente proviene de la calidez y amabilidad que distinguen a la sociedad peruana (Cueto, et.al 2017), donde el amor familiar es muy valorado queriendo que sea replicado en el segundo espacio donde se pasa más tiempo: el colegio.

En este sentido, los docentes se ven presionados por la fuerza social que los empuja a suplir a los padres y madres de los estudiantes, cuando en realidad ello es imposible si se quiere cumplir una buena evaluación formativa. Asimismo, para los docentes resultada paradójico que las familias de los estudiantes les deleguen las responsabilidades afectivas de sus hijos y los juzguen en caso no sea de su agrado. Esto puede deberse a que mayormente en sociedades latinas como la nuestra el amor y cariño entre un grupo de personas que comparten un mismo espacio y lugar tiende a ser una característica que habitualmente se espera, por lo que el trato familiar en la escuela resulta ser casi impuesto.

No obstante, el imaginario social de que los docentes deben ser unos padres cariñosos con los estudiantes supone un conflicto en la concepción de afectividad por parte de los docentes. Los docentes se ven expuestos a ideales y estereotipos sociales fundados en un “educar romántico” donde la afectividad solo radica en ser más “cariñoso” algo con lo que al principio de sus carreras pudieron estar de acuerdo pero que con el tiempo de enseñanza identifican que no considera su rol de guía/ acompañante académico, de tal forma que se minimiza la finalidad de su labor como parte del triángulo educativo y solo se termina midiendo su capacidad en base a su tipo de vinculación afectiva con el grupo de estudiantes.

En este sentido se puede decir que los docentes se enfrentan a expectativas sesgadas que dejan de lado su posición y vivencias a las que se enfrentan día a día en el vínculo que mantienen con el estudiante. Es por ello que el docente tiende a ser precavido en mantener regulada su demostración afectiva, para que no se vea degradada su posición de autoridad, el interés hacia el aprendizaje desaparezca y por consiguiente el docente pierda el sentido de su rol lo cual complicará la situación académica del estudiante. Por lo tanto, evitará recurrir a suspender tajantemente su actuar afectivo siendo más autoritario y estricto, ya que ello puede repercutir negativamente en su relación con el estudiante.

Estas actitudes negativas hacia el amor como único afecto carecen de realismo para los docentes y es más bien una forma muy generalizada de concebirlo ya que deja de lado el rol de orientador pedagógico propio del docente. En este sentido, es posible que los docentes sientan que se ha invisibilizado el objetivo principal del aprendizaje: el educar. Ello en contraste al favoritismo por formar un vínculo “cariñoso” que puede llegar a dificultar y confundir el trato con los estudiantes, sino que demuestra ser un recurso para manipular su actuar y encajar en la sociedad actual lo que denota falsedad.

Por lo tanto, se discrepa con Soto, et. al (2016) ya que los docentes de nuestra sociedad no reducen la afectividad al amor y positividad absoluta, sino que tras la práctica interiorizan un afecto regulado donde convergen tanto emociones positivas como negativas que son entrenadas a lo largo de los años para no ser juzgados e intentar acoplarse a los marcos de afecto docente más aceptados por el campo pedagógico y el social (Abramowsky, 2010 y 2020). Este puede involucrar preocupación, resentimiento, tristeza o miedo que gira en torno a su esmero por ser un docente competente que cumple con su finalidad: enseñar.

Lo anterior demuestra el origen de un debate entre el ideal social y lo real en el docente, es decir sobre su capacidad para dar respuesta a la sociedad y a sus propias concepciones (Vecina y San Román, 2021). Ello desemboca en actitudes disconformes y constantes dificultades que lo conllevan, en su mayoría, a reprimir sus emociones. Lo anterior guarda fuertemente relación con su idealidad de la figura del docente, así como al hecho de que al ser adultos deben demostrar mayor control de lo que pueden sentir, por lo que optan por un afrontamiento de estilo evitativo o una obligatoria regulación emocional ante situaciones que le causan estrés (García, 2020) lo cual han aprendido y naturalizado en su actuar y pensar docente. Ello pese a que fueron muy pocos los

participantes que mencionaron la necesidad de mantener una buena habilidad socioemocional.

