

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 11 DEL COLEGIO
SAN JOAQUÍN SOBRE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA CON LOS
DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

Amerik Yulitza Atilano Salazar

Sebastián Andrés Zuleta Arango

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en español e inglés

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

LIC. ESPAÑOL E INGLÉS

VALLEDUPAR 2025

Índice	2
Abstract	5
Resumen	6
Dedicatoria y agradecimiento	8
Introducción	9
1. Planteamiento del problema	11
1.1 Descripción del problema	11
1.2 Justificación del problema	12
2. Objetivos	14
2.1 Objetivo general	14
2.2 Objetivos específicos	14
3. Contextualización	15
3.1 Institución Educativa San Joaquín	15
3.2 Ambiente académico de la Institución Educativa San Joaquín	16
3.3 Imagen docente de San Joaquín	17
4. Estado del arte	18
4.1 Antecedentes	18
4.2 Antecedentes Internacionales	19
4.3 Antecedentes Nacionales	22
4.4 Antecedentes en la localidad	23
5. Marco teórico	24
5.1 El trabajo docente.....	25

5.2 El papel del estudiante.....	26
5.3 Aspectos asociados con la relación docente-estudiante	27
5.4 Relaciones interpersonales	28
5.5 Aspectos socioafectivos	29
6. Marco metodológico	30
6.1 Enfoque, tipo y diseño de la investigación	30
6.2 Población y muestra	31
6.3 Consideraciones éticas	31
6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	32
6.5 Demostración herramienta de recogida de datos.....	34
6.6 Técnica de análisis de datos	34
6.7 Recursos y cronograma	36
7. Resultados esperados	36
7.1 Resultados	37
7.2 Resultados obtenidos 11°1	38
7.3 Resultados obtenidos 11°2	42
7.4 Análisis cualitativo de las preguntas abiertas 11°1	46
7.5 Análisis cualitativo de las preguntas abiertas 11°2	50
7.6 Clasificación explícita de preguntas abiertas - grado 11°1	52
7.7 Clasificación explícita de preguntas abiertas – grado 11°2	57
7.8 Conclusión	62

7.9 Sugerencias y efectos del estudio	64
8. Referencias y bibliografía	68

Abstract

This study analyzed how 11th-grade students at the San Joaquín Educational Institution perceive significant aspects of the teacher–student relationship in relation to their motivation and academic disposition toward the English subject, within the context of guidance provided by trainee teachers. Using a qualitative approach and a descriptive–interpretative design, a questionnaire with open- and closed-ended questions was administered to 45 students from groups 11°1 and 11°2. The analysis focused on open-ended narratives, organized into categories that allowed for an understanding of the relational and pedagogical experiences expressed by the participants.

The results show that most students consider the way the teacher relates to them as an important element of their motivation, interest, and participation. Among the most valued factors are clarity in explanations, respectful treatment, a trusting environment, emotional closeness, and the teacher’s availability both inside and outside the classroom. Likewise, active methodologies—such as dynamics, games, group activities, and audiovisual resources—are associated with enjoyment and, consequently, with engagement, although their impact decreases when there is distance or limited personalized interaction with the teacher.

The comparison between groups revealed important differences: group 11°1 experiences a closer relationship and greater enjoyment, whereas in group 11°2 some narratives indicate a more distant relationship, reflecting the internalization of motivation. In both groups, inhibition toward voluntary participation persists, indicating a formative need to strengthen student autonomy and self-efficacy.

The study concludes that the relational dimension is an essential component of the educational experience, as it is related to the way students interpret learning and assign

meaning to academic work. Finally, recommendations are proposed to promote autonomy, expand opportunities for personalized interaction, and develop future research that explores in greater depth the causes of participatory inhibition and its relationship with school motivation.

Resumen

La investigación examinó la manera en que los estudiantes de grado 11° del colegio San Joaquín ven importante la relación docente–estudiante para su motivación y disposición en la asignatura de inglés con el acompañamiento brindado por profesores practicantes. Se realizó una encuesta de preguntas abiertas y cerradas a 45 estudiantes de los grupos 11°1 y 11°2 con método cualitativo y un diseño descriptivo-interpretativo. El estudio trató las expresiones abiertas de forma que permitieron entender las experiencias con los docentes y las clases expresadas por los participantes.

Los resultados mostraron que muchos de los estudiantes creen que la forma en que el docente se relaciona con ellos influye en su motivación, interés y participación. De los aspectos más repetidos se destacan la claridad en las explicaciones, el respeto, la confianza, la cercanía emocional y la disponibilidad del docente dentro y fuera del aula. De igual forma, las metodologías activas—dinámicas, juegos, actividades grupales y recursos audiovisuales—favorecen el disfrute y el compromiso, aunque el efecto baja cuando se evidencia distancia o poco acompañamiento personalizado con el docente.

La comparación entre grupos mostró diferencias importantes: el grupo 11°1 experimentó una cercanía y un disfrute mayor, mientras que algunos testimonios en el grado 11°2 señalaron una relación más distante, lo que parece impactar la motivación de los estudiantes frente a la asignatura. En ambos grupos algunos estudiantes aún sienten temor al

participar, señalando una necesidad formativa: fomentar la autonomía y la seguridad en sí mismos.

Los resultados muestran que la relación entre profesores y estudiantes tiene una influencia importante en la experiencia educativa, ya que impacta la forma en que los estudiantes entienden y recuerdan su aprendizaje. Por último, se recomiendan prácticas para fortalecer la autonomía, expandir los espacios de interacción personalizada, y gestionar investigaciones futuras que profundicen en el porqué de la contención participativa y su relación con la motivación escolar.

Dedicatoria y agradecimiento

Nos gustaría dedicarle este trabajo a los asesores y titulares que nos dieron su ayuda en todo momento para hacerla posible. Les damos las gracias por guiarnos, estudiarla con paciencia y aconsejarnos. Igual que nuestras familias, ustedes son parte de este importante logro y siempre estaremos agradecidos. Muchas gracias de verdad.

Introducción

Para filtrar el objeto de estudio de este trabajo y concentrarse en el análisis del punto importante, el estudio se trata de la materia de inglés. Esta asignatura fue elegida por su importancia en el grado 11 y a que las actividades de aprendizaje de una lengua extranjera se hacen estrechamente relacionadas con el vínculo pedagógico, la disposición afectiva y el acompañamiento docente. Durante la práctica pedagógica, las clases de inglés fueron dadas por profesores practicantes, que tomaron el papel docente y construyeron relación con los estudiantes, haciéndose figuras grandes en la dinámica del aula.

La interacción con los docentes para los estudiantes representa un punto decisivo en su experiencia en el colegio. Notan un tipo de vínculo que importa para su motivación, interés y ganas de participar frente a la clase. Una relación caracterizada por el respeto, el apoyo y la comunicación suele generar un ambiente de confianza donde cual los estudiantes se sienten con ganas de participar en clase. Por el contrario, una relación distante o poco empática puede percibirse como una barrera que asocian con una menor motivación y con la forma en que experimentan la asignatura.

La finalidad de esta investigación es examinar las interpretaciones que los estudiantes de grado 11 desarrollan acerca de su relación con los docentes en formación de inglés, para establecer los elementos pedagógicos, comunicativos y socioafectivos que asumen como significativos en su experiencia educativa.

Desde un punto de vista cualitativo, este analiza procura entender los procesos que los estudiantes vinculan a su interacción con los docentes practicantes. Para eso se toman sus relatos, opiniones y descripciones mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, lo que facilita examinar sus experiencias, expectativas y valoraciones con referencia a la

relación docente-estudiante. Captar las opiniones y vivencias de los estudiantes posibilita señalar los rasgos de la relación docente-estudiante que se estiman importantes para su compromiso y vinculación, tales como la interacción, el acompañamiento y la claridad del discurso. Los hallazgos fortalecerán la técnica de la práctica pedagógica y fomentar relaciones más provechosas entre los futuros docentes y sus estudiantes.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

La educación actual requiere que el docente vaya más allá de emisión de programaciones y se transforme en un profesional capaz de formar relaciones afectivas, comunicativas y sociales que beneficien el aprendizaje. En este ambiente, el estudiante cumple un papel cada día más funcional y participativo. Pese a esto, en la educación

secundaria se presenta una problemática: la calidad de la comunicación humana en el salón de clase y la forma en que los estudiantes la sienten.