Además, es curioso identificar que los varones expresen con mayor detalle sentimientos como ira y frustración a diferencia de las mujeres. Esto puede deberse a los roles asignados en nuestra sociedad al género femenino y masculino. La sociedad peruana suele asignarle a la mujer calificativos más tiernos o blandos y pensarla similar a una madre, cosa contraria en los hombres. De manera que las mujeres se sienten más obligadas a cumplir con el compromiso de actuar de forma cariñosa o más maternal, mientras que ello resulta raro en los varones causando que el resto dude de masculinidad; lo que demuestra el machismo latente en la cultura peruana. Así, se detecta una aparente dificultad en los varones para expresar afectos que los haga parecer como menos dominante ante los otros (Retamozo, et.al 2022)

Sumado a ello se encuentran problemáticas como la alta tasa de violencia sexual en niños y adolescentes los pone en el ojo de la tormenta como victimarios más próximos (UNICEF, 2019). Ello explicaría por qué algunos docentes hombres intenten ser más duros y estar de acuerdo con un afecto regulado conforme a su cercanía, ternura y cariño para así evitar malas interpretaciones y ser acusados por los demás. Sin embargo, ello no significaría que sean carentes de este tipo de afectos, sino que hay motivos implícitos detrás que podría estar afectando, lo cual amerita una investigación a detalle.

Finalmente conviene subrayar que los participantes de primaria y secundaria advirtieron que, cumplir con el mandato social de denotar determinada forma de afectividad, es decir una afectividad marcada por el “amor” y demás sentimientos positivos; solo será más sencillo para los docentes de educación inicial. Los docentes entrevistados sustentan ello debido que sus intenciones afectivas son retribuidas de igual forma por niños pequeños. Esta afirmación conduce a la pregunta si los docentes de inicial perciben de otra forma el afecto docente y si esta aparente facilidad para conectar con los alumnos en su grado escolar es un factor principal en sus representaciones.

CONCLUSIONES

La presente investigación de tesis tuvo como objetivo principal analizar las representaciones sociales sobre el afecto en el vínculo en docentes de básica regular. Estas fueron analizadas respecto a su composición la información, campo representacional y actitud frente al objeto de estudio. Para ello se hizo uso del sustento teórico principal de Moscovici sobre las representaciones sociales y se pueden formular las conclusiones presentadas a continuación.

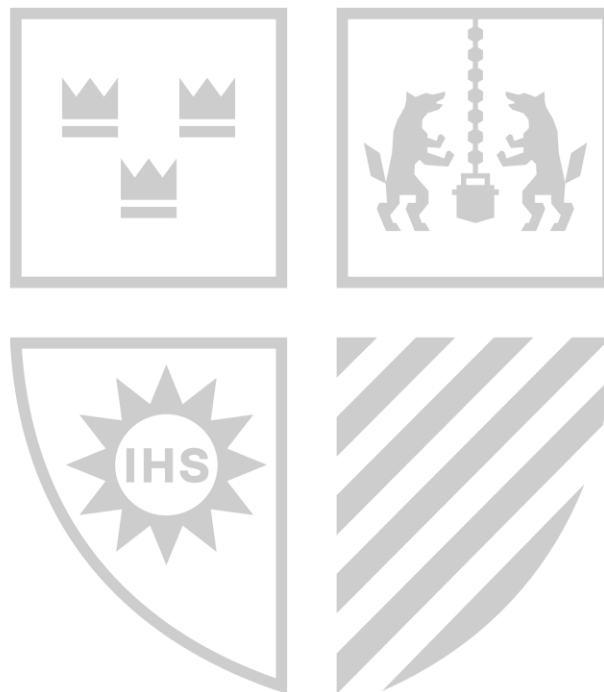
- En cuanto al primer objetivo específico de explorar los conocimientos de los docentes, se sostiene que la actividad en el vínculo educativo es entendida como un conjunto de emociones negativas y positivas que se perciben continuamente hacia el estudiante y sus acciones. Los docentes reconocen el afecto en el vínculo bajo un ideal sentimental relacionada con la disposición de atención y preocupación por el estudiante para favorecer su aprendizaje y por ende cumplir con el objetivo de su rol profesional. Se evita consentir expresiones asociadas con estados emocionales que pueden ser estimados negativos como la ira, antipatía, tristeza o decepción en contraste a las que reflejen sentimientos positivos como el amor.
- Sin embargo, tanto docentes de primaria como secundaria admitieron tener discrepancias con este tipo de esquema de pensamiento al no considerarlo adecuado y verse alterado constantemente en su día a día. De manera que las representaciones sociales de los docentes expresaron cambios en su forma de expresarse y de pensarse, ya que se enfocaron en el respeto de su figura y rol dejando de lado otras nociones que se le adjudican.
- En este sentido los participantes reconocen que es un elemento controversial ya que la sociedad les asigna una afectividad específica que alude a sentimientos extremadamente positivos en todo momento. Sin embargo, ello discrepa con sus

experiencias y realidad laboral en la que se desenvuelven diariamente. De tal forma que sus representaciones sociales se han diferenciado a medida que la práctica docente se intensificaba, lo cual daba otro panorama de información sobre el afecto, así como habilidades para su regulación.