Aunque la teoría sobre la importancia de la relación entre el profesor y el estudiante es grande, en la escuela se ve que muchos alumnos crean malas ideas con sus profesores o su forma de dar clases. Estas opiniones suelen estar relacionadas a ideas académicas que creen poco efectivas, problemas de comunicación o en relaciones personales en las que no se siente confianza ni compañía emocional.

Durante la de observación en la Institución Educativa San Joaquín, la materia de inglés estuvo a cargo de los docentes practicantes. Su breve presencia y su formación permitió que surgieran diferentes opiniones en los estudiantes, lo que da la necesidad de entender cómo los estudiantes infieren este papel y cómo sienten el estilo pedagógico de los practicantes.

De esta situación surge la pregunta:

¿Cuáles son los factores y características del estilo del docente practicante que los estudiantes perciben como significativos para su motivación y disposición hacia el aprendizaje del inglés?

La meta de esto no es estudiar rendimiento académico, sino entender la opinión de la relación pedagógica: los sentimientos, lo que experimentaron y consideraciones demostradas por los alumnos. Este punto reforzará la técnica académica y ayudará a que el lazo se haga más solidario y funcional.

1.2 Justificación

Lo que brinda el profesor a la vida de los estudiantes deja una huella importante que puede convertirse en una parte que se asocia con la confianza y la motivación o en una barrera que afecta la actitud hacia querer aprender. Este proyecto es importante porque busca entender la fase afectiva, social y relacional de la enseñanza por medio de cómo viven los estudiantes, desde una vista cualitativa, su relación con los docentes practicantes de inglés.

El practicante forja su estilo como profesor durante su proceso de prácticas mediante la comunicación con los estudiantes lo que hace que la conexión sea un aprendizaje mutuo. Estos autores como Schön (1992), Zabalza (2011) y Perrenoud (2004) manifiestan ejercer la licenciatura es un proceso donde el futuro profesor aprende a encarar realidades de aula y construye cualidades profesionales a través de la comunicación con los estudiantes.

La personalidad, el estilo de enseñanza y el manejo del grupo se destacan en la percepción estudiantil. Robledo, Papahiu y Magdalena (2004) prueban que cualidades como la apertura, la sencillez y la coherencia ayudan a la valoración positiva del docente. Asimismo, Covarrubias y Piña (2004) destacan que las creencias y expectativas docentes también construyen la experiencia del estudiante.

En la Institución Educativa San Joaquín, este estudio es especialmente conveniente debido a la inestabilidad docente en la asignatura de inglés y a la dependencia que los estudiantes manifiestan hacia la figura del docente para mantener su motivación. Analizar cómo perciben el trato pedagógico con los practicantes permite identificar los elementos relacionales que fortalecen o limitan su disposición hacia la asignatura.

El principal aporte de este estudio es conocer mejor cómo los estudiantes viven y valoran su relación con los docentes practicantes de inglés. Esta información permite

comprender los factores afectivos, comunicativos y relacionales presentes en su experiencia educativa.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general:

Analizar la percepción de los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa San Joaquín respecto a los elementos de la relación con los docentes practicantes de inglés que consideren significativos en su motivación y participación en clase.

2.2 Objetivos específicos:

- Identificar los elementos del estilo pedagógico y relacional de los docentes practicantes que los estudiantes de grado 11 perciben como facilitadores o barreras en el aprendizaje del inglés.
- Describir la valoración que tienen los estudiantes sobre el vínculo y el trato recibido por parte de los docentes practicantes de inglés.
- Interpretar cómo las percepciones positivas de la relación educativa se relacionan con la disposición y motivación expresadas por los estudiantes hacia la asignatura.

3. Contextualización

3.1 Institución Educativa San Joaquín

La Institución Educativa San Joaquín, anteriormente conocida como Escuela Mixta N° 6, fue fundada en 1963 por la Secretaría de Educación del Magdalena bajo la dirección de Luis Rodríguez Valera. Sus primeras labores se desarrollaron con dos docentes —Mariela Arciniegas, quien fue su primera directora, y Carmen Hinojosa— atendiendo una matrícula inicial de 75 estudiantes distribuidos en dos grados. Durante estos primeros años, la institución enfrentó limitaciones significativas en infraestructura y recursos, al punto de funcionar inicialmente en residencias particulares.

La formación del departamento del Cesar en 1970 simbolizó un paso importante para la institución, ya que facilitó la construcción de su sede oficial en la Calle 9ª N° 13-70 por parte del ICCE, lugar que continúa siendo su sede actual. Con esta consolidación, la institución extendió su capa educativa y adoptó la modalidad de jornada doble.

A lo largo del tiempo, la IE San Joaquín ha pasado por muchos procesos administrativos y pedagógicos, adaptándose a las políticas educativas nacionales y a las necesidades de la comunidad. La Ley 115 de 1994 perteneciente a la constitución política colombiana, específicamente en su artículo 67, fortificó su imagen como institución con oferta en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria. Después en 2004, se unió con el Colegio Dennis Zuleta De Géneco, un proceso que permitió avances en infraestructura e innovación académica bajo la gestión de la rectora Maricela Arellanos González y la institución es ordenada por el rector Andrés Alirio Ortiz Murillo desde el 2007.

Todo junto, este resumen evidencia la fortaleza y la capacidad de crecimiento de la Institución Educativa San Joaquín, que ha tenido situaciones difíciles y se ha establecido como una base académica y social para la comunidad vallenata.

3.2 Ambiente académico de la institución educativa San Joaquín

La Institución Educativa San Joaquín tiene una afinidad al constructivismo, en la que el docente participa como intermediario y guía del aprendizaje. Este enfoque ayuda a la construcción del conocimiento usando las interacciones, la colaboración y la reflexión, cediendo al estudiante ser el protagonista de su proceso de formación. El foco en el aprendizaje significativo vuelve la relación pedagógica un aspecto base porque a través del acompañamiento, la comunicación y el apoyo docente los estudiantes pueden tener nuevos conocimientos.

Para representar este enfoque, la institución usa tácticas pedagógicas dirigidas al diálogo, el trabajo en equipo y la participación. Estas estrategias benefician el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y afectivas contempladas fundamentales para la formación integral del estudiantado.

Durante la etapa de investigación, las clases de inglés en los grupos 11°1 y 11°2 fueron gestionadas por docentes practicantes en formación. El grupo 11°2 tiene 26 estudiantes y, al igual que el 11°1, ha experimentado una continuidad irregular del profesorado de inglés durante el último año. Aunque ambos cursos muestran curiosidad por la asignatura, se observa que los estudiantes suelen depender de la guía docente para conservar su motivación y disposición hacia el aprendizaje.

Este contexto, señalado por trayectorias diferenciadas en la asignatura, brinda un espacio correcto para captar cómo los estudiantes distinguen la relación con los docentes practicantes y cómo interpretan su experiencia educativa en inglés.

3.3 Imagen docente de San Joaquín

En la Institución Educativa San Joaquín el perfil docente se compone a partir de dos ejes centrales:

1. Buena organización del contenido donde se ajustan temas de acuerdo con las necesidades del grupo y se crean actividades.
2. Dirección del salón de clase donde se usan los recursos del colegio, se activan rutas adecuadas para resolver problemas y se promueve la tranquilidad con los estudiantes.

Estas características emocionales e interactivas como saber escuchar, ser buen compañero, guiar y motivar refuerza la relación docente-estudiante y favorece la participación de los estudiantes.

En el tiempo de examinación, los practicantes aplicaron esta imagen bajo el área de inglés donde se tomaron acciones propias del trabajo docente. Ellos realizaron planes de acompañamiento, interacción y ayuda según la dirección educativa de la institución y se pudo estudiar cómo los estudiantes ven su estilo relacional y cómo entienden su experiencia con ellos en el salón de inglés.

4. Estado del arte

4.1 Antecedentes

Para sostener esta investigación, se buscaron proyectos y apoyos académicos que examinan la relación docente–estudiante como un caso subjetivo, afectivo y comunicativo que entienden la forma en que se relaciona con la motivación y la disposición hacia el aprendizaje. Esta observación surge conveniente dado que el análisis acoge un rumbo cualitativo centrado en el entendimiento del estudiante.

También, se integraron referentes que tocan el trabajo del docente en formación, teniendo en cuenta que mientras el periodo examinado las clases de inglés de los grados 11^o1 y 11^o2 fueron guiadas por docentes practicantes. Estos análisis facilitan entender cómo los estudiantes comprenden el acompañamiento pedagógico, la práctica docente y la relación socioafectiva cuando el acompañante del proceso educativo aún está en formación profesional.

Grupalmente, este historial permite ambientar las piezas relacionales y emocionales que ajustan la vivencia del estudiante en el aula, dando un marco teórico para examinar cómo estos componentes se relacionan, según la percepción estudiantil, con su motivación y con el concepto que hacen del desempeño de los docentes practicantes.

4.2 Antecedentes internacionales

Los análisis internacionales enseñan que la relación docente–estudiante es una variable significativa en la motivación y en la experiencia de aprendizaje, fundamentalmente cuando se estudia desde el punto de vista del alumno.

El estudio de Posso, R, Chango, M, Pacha, M, Simba, A, Simba, S. (2023), llevado a cabo en Ecuador con 10 docentes, reconoce mediante un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico a través de una encuesta de preguntas semiestructuradas, los factores interpersonales que los entrevistados perciben como asociados con su rendimiento académico. Los autores señalan que la comunicación efectiva, el contexto afirmativo y el respeto son elementos perceptuales que fortalecen la motivación del estudiante. También resaltan que la claridad en las aclaraciones, el repaso constructivo y el trato respetuoso se afianzan como cimientos de la relación docente-estudiante. Esta perspectiva protege la pertinencia de analizar la sensación del estudiante como dato central del vínculo con los docentes practicantes. La importancia de este análisis está en que su punto de vista metodológico subjetivo (fenomenológico hermenéutico) aprueba la identificación profunda de los elementos perceptuales (comunicación, ambiente positivo, respeto) que, según el testimonio de los participantes, son pioneros de la motivación y el rendimiento. Así se asegura la intención de este estudio de querer examinar la perspectiva del estudiante de grado 11° como la posición más útil para entender estos causantes en la Institución Educativa San Joaquin.

La investigación de Sehnem, G, Schneider, C, Güntzel, M, Prado, M. (2021) realizada en Brasil con 11 docentes de Ciencias y Matemáticas, señala la importancia de la comunicación, la afectividad y el compromiso docente. La ventaja es que sus datos se pueden

usar en estudios centrados en la comunicación a pesar de que no se haya hecho en el contexto de inglés. Los dueños entienden que un dialogo bien explicado beneficia la emoción mientras que el compromiso docente fortalece el escenario del aprendizaje. Esto ayudaría a entender cómo los estudiantes sienten la presencia de los docentes en formación.

Schön (1992) sugiere que los docentes —incluso los practicantes— enfrentan situaciones difíciles donde deben pensar acerca de las acciones desarrollando respuestas según las necesidades de los niños. Para los profesores practicantes, quienes aplican una “practica reflexiva” esto es importante ya que la conexión con los estudiantes se procesa durante la enseñanza.

Zabalza (2011), al igual que Schön, destaca que la estrategia docente tiene partes cognitivas, comunicativas y afectivas en las que el ambiente y el modo relacional se unen con su motivación. La relevancia de mediar las prácticas en un transcurso de aprendizaje se muestra en las vivencias de los estudiantes de primaria y secundaria, por lo que la relación entre ambos protagonistas resulta oportuna para este trabajo.

Por último, Perrenoud (2004) afirma que la docencia necesita habilidades socioemocionales como la interacción efectiva, la coordinación de conexiones y el desarrollo de confianza, factores profundamente relacionados al sentimiento estudiantil de la investigación ejecutada por docentes practicantes. Aunque las capacidades no son iguales, conservan correspondencias que explican su uso como fuente de información.

En conjunto, estos registros enseñan que la motivación y la participación en clase del estudiante se asocian con la calidad del trato entre docente y estudiante según la vivencia subjetiva mostrada por los participantes. Por eso es adecuado examinar la percepción de los estudiantes respecto a la relación que tuvieron con los practicantes en el Colegio San Joaquin.

Se investigó que los entornos inclusivos y llenos de confianza benefician la motivación y la participación están relacionados con el aprendizaje estimulante y práctico. Según Carrera Salinas et al. (2023), un buen escenario crea un sentimiento de seguridad y validación en los estudiantes. Las técnicas diseñadas a los estilos de aprendizaje impulsan la interacción y el debate de opiniones por parte de los profesores.

Haciendo referencia a las explicaciones, Duarte et al. (2019) resalta que muchos profesores creen que sus aclaraciones son entendibles y organizadas que permiten la comprensión de los estudiantes donde se usan ejemplos completos y materiales visuales que facilitan que los estudiantes conecten los conceptos con experiencias previas.

Parentelli (2020) afirma que el repaso constructivo es algo fundamental para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas, lo que deben mejorar y los planes centrados a la motivación de los docentes beneficia el aprendizaje.

Flores Morán (2019) y su estudio acerca de la relación de la confianza y respeto entre docentes y estudiantes, manifiestan que los momentos seguros ayudan con la opinión y la búsqueda de cooperación. Las tutorías del docente posibilitan el nacimiento de un clima de empatía y compañía.

Sehnen, Schneider, Güntzel y Prado (2021) hicieron un trabajo en Brasil que tiene como objetivo entender cómo se ve la relación entre profesor y estudiante en los momentos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados demostraron que la comunicación, afectividad y compromiso docente son definidos como aspectos que los participantes creen fundamentales para su proceso.

Los autores saben que una buena interacción favorece la relación docente-estudiante; que los buenos sentimientos aumentan el valor del contexto y que un docente que sabe cómo

llegarles a los estudiantes se ve reflejado en la motivación de sus estudiantes. Estos aspectos permiten forjar lazos sólidos mantenidos por la comunicación y la disponibilidad en una sociedad llena de constantes cambios.

Al final, lo importante de este trabajo está en que sus hallazgos muestran que la relación docente-estudiante es comprendida personalmente por los encuestados como un aspecto clave en su motivación y ofrece información base para coordinar el análisis que se realiza en el Colegio San Joaquín.

4.3 Antecedentes nacionales

Es necesario investigar registros nacionales relacionados con el rendimiento académico desde enfoques cuantitativos para poder mostrar el punto de este estudio y lograr que lo apoyen con la intención de compararlos con la propuesta cualitativa basada en opiniones.

A partir de aquí, la investigación de Rodríguez, Ordoñez e Hidalgo (2021) tiene un antecedente nacional útil donde se observó una cantidad de 14.022 estudiantes que presentaron las pruebas Saber 11, para poder reconocer los aspectos que aclaran el desempeño académico según su enfoque cuantitativo y usaron modelos econométricos logit y probit ordinales que categorizan los niveles de rendimiento.

Según la estadística de los autores el final muestra que el desempeño académico se relaciona con elementos socioeconómicos, posición geográfica, nivel educativo parental y demás variables psicológicas como la disposición a aprender y todo esto brinda información estructurada sobre el rendimiento en Colombia.

Pero, no integra la parte subjetiva o relacional del proceso educativo y no busca cómo los estudiantes perciben la comunicación, la afectividad o la compañía docente, tampoco cómo esto puede unirse con su motivación o disposición hacia el aprendizaje.

Por eso, se sugiere complementar esta visión macroestructural por medio de una base cualitativa basada en el punto de vista de los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa San Joaquin sobre su relación con los profesores practicantes. Este camino hacia la opinión estudiantil deja comprender cómo definen su experiencia académica y cuáles son los componentes de la relación que son relevantes en su participación.

4.4 Antecedentes en la localidad

La búsqueda de la información asociada con esta investigación no tiene historial registrado en instituciones de Valledupar ni en el Cesar que mostraran la percepción estudiantil acerca de los aspectos afectivos conectados a la disposición académica. Los estudios locales se basaron en evaluaciones institucionales, juicios administrativos o términos de rendimiento desde enfoques cuantitativos.

Esta falta muestra un hueco en el progreso académico de la región y resalta lo adecuado de esta investigación que brinda un avance al buscar la experiencia del estudiante frente al profesor practicante de inglés en la Institución Educativa San Joaquin. Su relevancia está en incluir, por primera vez en este espacio, un estudio cualitativo enfocado en la opinión del estudiante y en cómo las relaciones pedagógicas se vinculan, según su percepción, con su motivación y experiencia académica.

Así, la investigación ayuda al fortalecimiento del área educativa regional, ofreciendo factores que son capaces de guiar procesos de practica pedagógica, educación docente y mejora del clima socioafectivo en las instituciones educativas de Valledupar.

5. Marco teórico

En esta parte se demuestra los principios teóricos que sostienen la presente investigación sobre la percepción de los estudiantes del grado 11º de la Institución Educativa San Joaquín. Se consolidan los conceptos sobre los actores principales (docente en formación y estudiante) y se observan los complementos del trato docente-estudiante que se unen de acuerdo con la literatura desde la opinión de los estudiantes con su comunicación, afecto y desempeño percibido.