- Conforme al segundo objetivo específico de identificar el campo representacional, se concluye que sus representaciones sociales en torno al afecto se asocian fuertemente a sus concepciones sobre su rol como educador y la figura del alumno como aquel que debe recibir y aprovechar el aprendizaje dado para lograr un buen desempeño académico; lo cual definirá su buen desempeño docente. Por lo tanto, en relación a identificar el campo representacional en las representaciones de los docentes se puede decir que la afectividad es asociada a sentimientos como preocupación, cariño y amor sin dejar de lado el desagrado, molestia propia de las dificultades de la labor docente en guiar al estudiante hacia el aprender siendo esto último lo que principalmente la base de su representación
- Por otro lado, los docentes mencionan que su conocimiento, así como valoración sobre el afecto y su intensidad de expresión, se ve constantemente amenazado dentro de una sociedad con discursos pedagógicos tan cambiantes en cuanto a afectividad, en donde el afecto es reducido a “amor” y la imagen del docente a la de “padres”. Esto es debido a que la sociedad, principalmente los padres (agentes externos al triángulo pedagógico, pero indirectos en el contexto educativo) buscan imponer sus representaciones lo que genera temor y represión al referirse a este tema. Este hecho puede percibirse en mayor medida en colegios privados, tales como los que laboran los participantes, en donde la figura del padre/madre de familia es parecida a un empleador mediato por el cual el docente obtiene su sueldo.
- Además, reconocen que son seres humanos con defectos y que desenvolverse con los estudiantes involucra asumir dificultades y retos por lo que es lógico tener una idea de afectividad diferente a la del resto. En tal sentido asumen que el afecto hacia el estudiante varía constantemente dependiendo al grado de enseñanza, así como por las características y conductas del alumno. Es por ello que tener un afecto regulado es importante para mantener la objetividad en el trato con los estudiantes y así mantener la imparcialidad.

- Pese a lo dicho anteriormente los participantes optan inicialmente por reprimir y/o esconder lo que verdaderamente piensan con tal de no ser señalados ya que la afectividad de forma positiva en labor docente es un supuesto aceptado por los padres de familia, entidades educativas y alumnos. No obstante, los docentes se muestran reticentes a posturas afectivas extremas ya sea hacia lo positivo o estrictas, que terminan siendo complacientes o violentos por lo que rechazan esquematizaciones rígidas y demuestra la variabilidad de sus representaciones, de manera que se enfrentan a estos con tal de hacer valer sus conocimientos y actitudes sobre el afecto conforme a su experiencia.
- En cuanto al tercer objetivo se determina que la actitud que se tiene hacia el objeto de representación resulta ser ambivalente, ya que su forma de conceptualizar el afecto no es del todo aceptada socialmente. Por el contrario, se ven expuestos a ser juzgados, así optan tanto por encubrir su forma de pensar como por reprimir los afectos considerados como impropios de su carrera. Lo anterior es debido a que su concepto de un afecto regulado engloba un manejo de sentimientos que involucrarán los aceptados socialmente como aquellos que no lo son con facilidad, lo cual hace que sea percibido por ellos como sinónimo de lo que debe plantear un buen docente con los años.
- En este sentido, más allá de un afecto marcado por indiferencia o posturas extremas sobre el cariño y amor, los docentes construyen una representación social con valoraciones y actitudes positivas hacia un afecto medido y controlado, es decir un cariño que se debe ajustar a todo tipo de situaciones que se propicien en el aula. Esta afectividad puede involucrar tanto amor, preocupación, cariño, confianza, pero también de llamadas de atención (que no involucren agresión física y/o verbal) y respeto a la autoridad. Ello siempre con el fin principal de encaminar una conexión efectiva hacia el aprendizaje, así como que se asocie respeto hacia su imagen y labor.
- Por último, los participantes ven el afecto como un recurso fundamental para cumplir con el rol que tienen en las aulas. Si bien el acercarse es algo innato en la vinculación diaria en las escuelas, es más un elemento importante para que el estudiante se sienta motivado para atender las clases y así poder estar dispuesto a

aprender. En este sentido, es visto como un elemento positivo que todo docente debe aprender a manejar de forma correcta y precisa para evitar una sobreexposición de su personal.