Esta relación se entiende como un contexto estratégicamente perceptivo y emocional que se asocia con las vivencias pedagógicas y se describen como una construcción subjetiva que puede ser lógico desde un enfoque cualitativo de la investigación desde la visión del estudiante.

5.1 El trabajo docente

Los profesores—incluso los practicantes— son participantes esenciales en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes debido a que su trabajo no es solo enseñar contenidos, sino que también se trata de guiar, acompañar y permitir que el aprendizaje nazca de forma efectiva. Según Perrenoud (2004), el objetivo del docente requiere del manejo de competencias profesionales que incluyan factores pedagógicos, comunicativos y emocionales que faciliten la organización de las interacciones en el salón de clase. Asimismo, Zabalza (2011) destaca que la educación exige cualidades disciplinarias con la habilidad de crear conexiones llenas de confianza y solidaridad con los estudiantes.

Particularmente en el caso de los profesores en formación, estas habilidades están en desarrollo, lo que cambia la relación con los estudiantes en un espacio pedagógico de dos

caminos, los practicantes enseñan mientras los estudiantes experimentan formas nuevas de compañía académica. Como indica Schön (1992), un profesor reflexivo reconoce los momentos educativos, sabe ajustar su técnica y moldea los desafíos emocionales, interactivos y pedagógicos que nacen en la rutina escolar.

El compromiso profesional, la calidad de las conexiones y el estilo pedagógico del docente —esencialmente del profesor practicante— se relacionan, según lo que el estudiante entiende, la manera en que considera su avance en el aprendizaje es como un factor significativo en su motivación y actitud. De esa forma, el rol del docente practicante se actualiza y se ve como un aspecto relevante para la construcción de experiencias educativas positivas y significativas.

5.2 El papel del estudiante

El estudiante es un actor principal en la sociedad pedagógica cuyo papel activo se considera significativo para el aprendizaje. Desde la visión sociocultural de Vygotsky (1978), el alumno forma conocimiento por medio de la interacción con otros y del acompañamiento pedagógico. Siguiendo esta idea, Bruner (1997) afirma que el aprendizaje es interpretado como un transcurso en el que la participación del estudiante obtiene relevancia cuando ejecuta, busca, formula hipótesis en el desarrollo de significados.

Desde la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel (1983) señala que el estudiante debe asociar los nuevos conceptos con sus experiencias anteriores, lo que requiere de procesos de autonomía, reflexión y disposición para aprender. En caso de los alumnos de grado 11^o, este proceso se mezcla con la construcción de competencias de autorregulación,

toma de decisiones académicas y administración emocional, requeridas para su proyección hacia estudios superiores.

El estudiante de secundaria, por tanto, debe rendir como un agente activo y ético, participando de manera responsable en sus interacciones académicas y colaborando a la construcción de un espacio educativo empático y guiado al aprendizaje significativo. Desde el enfoque cualitativo del presente estudio, la percepción subjetiva del estudiante concede comprender cómo percibe su relación con los docentes practicantes y cómo define que esta se relaciona con su motivación.

5.3 Aspectos asociados con la Relación Docente-Estudiante

La relación entre docentes y estudiantes tiene un factor base del clima de aula y se manifiesta por medio de interacciones, percepciones y experiencias que ajustan la experiencia escolar. Desde esta perspectiva sensitiva, la deducción del estudiante puede transformarse en el primer índice para entender la calidad del trato entre docente y estudiante y su vínculo con la motivación y el aprendizaje percibido.

Diferentes análisis resaltan que un lazo profesor–alumno positivo está ligado con el trato cercano, respetuoso y personalizado, relacionado con un entorno de confianza y apertura (Krzemien & Lombardo, 2006; Bennett, 1999). De igual forma, un ambiente comunicativo seguro y basado en la consideración beneficia el compromiso ético del estudiante y refuerza su sensación de ser respetado (Al-Hamdan, 2007; Rosh, 2006). También se ha reconocido que la visión que el estudiante desarrolla sobre la forma de ser y el estilo del docente —añadiendo el docente en formación— se vuelve significativa en condiciones de aceptación o rechazo (Albert, 1986, citado en Covarrubias Papahiu & Piña Robledo, 2004).

Los alumnos frecuentan valorar características como la sencillez, la apertura y la equidad (Ryans en Postic, 1982, citado en Covarrubias Papahiu & Piña Robledo, 2004), mientras que actitudes como la arrogancia, el uso de juicios frente a los demás o el abuso de autoridad se identifican como muros para el trato entre docente y estudiante (Al-Hamdan, 2007; Krzemien & Lombardo, 2006). Incluso, la literatura distingue que variables propias del propio estudiante —como autoestima, seguridad y autoconcepto— se relacionan con la forma en que entiende y reacciona a la relación docente–estudiante (Román, 2014; Hernández, 2015).

5.4 Relaciones Interpersonales

La relación docente–alumno se construye en dos contextos adicionales: el interpersonal y el institucional. Ambos se definen necesarios en los procedimientos de enseñanza–aprendizaje, dado que la interacción entre profesor y estudiante está presente —explícita o implícitamente— en todas las actividades del aula. Según Hargreaves, el salón de clase forma el contexto donde esta conexión sucede intensamente, al ser el espacio de interacción del día a día y significativa.

Morales subraya que estas técnicas pueden estudiarse desde dos categorías: la didáctica y la personal. La primera se enfoca al desarrollo y comunicación de esquemas de aprendizaje; la segunda incorpora el reconocimiento, el apoyo emocional y la cercanía interpersonal. Ambas fases son interdependientes: toda acción pedagógica tiene una parte interpersonal, y toda interacción personal relacionada en el aprendizaje.

Este entendimiento sostiene el enfoque cualitativo de la presente investigación, que busca explicar cómo los estudiantes fabrican sentido sobre estas interacciones precisamente

con los docentes practicantes de inglés, y cómo piensan que estas se relacionan con su motivación y actitud hacia el aprendizaje en la I.E. resaltada para el estudio.

5.5 Aspectos Socioafectivos

El confort institucional es un eje importante para desarrollar pilar fundamental para construir una cultura educativa sólida, guiada a la construcción integral de la sociedad escolar. La orientación a la civilización educativa San Joaquín activa rutas para reforzar capacidades humanas en los ámbitos cultural, social, espiritual, intelectual, moral, psicoafectivo y físico, recalcando lo significativo de la comunicación efectiva y afectiva.

La Institución Educativa San Joaquín cuenta además con un sistema de guía psicosocial que promete acompañamiento emocional, académico y personal. La presencia de este programa demuestra el reconocimiento institucional de que los componentes socioafectivos son entendidos como relevantes en la actitud al aprendizaje, lo cual fortalece la lógica del presente estudio.

En este marco, el docente —incluido el docente practicante— es comprendido como un mediador emocional cuya comunicación, trato y estilo pedagógico se perciben como elementos que pueden relacionarse con la experiencia escolar del estudiante. Así, el estilo docente, el afecto, la comunicación y el compromiso interpersonal son consideradas como

variables esenciales en la motivación del alumnado (Gallardo y Reyes; Marín; Infante; Troyano).

Esta perspectiva perceptual explica el objetivo del estudio: identificar los componentes personales que los estudiantes de grado 11 sienten como enlazantes en su disposición, participación y compromiso con el aprendizaje, específicamente en el contexto de la asistencia breve de docentes en formación de inglés.

6. Marco metodológico

6.1 Enfoque, tipo y diseño de la investigación

Para lograr el propósito de este estudio, que es examinar la percepción de los estudiantes de grado 11.º del Colegio San Joaquín acerca de los elementos de la relación docente–estudiante que ellos valoran asociados con su motivación y actitud hacia el aprendizaje, se acogió un enfoque cualitativo apuntado en el paradigma interpretativo.

Esto es apto porque permite entender que los estudiantes agregan a sus vivencias y a las interacciones con los docentes practicantes que los mismos relacionan su disposición hacia el aprendizaje. El estudio cualitativo permite buscar experiencias, puntos de vista, consideraciones y emociones en el mismo escenario escolar, reconociendo que el lazo educativo es difícil, divertido y profundamente interpersonal.

El estilo es descriptivo–interpretativo, lo que resalta los complementos de la interacción con los docentes que los estudiantes consideran significativos y, al mismo tiempo, comprender cómo estos elementos son relevantes en relación con su motivación hacia la asignatura de inglés. Esta metodología se argumenta por la ausencia de profesores de inglés y el constante cambio de docentes practicantes minimizan el uso de técnicas profesionales de

desempeño. Por eso, la percepción del estudiante es la base para pensar sobre su experiencia sobre su relación con los docentes.