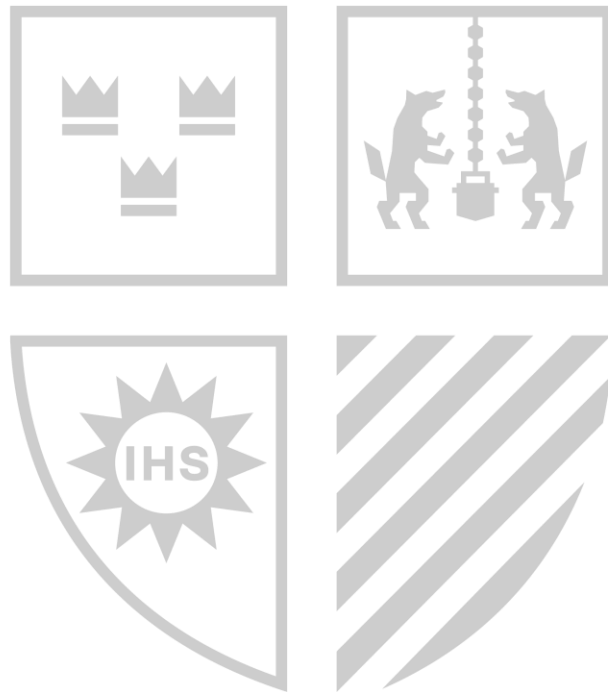
RECOMENDACIONES

Esta investigación buscó conocer las representaciones sociales de los docentes sobre el afecto en el vínculo para así aportar información valiosa a futuras investigaciones que se pueden llevar a cabo. Para ello se sugieren las siguientes recomendaciones.

- La mayoría de docentes participantes afirmaron que con los docentes de inicial se puede identificar diferencias en cuanto a su concepción y representación del afecto ya que al tener como estudiantes de primera infancia. Sin embargo, no se pudo contrastar con exactitud esta información con los mismos docentes de ese grado ya que el número de participantes de inicial fue mínimo a comparación al de otros grados. Por tal motivo se aconseja que se incluya una misma cantidad participantes de todos los grados de básica regular y así se pueda comprobar ello con mayor exactitud.
- Se sugiere que en la guía de entrevista se agregue una pregunta mucho más explícita sobre las competencias socioemocionales que los docentes puedan identificar en su trabajo. De esta manera, se podrá conocer su valoración al respecto y determinar el grado de importancia que ocupa ello en los esquemas de información que se construyen alrededor del afecto docente.
- Por otro lado, es necesario plantear mejoras en la formación de los docentes, en cuanto a la creación y mantenimiento de sus vínculos. Ello para que se encuentren preparados tanto psicológica como emocionalmente a los problemas que surgen alrededor de su relación con los estudiantes que tienen a cargo. Por lo que se sugiere considerar plantear intervenciones o acompañamiento psicológicas periódicas en donde los docentes se sientan acompañados y puedan no solo reprimir lo que sienten sino también aceptar, procesar y aprender estrategias.

- Conforme a lo anterior se considera necesarios talleres de inteligencia emocional para los docentes, donde a base de actividades y teoría lúdica puedan familiarizarse, aceptar con mayor facilidad sus emociones y actuar en función a lo que sienten. De esta manera no solo estarán trabajando su aspecto emocional, sino que también podrán sentirse aceptados en un ambiente cómodo que no los juzga y que intenta comprender. Estos talleres pueden llevarse a cabo en los meses previos al inicio de año nuevo escolar y tener un seguimiento mensual.
- De igual forma, es necesario que los padres de familia y órganos educativos no sean ajenos a reconocer esta dualidad en la representación social sobre el afecto que poseen los docentes. Por ello puede ser una buena opción que se lleve este tema a conversatorios con los padres de familia e instancias educativas para que así se evite generalizar el afecto como un solo sentimiento, se vea a profundidad este tema y se reflexione sobre el rol del docente. Así los docentes se sentirán escuchados, comprendidos, apoyados y con menos presión al respecto lo que además puede ser favorable para que se muestren de forma más auténtica con lo que sienten.
- Es prioridad que los docentes se sientan apoyados por las familias frente a las dificultades y desafíos que los estudiantes puedan atravesar. Solo afianzando una buena alianza entre el docente y los padres de familia en donde prime el respeto, así como la toma de responsabilidad y valoración de su respectivo rol, hará que el estudiante encuentre en la escuela un lugar de confianza en donde tenga las mejores herramientas para desarrollarse como persona. Para ello se espera que las instituciones educativas puedan realizar mayores espacios de conversación entre padres y docentes donde se reafirme el compromiso de ambos y discuta cuestiones como estas más allá del rendimiento académico de determinado estudiante.
- Finalmente, se incita a continuar con investigaciones enfocadas en el docente donde se analice, con mayor interés, la mirada psicológica del docente con el fin de producir mayor conocimiento académico que abarque todo el triángulo de aprendizaje. Esto debido a que más allá de la carga laboral y cansancio físico, sus dificultades también corresponden a cuestiones subjetivas que afectan las estructuras cognitivas y por consiguiente su conducta. De modo que es importante

ser consciente y analizar aquello que subyace en el actuar docente como lo es la afectividad en su vinculación con el alumno.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2010). Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea. *Propuesta Educativa*, (33), pp.113-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041789016>
- Abramowski, A. (2010). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. https://www.academia.edu/28866048/Maneras_de_querer_Los_afectos_docentes_en_las_relaciones_pedag%C3%B3gicas_Buenos_Aires_Paid%C3%B3s_2010
- Alarcón, P. et.al (2020). El profesor como guía y guerrero: metáforas sobre la profesión docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 36, pp.105-128. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322265789005/322265789005.pdf>
- Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43 (2), pp.7-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553865001.pdf>
- Albrecht, M. et al. (2018). El proceso de aprender a enseñar: el vínculo entre el docente en formación y los alumnos. *Abordajes UNLaR*, 6(12), pp.80-91. <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/676>
- Braun, V. y Clark. V. (2019). Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners. https://www.researchgate.net/publication/256089360_Successful_Qualitative_Research_A_Practical_Guide_for_Beginners
- Beccaria, M. (2019) Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina. (Tesis). Repositorio de la Universidad Austral. <https://riu.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/821/BeccariaCecilia%20CTFIM.pdf?sequence=1>
- Burbano, D. y Betancourth, S. (2018). El afecto en la relación docente-estudiante. *Medunab*, 20(3), pp. 310-318. <https://doi.org/10.29375/01237047.2729>
- Caram, G. (2011). Vínculo educativo. función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. *Psicología educacional y orientación vocacional*, pp. 112-116. <https://docplayer.es/26560108-Vinculo-educativo-funcion-docente-discurso-y-subjetividad-aportes-del-psicoanalisis.html>
- Cerrón, M. (2020). Influencia de las estrategias de crianza sobre la afectividad en adolescentes de la ciudad de Huancayo. (Tesis de pregrado).

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9d48ee6d-8156-429e-b53e-79be1eedbc9f/content>

- Colomo, E. y Aguilar, A. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de twitter. *Bordón Revista de pedagogía*, 71 (4), pp.9-24.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/70310#:~:text=Los%20resultados%20obtenidos%20sit%C3%BAa%20al,arquetipos%20con%20una%20presencia%20testimonial>
- Creswell, J. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*. London: SAGE publications.
- Cova, Y. (2020). La lectura en voz alta en la escuela: ¿una práctica para vigilar y castigar? *Mérito Revista de Educación*, 2 (5), pp.122-128.
<https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/139/406>
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), pp.47-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Cuello, M. y Labella, M. (2017). Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo. *Argonautas*, 7(8), pp.11-16.
<https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/354/316>
- Cuenca, R. et. al (2019). Itinerarios de la educación privada en Perú. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019192469>
- Cueto, R. et. al (2017). Narrativas sobre la sociedad peruana y la identidad nacional en universitarios peruanos. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 12(38), pp.07-21. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83651038002.pdf>
- Espot, M y Nubiola, J. (2014). Querer a los alumnos. *Vanguardia Educativa (Monterrey, México)*, (15).
http://www.mariarosaespot.es/pdfs/querer_a_los_alumnos_pdf.pdf
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), pp.68-79.
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/hbSYnTbyNfzxcWT3FpXrL5G/?format=pdf&lang=es>
- Fernández, R. (2002). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*. Vol. 2 (3), pp. 14 -21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775>
- Flores, A. (2014). El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente. Un análisis teórico [Memoria para optar al Título de Psicólogo]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133619/Memoria%205%20mazo%202014%20FINAL.pdf?sequence=1>
- Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educ. Pesqui*, 43(3), pp. 785-798.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), pp.201-229. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267/615>
- Gordillo, M. et. al (2016). Clima efectivo en el aula: vínculo emocional maestro-estudiante. *Psicología, ciencia y profesión: Afrontando la realidad*. 1(1), pp. 195-202. https://www.researchgate.net/publication/304713102_CLIMA_AFFECTIVO_EN_EL_AULA_VINCULO_EMOCIONAL_MAESTRO-ALUMNO
- Guirado, A., Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química. *Revista de Orientación Educativa*. 27(51), pp. 87-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554658>
- Huanca, J. et, al (2020) El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), pp. 115-128. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322020000300115
- Imbernon, F., Rodríguez, C. y Pérez, A. (28 junio, 2018, 2021). Currículo y profesorado. *El diario de la educación*. https://www.researchgate.net/publication/353260471_Curriculo_y_profesorado
- Izcarra, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fondo Editorial Fontamara. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4613>
- Jiménez-Becerra, A. (2021). El amor pedagógico: miradas a su devenir en la pedagogía colombiana. *Praxis & Saber*, 12(30), pp. 97-114. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.12123>
- Jodelet, D. (1964). La representación social, fenómeno, concepto y teoría. En: Moscovi (1964) *Psicología social II. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*. pp.469-494. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/terapia-ocupacional/PSICOLOGIA%20SOCIAL%20Y%20DE%20LAS%20INSTITUCIONES/Pensamiento%20y%20vida%20social%20psicologia%20social%20y%20problemas%20sociales,%20S.%20MOSCOVICI.pdf>
- Jodelet, D. (2020), Las representaciones sociales: un recurso para indagar la complejidad psicosocial: el caso de la Vejez, *Red Sociales*, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 07 (01), pp. 50-61. <http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2020/04/4.-Las-representaciones-sociales..pdf>
- Kostiv, O. y Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos de Psicología*, 15(2), pp. 171-181. <https://dx.doi.org/10.24310/espsiesepsi.v15i2.14775>
- León, R. (2021). El criollo, el criollismo, la criollada. Un ensayo acerca de los aspectos positivos y negativos de la mentalidad criolla. *Tradición, Segunda época*, (21), pp.38-50. <https://doi.org/10.31381/tradicion.v0i21.4506>
- Leyva, J. (2017) Determinantes de expansión del sistema privado de educación básica en el Perú. Tesis de Maestría. Repositorio de la Universidad Pontificia Católica