6.2 Población y Muestra

La comunidad elegida estuvo integrada por los 57 estudiantes registrados en los grados 11.^{o1} y 11.^{o2}, quienes durante el semestre de práctica docente obtuvieron clases de inglés por los docentes practicantes. Se aplicó un sondeo no probabilístico por acomodo, debido a que estos grupos fundaban la totalidad de estudiantes que se comunicaron con los practicantes.

Al momento de realizar el cuestionario asistieron 45 estudiantes, quienes conformaron la muestra efectiva del estudio. En la parte cualitativa del instrumento se recibieron 44 respuestas válidas, debido a que un estudiante omitió la parte abierta. Dado que la investigación es cualitativa, este asunto no tiene relación con la efectividad del estudio, pues el análisis se enfoca en la riqueza de los testimonios de los participantes.

En la presentación de hallazgos se define la cantidad de hechos aceptables (N) adjuntados en el análisis cualitativo.

6.3 Consideraciones éticas:

El estudio se cataloga como una investigación de sacrificio limite, pues se centra en una encuesta incógnita que reúne percepciones sin intervención física, emocional ni académica.

Se consiguió permiso por parte de la Coordinación Académica del Colegio San Joaquín, principalmente de forma verbal y después por escrito, pudiendo aplicar el instrumento en los grupos 11.º1 y 11.º2.

Antes de iniciar la recolección, se aclaró a los estudiantes el objetivo de la investigación, el carácter voluntario de su participación y la garantía de confidencialidad, explicando que no se necesitaría datos personales. La participación se entendió como consentimiento informado implícito, considerando la ausencia de riesgos adicionales.

Asimismo, se aseguró que los datos se utilizarían exclusivamente con fines académicos y de investigación, garantizando la privacidad, dignidad y autonomía de los estudiantes, sin posibles consecuencias en su vida escolar ni en su relación con los docentes practicantes.

6.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos:

Para la recolección de información se utilizó la técnica de la encuesta, adecuada para obtener percepciones y experiencias desde la perspectiva de los estudiantes. El instrumento fue el “Cuestionario de Preguntas Abiertas y Cerradas sobre la Percepción de la Relación Docente–Estudiante”, diseñado para explorar experiencias frente a las prácticas pedagógicas y las interacciones con los docentes practicantes.

Aunque el instrumento incluye preguntas cerradas, estas cumplen una función auxiliar descriptiva y no constituyen un análisis cuantitativo. Su objetivo es solo respaldar la interpretación cualitativa por medio del reconocimiento de patrones generales percibidos.

El cuestionario se compuso de dos partes:

1. Preguntas cerradas

Método Likert de cinco opciones (mucho/siempre, frecuentemente, a veces, poco, no/nunca).

Pudieron comprender opiniones percibidas sobre lo siguiente:

- claridad comunicativa
- ambiente de aula
- percepción del trato
- motivación
- formas de acompañamiento

Estos resultados solo se usaron en escenarios descriptivos y sin ninguna medida numérica.

2. Preguntas abiertas

Para conseguir valoraciones sobre:

- Recuerdos positivos o negativos
- Situaciones relevantes de comunicación
- Ideas del método del profesor
- Buenas acciones y rechazadas
- Aspectos emocionales relacionados a su disposición.

Estas respuestas crearon la base del análisis cualitativo. No se requirieron términos de rendimiento académico asociado a la duración de los profesores en formación, por eso, la opinión del estudiante se estableció como el núcleo para considerar el trato entre docentes y estudiantes.

6.5 Demostración herramienta de recogida de datos

Esta encuesta es 100% anónima, así que no marques con tu nombre ni ninguna palabra

¿Te sientes motivado/a para participar en las clases de inglés?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Tu profesor reconoce y valora tus esfuerzos y logros en clase?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Sientes que hay un ambiente de respeto y confianza en las clases de inglés?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Tu profesor fomenta un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sienten valorados?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Disfrutas las clases de inglés?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Qué aspectos de las clases de inglés te gustan más y por qué?

¿Qué sugerencias tienes para mejorar las clases de inglés?

¿Cómo describirías la relación con tu profesor de inglés?

Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
-----------	-------	---------	------	----------

Explica el porqué de la respuesta anterior

Esta encuesta es 100% anónima, así que no marques con tu nombre ni ninguna palabra

Responde las preguntas marcando con una equis (X) o con un círculo (O) en los recuadros de importancia/frecuencia según lo consideres.

¿Disfrutas las clases de inglés?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

Consigo buenos resultados en las actividades de inglés.

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Consideras un factor importante la relación profesor-estudiante en tu rendimiento académico?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Tu profesor de inglés está disponible para ayudarte fuera del horario de clases?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Sientes que puedes comunicarte abiertamente con tu profesor de inglés?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Tu profesor utiliza diferentes métodos de enseñanza (videos, juegos, actividades grupales) para hacer las clases más interesantes?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

¿Las explicaciones de tu profesor son claras y fáciles de entender?

No/Nunca	Poco	A veces	Frecuentement e	Mucho
----------	------	---------	--------------------	-------

6.6 Técnica de Análisis de datos

La investigación se orientó desde lo cualitativo e interpretativo, cuyo propósito era comprender cómo los estudiantes de grado 11° entienden la comunicación con los profesores practicantes y como consideran que esta se conecta con su motivación y disposición académica.

El estilo descriptivo–interpretativo determinó las partes del lazo entre docente y estudiante señalados por los estudiantes y exponerlos a la luz de sus experiencias. Esta idea metodológica se une con la inconstancia docente en el área, lo que limita aplicar señales académicas formales.

Los participantes fueron 45 estudiantes; los cuales, 44 dieron respuestas abiertas completas. Esta balanza no afecta la investigación, debido a que favorece el contenido dado por la muestra.

Refiriéndose a lo ético, el análisis siguió con las mismas descripciones anteriores.

El estudio se hizo con el apoyo de Análisis de Contenido Cualitativo, lo que tuvo:

- organización de las respuestas
- codificación abierta
- identificación de categorías emergentes
- agrupación de temas recurrentes
- construcción de significados a partir de las narrativas estudiantiles

Las preguntas cerradas se procesaron únicamente como apoyo descriptivo básico, sin representar un análisis estadístico.

Esta perspectiva concedió abordar el suceso consecuentemente con el propósito del trabajo, dando primacía a las opiniones de los estudiantes y al mejor entendimiento de sus experiencias con los docentes practicantes.

6.7 Recursos y cronograma

La investigación se realizó en la Institución Educativa San Joaquín, donde los estudiantes participaron en el desarrollo de la encuesta. A pesar de que el material incluyó preguntas cerradas y abiertas, el estudio se focalizó en las últimas por su enfoque interpretativo.

Los medios usados fueron pocos: hojas impresas, copias de registro, lápices, momentos dentro de la institución y tiempo de los estudiantes. Para el estudio cualitativo se aplicaron instrumentos digitales básicos como procesadores de texto y hojas de cálculo.

El calendario consideró dos meses para la recopilación de datos durante el primer semestre académico de 2025 (2025-I), concordando con la asistencia de los docentes practicantes. La examinación, sistematización e interpretación se construyeron a lo largo del segundo periodo académico, por medio de la categorización de respuestas, codificación temática y elaboración de conclusiones.

7. Resultados Esperados

Partiendo de esta investigación se estima conseguir un gran y estructurado juicio de los factores conectores y pedagógicos que los estudiantes creen asociados con su motivación e interés por aprender sobre el idioma inglés, particularmente en el espacio de la interacción con docentes practicantes. El objetivo principal es brindar una prueba cualitativa que permita reflexionar sobre cómo se estructura la voz estudiantil y qué componentes del trato entre docente y estudiante resaltan como importantes.

Entre los hallazgos esperados están:

- Distinguir los elementos del estilo docente —como el trato, la comunicación, la claridad en las explicaciones o la cercanía emocional— que los estudiantes afirman como facilitadores o limitantes para su motivación. A pesar de que se registrarán costumbres generales a través de preguntas cerradas, serán las abiertas las que permitirán trabajar en las razones y experiencias que respaldan dichas percepciones.
- Detallar cómo los estudiantes interpretan su motivación, compromiso e interés, y de qué forma estos aspectos se unen con la calidad de la relación que fijan con los docentes practicantes.
- Brindar conocimiento importante para la institución educativa, que facilite guiar el mejoramiento de la práctica pedagógica, fortificando la construcción socioafectiva de los futuros docentes y fomentando contextos de aprendizaje más respetuosos, empáticos y motivadores.

De manera colectiva, estos resultados concederán ver lo significativo de la relación docente-estudiante en el aprendizaje de inglés en bachillerato, así como brindar material relevante para el razonamiento institucional respecto a la compañía que necesitan los estudiantes y los docentes en formación en sus transursos educativos.

7.1 Resultados

En esta categoría se muestran los descubrimientos obtenidos mediante el análisis cualitativo de las interpretaciones narradas por los estudiantes en el cuestionario realizado. El estudio permitió reconocer aspectos relacionales y factores del estilo docente que los estudiantes identifican como asociados con su motivación e interés por aprender en el aula de inglés. Los hallazgos presentan una consideración mayormente positiva hacia los docentes practicantes, así como una motivación que los estudiantes relacionan con el trato, la comunicación y la estrategia relacional desarrollada a lo largo del proceso de enseñanza.

Los resultados se ordenaron por grupos (11°1 y 11°2) con la intención de reconocer características intrínsecas de cada ambiente y entender cómo los estudiantes sienten sus experiencias en cada salón. Posteriormente, se presentará un apartado comparativo que permitirá identificar coincidencias y diferencias entre ambos grupos, enriqueciendo la interpretación general del fenómeno estudiado.

7.2 Resultados obtenidos 11°1

Los hallazgos obtenidos del grupo 11°1 muestran una fuerte orientación, según los estudiantes, la confianza académica y la motivación percibida se asocian a la interacción con el profesor. A continuación, se detallan las tendencias observadas en las respuestas de los estudiantes.

Motivación intrínseca y disfrute de las clases

Al explorar la pregunta sobre el disfrute de las clases de inglés, se observó que la motivación intrínseca no es uniforme en el grupo. Muchos estudiantes señalaron disfrutar de la asignatura de manera intermitente, lo que permite interpretar que, para ellos, el placer por aprender no se asocia únicamente al contenido, sino que los estudiantes lo relacionan, en gran medida, con el vínculo con el docente y de factores extrínsecos, como el reconocimiento y la disponibilidad del profesor (Deci & Ryan, 2000).

Percepción del propio desempeño académico

Los estudiantes expresaron sentirse competentes en las actividades de inglés, lo que según expresan los estudiantes, reduce su preocupación por el fracaso y hace que centren sus reflexiones en la calidad de la relación con el docente y en la experiencia de aprendizaje. Este hallazgo refuerza la interpretación de que la motivación y la relación afectiva con el docente son elementos centrales que indagar, ya que el desempeño percibido no representa un obstáculo para su compromiso con la asignatura.

Importancia de la relación profesor–estudiante

La gran mayoría de los estudiantes reconoció que la relación con el docente está, según su percepción, estrechamente vinculada con su rendimiento académico. Desde un enfoque teórico, la calidad de la relación afectiva es entendida por los estudiantes como un procesador por medio del cual filtran el contenido y eligen su nivel de participación (Vygotsky, 1978; Roca et al., 2002). Esto destaca la adecuación de analizar el lazo entre docentes y estudiantes como aspecto que los alumnos consideran importante.

Disponibilidad y apoyo extra-clase

Los estudiantes sienten al docente como tratable y dispuesto a ofrecer ayuda fuera del horario establecido, lo que para ellos demuestra la existencia de un apoyo constante. Esta interpretación también permite comprender que algunos estudiantes perciben que su autonomía aún está en proceso, debido a que muchos buscan en el docente un sustento para llenar vacíos previos de aprendizaje. La idea de la autodeterminación señala que, si bien la ayuda es positiva, debe coordinarse para promover la autorregulación futura (Deci & Ryan, 2000).

Calidad comunicativa y confianza

Los estudiantes señalaron sentirse seguros para mostrar dudas y participar en clase. En varias respuestas se resaltó la confianza producida por el docente. Esta seguridad es percibida como un aspecto clave para sentirse capaces de demostrar dudas y participar en el aprendizaje, fijando la percepción de competencia (Goleman, 2011; Bandura, 1997).

Metodología y variedad didáctica

Se ve un resultado positivo hacia el uso de muchos métodos de enseñanza, como videos, juegos y dinámicas en equipo. Los estudiantes describen positivamente las actividades innovadoras y creativas, pues creen que estas enriquecen su interés por la asignatura, principalmente en momentos de desbalance docente previo. Este modo activo es considerado por los estudiantes como un elemento que ellos unen con la motivación y el *engagement* del grupo (Marzano, 2007).

Claridad y comprensión del contenido

Los estudiantes resaltan que las explicaciones del docente son claras y fáciles de entender. La claridad en la transmisión de los datos se transforma, según los estudiantes, en una ayuda central, lo que ellos interpretan como un respaldo para la comprensión del contenido y para fortificar su confianza cognitiva, esencialmente en un grado con bases previas inestables.

Motivación para participar en clase

Pese a la percepción positiva sobre claridad y confianza, más o menos la mitad del grupo demuestra barreras en la participación. Esto recomienda que algunos estudiantes sienten retos internos, como baja autoestima o miedo a equivocarse, que requieren intervenciones guiadas en la autopercepción y la competencia percibida.

Reconocimiento y valoración del docente

El reconocimiento del trabajo por parte del docente es considerado como un promovedor importante que, según los estudiantes, se relaciona con su disposición a participar en las actividades de aprendizaje y dejar atrás la apatía inicial.

Ambiente socioafectivo e inclusividad

El grupo consolida un clima de empatía y confianza en el aula, así como técnicas inclusivas que respetan la participación de todos los estudiantes. Pese a la mayoría se siente incluida, algunos perciben barreras en la equidad del trato, lo que da la oportunidad de fortificar la atención personalizada para que la confianza pase a ser a participación efectiva.

Disfrute final de la asignatura

Al pensar sobre el estilo docente y el contexto de aula, los estudiantes cambian su sentimiento, identificando un disfrute mayor de las clases. Este resultado propone que, para este grado, el vínculo con el profesor es encontrado por los estudiantes como el elemento que ellos perciben más relevante en el procedimiento de su valoración hacia la asignatura.

7.3 Resultados obtenidos 11°2

El grupo 11°2 está conformado por 26 estudiantes y, aunque el grupo definió positivamente el trato recibido por el docente, algunas palabras demuestran una imagen de menor cercanía relacional contrastado con el grupo 11°1. Sin embargo, los estudiantes identifican una dificultad basada a la falta de una estructura sólida de conocimiento debido a periodos de ausencia docente en el pasado. Esta diferencia contextual es importante, puesto que, según el punto de vista de los estudiantes, se asocia con su autopercepción de competencia y determina la manera en que entienden la motivación, incluso frente a prácticas metodológicas valoradas positivamente.

Motivación y disfrute inicial

El disfrute de las clases de inglés en este grupo es descrito ligeramente más favorable que en 11°1, aunque persisten respuestas que evidencian un disfrute intermitente o limitado. Esto permite interpretar que, al igual que en el grupo anterior, la motivación intrínseca no se manifiesta de forma constante y que, desde la experiencia estudiantil, se encuentra asociada a factores externos, particularmente al estilo docente y la calidad del vínculo afectivo percibido. (Deci & Ryan, 2000).

Percepción del desempeño académico

Los estudiantes manifiestan percibir un desempeño positivo en las actividades de inglés, Esta autovaloración es descrita por ellos como un aspecto que reduce la preocupación por el fracaso y les permite centrar su reflexión en la relación con el docente y en su disposición hacia la asignatura, más que en temores asociados al error. Este patrón refuerza la interpretación de que el desempeño percibido es entendido por los estudiantes como un elemento que acompaña su compromiso y reflexión sobre la experiencia educativa.

Relación profesor-estudiante

Casi todos los estudiantes reconocen la relación con el docente como un elemento que, según su percepción, se asocia con su rendimiento académico. La afinidad afectiva es interpretada por los estudiantes como un filtro perceptual a través del cual valoran su disposición y compromiso, lo cual resalta la importancia que atribuyen a la interacción entre docente y estudiante dentro del proceso educativo (Vygotsky, 1978; Roca et al., 2002).