del Perú
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10030/LEY_VA_ZEGARRA_JANNETH_DETERMINANTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- López, R. (2018). Pedagogía de los afectos: Una nueva episteme de hoy. *CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 32, pp.76-85.
[https://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2032\(76-85\)-Lopez%20Rina_articulo_id371.pdf](https://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2032(76-85)-Lopez%20Rina_articulo_id371.pdf)
- Medero, V. (2016). La transferencia en el vínculo docente-alumno. [Trabajo final de grado] Universidad de la República de Uruguay.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7808/1/Medero%2c%20Virginia.pdf>
- Mejía, M. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (51), pp.189-197.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9905>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Diseño curricular de la educación básica 2016. Lima.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2022). Tutoría, bienestar y participación. Orientaciones para el acompañamiento socioafectivo a estudiantes de instituciones educativas de educación secundaria desde la tutoría. Lima
https://drive.google.com/file/d/1IUN2i0LCNWHMgL3s_c1QyHqc8sUX1ij1/view?pli=1
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Marco del buen desempeño docente. Lima
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2018). Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú (Estudios Breves N.º 3). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>
- Mora, M. (2002). Las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital*, 2, pp.1-25.
<https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>
- Moscovici, S. (1961). Primera parte. Capítulo I. La representación social, un concepto perdido. En Moscovici (Ed.) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. (2da edición, pp.27-54) Editorial Huemul S.A.
<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanálisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Moscovici, S. (1984). Social Representations: Essays in Social Psychology.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0fA8DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=social+representations&ots=5wM3TJFqIS&sig=S-QGhJpojWPhg2lXn9_jaigqmC0&redir_esc=y#v=onepage&q=social%20representations&f=false
- Nóblega, M. et. (2020). Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas. Versión 3.0.
<https://assets.website->

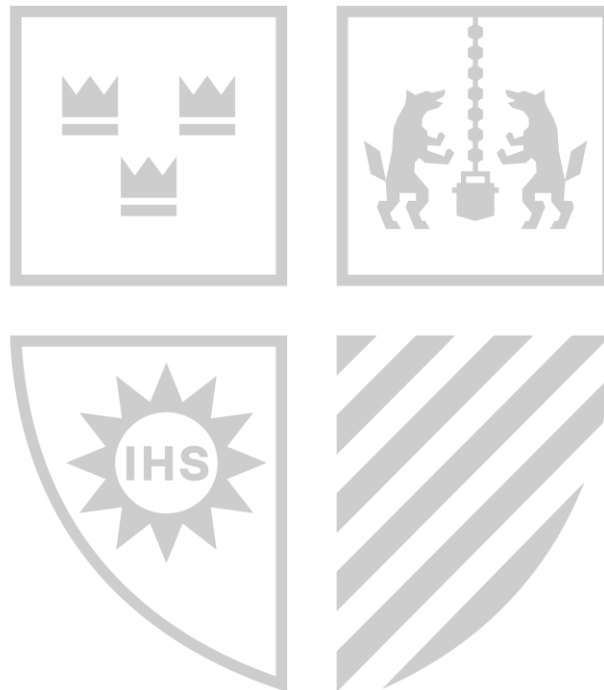
files.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74_chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf

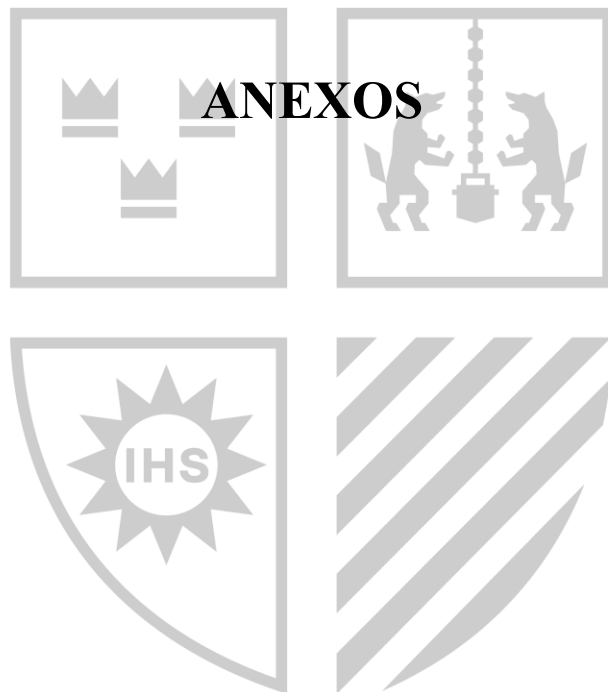
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Hebe T. (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. (2da edición, pp.19-47) Editorial Gedisa
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bQuUCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA55&dq=v%C3%ADnculo+educativo+en+secundaria%22&ots=60L2_EB-F6&sig=mQt8CsKAmnLxh1QAgSgyyEc2qKY#v=onepage&q=v%C3%ADnculo%20educativo%20en%20secundaria%22&f=false
- Ochoa, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, pp. 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144055/521665144055.pdf>
- Osorio, A. (2022). Las formas de reconocimiento en la relación pedagógica. [Tesis de maestría.] Biblioteca digital de la Universidad de Antioquía. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/29653/1/OsorioArledy_2022_FormasReconocimientoRelacion.pdf
- Perea, K. y Castro, R. (2016). Estudio comparativo de satisfacción laboral de docentes de un colegio estatal y un colegio privado. [Tesis de licenciatura]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b9129452-e85c-4257-aa73-d42a2196a2fa/content>
- Pérez, M. (2012). Capítulo 3. Manifestaciones afectivas en dos espacios educativos de interacción. En Pérez, M. (Coord.) *Afectos, aprendizaje y virtualidad*. (1ra edición pp.51-73) <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1882/Afectos%2c%20aprendizaje%20y%20virtualidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological.*, 2(2003), pp. 5–18. <http://doi.org/10.1037/13620-001>
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological.*, 2(2003), pp. 5–18. <http://doi.org/10.1037/13620-001>
- Pizarro, E. y Gómez, S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), pp.71-83. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477259302011/477259302011.pdf>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social. *Foro de Educación*, vol. 6 (10), pp.325-345. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544585017>
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*,

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802013000100003&lng=en&tlng=es

- Retamozo, N. et. al. (2022). Masculinidad hegemónica y la ayuda psicológica [trabajo de fin de curso]. Universidad de Lima, Facultad de Psicología, Comisión de Investigación de la Facultad de Psicología. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/18386>
- Rodríguez, T. (2007). Parte I. Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez, T. y García, M. (Coord.) *Representaciones sociales. Teoría e Investigación*. 1 pp.157-188. Editorial Cucsh-udg. <https://taniars.files.wordpress.com/2007/05/sobre-el-estudio-cualitativo-de-la-estructura-de-las-representaciones-sociales.pdf>
- Salirrosas, L. et. al (2021). La estrategia “Aprendo en casa” y los retos en la educación virtual peruana. *EduSol*, 21(76), pp. 202-214. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000300202&lng=es&tlng=es
- Soto, R. et. al (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Revista Athenea Digital*. 16(3), pp. 3-19 <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/314432/404546>
- UNICEF et.al (2019) Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú <https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-09/cifras-violencia->
- UNESCO (2021). Formadores de docentes en seis países de América Latina. Instituciones, prácticas y visiones. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380227>
- Vaillant, D., y Manso, J. (2022) Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), pp. 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Valles, M. (2007). Entrevistas cualitativas. En: *Cuadernos Metodológicos del Centro de Investigación Sociológicas* N 32. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6xkfwn9n8EC&oi=fnd&pg=PA7&dq=cuando+usar+entrevistas&ots=0sfbfJSnV9&sig=9G7JzDqRYNj00AngJLZ99zkReo#v=onepage&q=cuando%20usar%20entrevistas&f=false>
- Vecina, C. y San Román, S. (2021). Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, pp.1–27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fdir>
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), pp.434-454. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>
- Villalobos, P. y Flores, C. (2022). La renovación de las prácticas: Su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesorado principiante. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), pp.589-608. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.31>

- Vyetes, R. (2004). Capítulo XXII. La muestra en la investigación cualitativa. En: Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Editorial de las Ciencias. <https://metodouces.files.wordpress.com/2016/08/vieytes-cap-22.pdf>
- Yana, M. y Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. 20(1), pp. 137 – 148. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v20n1/a13v20n1.pdf>
- Zumaeta, S. et al. (2018). El afecto pedagógico en la didáctica de la matemática - Región Amazonas desde la mirada fenomenológica. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), pp.409-462. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.200>





ANEXO N° 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificado/a con DNI N° _____ he decidido participar de manera voluntaria en la investigación con fines académico conducida por María Fátima Villanueva Rivera identificada con DNI N° 75132314, alumna de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), que tiene como objetivo general de analizar las representaciones sociales sobre el afecto en el vínculo con el estudiante en docentes de básica regular de un colegio privado de Lima.

Su participación consiste en una entrevista con la investigadora, de aproximadamente una hora de duración y que la información será grabada por audio. Asimismo, su participación será totalmente confidencial. La investigadora se compromete a no revelar la identidad de el/la participante en ningún momento durante el proceso de investigación ni al finalizar con la misma. Asimismo, el/la participante tiene la posibilidad de retirarse en cualquier momento durante la realización de la investigación.

La investigadora se encuentra dispuesta a responder a cualquier duda o cuestionamiento que surja durante el proceso de investigación. De poseer alguna consulta contactarse a la siguiente dirección de correo electrónico:
fatima.villanuevar9912@gmail.com

Nombre del Participante

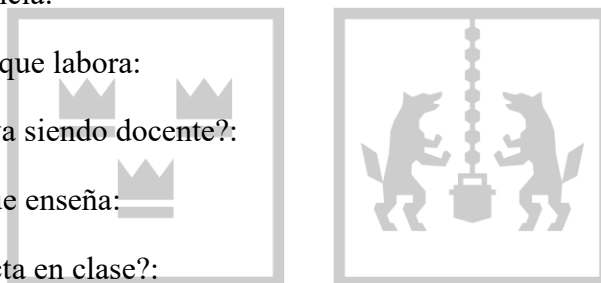
Firma del Participante

Fecha

ANEXO N.º 2 GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

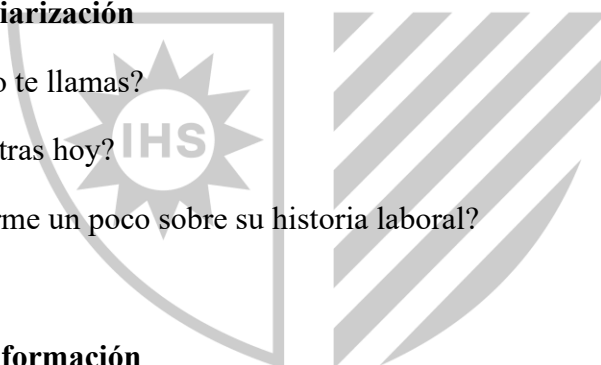
Ficha sociodemográfica

- Sexo:
- Edad:
- Lugar de residencia:
- Institución en la que labora:
- ¿Cuántos años lleva siendo docente?:
- Grado escolar que enseña:
- ¿Qué materia dicta en clase?:



Preguntas de familiarización

- Cuéntame, ¿cómo te llamas?
- ¿Cómo te encuentras hoy?
- ¿Podría comentarme un poco sobre su historia laboral?



Preguntas sobre Información

- ¿Cuál crees que es la labor de un docente? ¿y del alumno?
- ¿Qué entiende usted por vínculo docente - estudiante?
- ¿Cómo definiría la afectividad en el vínculo docente-estudiante?
- ¿Considera que el afecto en el vínculo depende de ciertas características en específico del docente y/o del estudiante?
 - Repregunta en caso la respuesta sea afirmativa: ¿Cuáles?
- ¿Cómo cree que debería ser idealmente el vínculo docente conforme a su experiencia?
 - Repregunta: ¿Por qué?

-Repregunta: ¿Cuáles crees que son las causas por la tiene esa concepción?

- Repregunta: ¿Cómo es la "realidad actual" conforme a ello?

Preguntas sobre Campo de representación

- ¿Cómo percibe las interacciones afectivas que usted mantiene con sus estudiantes?
- ¿Cómo cree que esto influye o ha influido en su desenvolvimiento laboral?
- En su opinión ¿de dónde provienen sus ideas sobre el afecto en el vínculo?
- En el supuesto de alguna reunión entre colegas ¿En qué medida se trataría el tema del afecto en el vínculo docente?

-Repregunta: ¿Qué opinarían los demás al respecto?

- ¿Cómo cree que es el docente actual en relación a su vinculación afectiva con los estudiantes? ¿Hay alguna diferencia con el docente del pasado?

Preguntas sobre Actitud

- ¿Qué significado tiene para usted la afectividad en el vínculo?

-Repregunta: ¿Qué es lo que más valora de ello? ¿y qué es lo más difícil?

- En alguna situación ¿Se ha cuestionado sobre el afecto en el vínculo?

-Repregunta: En caso la respuesta es afirmativa ¿podría decirme en qué momento?

- ¿Cómo evalúa la importancia del afecto docente como parte de su labor profesional?

Preguntas de cierre ¿Hay algo más que desee agregar?

Muchas gracias