Disponibilidad y apoyo fuera del aula

La consideración de ayuda fuera de clase es altamente positiva, ya que los estudiantes definen al docente como una base estable y asequible de guía. A su misma vez, algunos estudiantes perciben esta dependencia como un indicador de que su autonomía aún se encuentra en proceso de desarrollo, específicamente debido a los vacíos de conocimiento previas que reconocen. Esta opinión propone, partiendo desde la posición estudiantil, lo apto de estrategias enfocadas al fortalecimiento de la autorregulación y la independencia (Deci & Ryan, 2000).

Comunicación y clima de confianza

El grado siente una alta seguridad relacional con el docente, lo que los estudiantes definen como un ambiente de confianza que reduce la ansiedad y la limitación al momento de preguntar. Esta seguridad psicológica es considerada por los estudiantes como un factor que beneficia la comprensión y su participación.

Variedad metodológica

Los estudiantes perciben positivamente la variedad de modos de enseñanza aplicados, como juegos, actividades grupales y recursos audiovisuales. Esta percepción facilita interpretar que un método activo y creativo es reconocido por los estudiantes como un componente que beneficia su interés, esencialmente en un grado que reconoce tener faltas previas de conocimiento (Marzano, 2007).

Claridad en las explicaciones

La mayoría de los estudiantes percibe las explicaciones del docente como claras y fáciles de comprender. Esta claridad es identificada por ellos como una ayuda importante que disminuye la duda frente a la programación y ayuda al fortalecimiento de su confianza en sus capacidades.

Motivación para participar

Pese a detallar una relación segura y explicaciones claras, se conserva un nivel de limitación para participar. Los estudiantes asocian este reto con dificultades internas, como la falta de bases sólidas y el temor a equivocarse, lo cual resalta lo importante de fortificar la

autoeficacia y la independencia desde técnicas pedagógicas que reaccionan a estas percepciones.

Reconocimiento y valoración

La estima y reconocimiento por parte del docente es reconocido de positivamente por los estudiantes, quienes lo entienden como un impulsor significativo que se relaciona con la construcción de la motivación. Este respeto es definido como una manera de aceptación de sus sacrificios académicos.

Ambiente socioafectivo e inclusividad

El grupo siente un ambiente de respeto y confianza, así como una práctica docente mayoritariamente inclusiva. Sin embargo, algunos estudiantes resaltan percepciones de desigualdad en la atención, lo que da la posibilidad de promover técnicas inclusivas para que todos los alumnos puedan convertir la confianza contextual en participación.

Disfrute final de las clases

Pensando sobre el método docente y el ambiente de aula, los estudiantes modifican su opinión afectiva hacia un gozo mayor de la asignatura. Esta transformación recomienda que, para este grupo, la calidad de la relación docente-estudiante es reconocida como un factor significativo en el cambio de su descripción hacia la clase, facilitando que los impulsores externos se añadan como parte de su motivación.

Comparación con 11°1

Si bien ambos grupos consideran positivamente la relación docente y el contexto socioafectivo, las discrepancias están en la autovaloración y en el cambio del disfrute inicial. En 11°2, la fortificación del estímulo interno es reconocida como menos marcada por los propios estudiantes, quienes la enlazan con los vacíos de conocimiento previos. No obstante, ambos grados acuerdan en un límite común: la abstención para participar activamente, lo cual es entendido por los estudiantes como un reto pedagógico compartido en cuanto a cambiar la confianza ambiental en acción autónoma.

7.4 Análisis cualitativo de las preguntas abiertas 11°01

Para ahondar en los resultados obtenidos en las regularidades descriptivas, se hizo un estudio cualitativo de las respuestas abiertas, dividiendo las opiniones de los estudiantes en tres fases: favorables, medianamente favorables y no favorables.

- Hallazgo central: La mezcla de claridad y participación es reconocida por los estudiantes como la base elemental asociada a su estimulación hacia las clases de inglés.
- Cita representativa: “Me gustan las clases cuando se hacen dinámicas y se toma el tiempo de explicar hasta el más mínimo detalle.”

Factores vinculados al disfrute y motivación (Pregunta 13)

Gran parte de los estudiantes manifestó claramente favorables sobre las clases de inglés. Las respuestas cualitativas resaltan que el procedimiento activo y participativo, así como la claridad comunicativa del docente, como factores que ellos relacionan con su gozo y su atención por la asignatura. Los estudiantes destacan especialmente una técnica docente que combina explicación. Aunque, ambos grupos persisten en evadir participar como se

mencionó antes, se entiende que es entendido por los estudiantes como un reto pedagógico común: cambiar la confianza ambiental en acción libre.

Sugerencias y Persistencia de Barreras (Pregunta 14)

Una sección importante de estudiantes aconseja más planes para hacer las clases más llamativas, como el uso de herramientas audiovisuales, recompensas o juegos. Estas propuestas demuestran la opinión estudiantil de que, a pesar de que la satisfacción general es alta, aún está la necesidad de incentivos extrínsecos complementarios que ayuden a la motivación y la participación.

La relación educativa y su Sustento (Pregunta 15)

La contestación sobre el lazo con el docente demuestra que muchos estudiantes consideran el **respeto, la paciencia y la claridad** como aspectos relevantes del vínculo docente-estudiante. Estos elementos son entendidos por los estudiantes como particularidades de un contexto seguro y poco amenazante, el cual relacionan con su compromiso académico.

- **Desafío relacional:** Una cantidad de estudiantes expresó sentir cierta lejanía o falta de conexión con el docente, señalando que, aunque el vínculo es identificado como positivo, aún persisten oportunidades para promover la **interacción personalizada**. Desde el punto de vista estudiantil, más cercanía individual podría ayudar a cambiar la opinión de integración y a fortalecer su ánimo hacia la asignatura.

Con la finalidad de extender el entendimiento de estas perspectivas, se hizo una investigación cualitativa de las respuestas abiertas, clasificando las opiniones en tres fases:

favorables, medianamente favorables y no favorables. Este estudio permitió reconocer los partes que los estudiantes valoran relevantes en el desarrollo de su motivación y el establecimiento de la unión docente-estudiante dentro del salón.

Aspectos asociados al disfrute y motivación

Muchos de los estudiantes demostraron gozar las clases, resaltando especialmente la claridad del docente y el método activo y participativo. Estos elementos son valorados por los estudiantes como aspectos que hacen que la experiencia de aprendizaje resulte dinámica y comprensible. Este hallazgo permite interpretar que el estilo de enseñanza centrado en la explicación detallada y la interacción constante es valorado por los estudiantes como un aspecto relevante en su motivación.

- **Cita representativa:** “Me gustan las clases cuando se hacen dinámicas y se toma el tiempo de explicar hasta el más mínimo detalle.”

Sugerencias para mejorar las clases

Ciertos alumnos brindaron sugerencias constructivas para fomentar la atención hacia las clases, como el uso de materiales audiovisuales, actividades lúdicas o recompensas. Estas recomendaciones muestran que, aunque la percepción general de la asignatura es positiva, algunos estudiantes creen necesario reforzar los incentivos que beneficien la participación y el compromiso, especialmente en aquellos que aún evaden participar.

Percepción sobre la relación con el docente

Algunos de los estudiantes explicaron la unión con el docente como cercana, respetuosa y paciente, destacando la relevancia de un contexto confiado y de baja amenaza. Esta opinión es entendida por los estudiantes como un factor que fortifica su seguridad para participar en las actividades escolares.

- **Desafío relacional:** Algunos alumnos sienten un poco de lejanía o falta de atención personalizada, lo que señala que, aunque el vínculo es positivo, hay margen para fomentar la comunicación individualizada. De acuerdo con los estudiantes, perfeccionar este tacto podría ayudar a fijar la inclusión y a promover su motivación intrínseca.

7.5 Análisis cualitativo de las preguntas abiertas 11°02

Hablando del grupo 11°02, en el estudio cualitativo se pudo categorizar las percepciones estudiantiles en respuestas favorables, medianamente favorables y no favorables. Esta división permitió reconocer los factores que, desde la voz de los estudiantes, son fundamentales en la motivación, el disfrute y la construcción de la interacción docente-estudiante.

Factores Metodológicos y Disfrute Percibido (Pregunta 13)

La mayoría de los estudiantes dio opiniones favorables sobre las dinámicas aplicadas en clase. En sus críticas, resaltaron el uso de actividades, trabajos en grupo y juegos que ellos relacionan con un mejor entendimiento de las programaciones y con clases más interesantes. Estos aspectos son identificados por los estudiantes como incentivos que llaman su interés por la asignatura.

Aunque, surgieron respuestas no favorables que muestran poco rechazo o disfrute hacia la asignatura. Estas opiniones dan a entender que una parte del grupo encara retos para

construir motivación propia, lo que, según la vivencia estudiantil, se asemeja con el disfrute general más bajo mencionado en sectores anteriores.

Demanda de Estímulos y Claridad (Pregunta 14)

En las recomendaciones para mejorar las clases, muchos aportaron críticas favorables asociadas con promover lo ya existente: más estrategias activas, más comunicación y uso regular de materiales didácticos.

No obstante, algunas respuestas demostraron la necesidad de ejemplos más detalladas o explicaciones más claras. Esta diferencia sugiere que, para algunos estudiantes, la claridad resultó ser insuficiente sin una presencia más continua o mejorada a sus necesidades.

El Vínculo Docente: Distancia y Contacto (Pregunta 15)

Este trabajo enseñó que la percepción de la relación con el profesor resaltaba en este equipo. Aunque muchos de los estudiantes explicaron que la relación era respetuosa y amable, algunos la describieron como neutral, describiendo que era un poco distante y no había mucho contacto directo.

Esto permite identificar que la sensación de distancia entre ellos se siente como algo relacionado hacia la asignatura.

Contrastado con el grupo 11°01 —donde sienten una relación más cercana—, en el 11°02 la poca interacción personalizada es identificada por los estudiantes como un factor que limita la manera en que se cambian las técnicas de aprendizaje y las unen con su disposición.

Conclusión Cualitativa

El análisis confirma que los aspectos metodológicos —dinámicas, actividades grupales y juegos— son valorados por los estudiantes como elementos positivos dentro de su experiencia en el aula. Sin embargo, desde su perspectiva, estos recursos no resultan igualmente significativos cuando el vínculo docente-estudiante no se percibe como suficientemente cercano. Las percepciones de distancia son interpretadas por los estudiantes como un elemento que limita la manera en que resignifican las estrategias implementadas, reafirmando la premisa central del estudio: los resultados sugieren que la relación con el docente se asocia con la forma en que los estudiantes valoran su experiencia de aprendizaje.

7.6 Clasificación explícita de preguntas abiertas – grado 11°01

Anexo 1. pregunta 13: ¿Qué aspectos te gustan más de las clases?

Pregunta	Clasificación
Cuando hace dinámicas y se toma el tiempo de explicar hasta el más mínimo detalle.	Favorable
La manera de explicar y redactar los temas.	Favorable
Que el profesor explica los temas con calma y pretende que todos entendamos.	Favorable
El verbo to be porque lo entiendo bastante.	Favorable
Que las clases sean en múltiples ocasiones y dinámicas.	Favorable
Cuando las clases son dinámicas no mete mucho relleno y es va directo al tema y es participativo.	Favorable
Me gustan cuando las clases son didácticas porque se hacen más divertidas y fáciles de aprender.	Favorable

Las dinámicas y que todo no es siempre lo mismo porque no se vuelven las clases aburridas.	Favorable
Cuando hace las clases dinámicas me gusta mucho porque aparte que aprendo, me divierto.	Medianamente favorable
Casi no me gusta el inglés, pero depende de la metodología del profesor.	Favorable
Que son dinámicas, no es solo copiar y copiar.	Favorable
Cuando el profesor hace dinámicas o actividades lúdicas, ya que así la clase se siente más chévere.	Favorable
Me gusta cuando son inclusivos, dinámicas y participativas porque nos hace tener un espacio de diversión y aprendizaje.	Favorable
Cuando se hacen clases dinámicas y juegos personalmente aprendo más fácil así.	Favorable
Las actividades en clase.	Favorable
Que el profesor hace dinámicas de activación porque nos ayuda a despejarnos antes de iniciar clase.	Favorable
El profesor explica muy bien.	Favorable
Cuando nos explica el tema y nos pone a jugar un juego que trate de ayudar el tema.	Favorable
Las de las actividades, porque no son aburridas.	Favorable
Me gustan las actividades en clase porque puedo practicar lo que he entendido y lo que el profesor ha explicado.	Favorable
Cuando las clases integra videos o juegos como método de enseñanza.	Favorable

Cuando hacemos actividades siento que aprendo más.	Favorable
La metodología que utiliza el profesor para hacer más dinámicas las clases.	Favorable
El tiempo que dedica a explicar los temas y que todos entiendan.	Favorable

Anexo 2. pregunta 14: ¿Qué sugerencias tienes para mejorar?

Pregunta	Clasificación
Sus actitudes, gestos y con esto no quiero decir que sea recochero o algo así, pero muchas veces sus gestos desmotivan a uno para hacer algo en clase.	No favorable
Más actividades, videos, juegos, entre otros.	Favorable
Que haga más dinámicas y recompensas como puntos positivos con mayor intensidad.	Favorable
Que haga un quiz en inglés y muestre quien sacó más puntaje.	Favorable
Explicar de una manera más dinámica, aunque ya regularmente las clases sean así, e incluir videos.	Favorable
Ninguna.	Favorable
Dar más tiempo para evaluar los temas.	Medianamente favorable
Que nos comprendan más, nosotros no somos bilingües.	Medianamente favorable
Otro tipo de recompensa aparte de nota a los estudiantes que participan o tengan buenas notas para motivar a la clase.	Favorable
Ninguna, me gustan las clases como son.	Favorable
Pues que haya más comunicación profesor-estudiante para que la gente gane confianza y participe más.	Medianamente favorable

Que den otros temas y no se queden dando los mismos, como el verbo to-be, sé que es la base del inglés, pero ya basta.	Medianamente favorable
Que fundamentáramos más las dinámicas.	Medianamente favorable
Todas las clases sean dinámicas y no presionar a los estudiantes a aprenderse cosas para hacer un examen o cosas así, sino aprenderlas en clase.	Favorable
Ninguna.	Favorable
Así está bien.	Favorable
Que sean un poco más dinámicas.	Favorable
Que sean más interactivas.	Favorable
La verdad ninguna, siento que ya es buena.	Favorable
Ninguna.	Favorable
Actividades recreativas. Métodos de enseñanza más profundos.	Favorable
Podría poner más videos y explicar de forma más sencilla las clases.	Favorable
Tocar temas más avanzados sobre el idioma.	Favorable
Implementación de distintas dinámicas.	Favorable

Anexo 3. pregunta 15: ¿Cómo describirías la relación con tu docente?

Pregunta	Clasificación
Porque pues hasta ahora no ha habido una falta de respeto hacia nosotros o por lo menos no hacia mí.	Favorable
Porque es respetuoso en su manera de escuchar a sus estudiantes.	Favorable
Porque hay respeto, confianza entre ambas partes.	Favorable
Porque así hace la clase más divertida.	Favorable
El profesor explica todas sus clases con buena facilidad y respeto.	Favorable

No sé, no me relaciono con el profesor.	Medianamente favorable
Porque no es de carácter fuerte y es muy paciente con los del salón.	Favorable
Bueno porque no es que tratemos mucho, pero en la profesional un excelente profe (aunque hay cositas), a veces explica muy rápido.	Medianamente favorable
No lo conozco, es muy raro, pareciera que no estuviera interesado en conocernos.	No favorable
Porque siento que cuando tengo una duda él busca la manera de responderme de una forma que entienda yo.	Favorable
Aunque hay mucho respeto siento que nunca llegamos a conocernos realmente y tener cierta "relación".	Medianamente favorable
Pues me llevo bien con él, es fácil establecer una conversación.	Favorable
Porque se da el tiempo de explicar y saber llegar a nosotros.	Favorable
No llevo mucho de conocerlo y no hablamos a menos que haya clase.	Medianamente favorable
Se le entiende bien.	Favorable
N/A	No favorable
Hablamos, pero no muy seguido.	Medianamente favorable
Porque yo entiendo los temas cuando hacemos alguna actividad de juego que me parece super fácil.	Favorable
Porque no tengo problemas ni nada, es normal.	Medianamente favorable
Porque explica muy bien y da a entender lo que explica.	Favorable
Me cae bien.	Favorable

No tuve mucho contacto con el profe así que no es ni buena ni mala,	Medianamente favorable
Porque me siento cómoda durante su clase puesto que el profesor es bastante bueno dando explicaciones y conversaciones.	Favorable
Considero que hay un buen equilibrio entre respeto del profesor-estudiante y confianza.	Favorable

7.7 Clasificación explícita de preguntas abiertas – grado 11º02

Anexo 1. pregunta 13: ¿Qué aspectos te gustan más de las clases?

Pregunta	Clasificación
Actividades en clase de forma oral	Favorable
Sin comentarios	No favorable
No me gusta el inglés	No favorable
Cuando participamos	Favorable
Me gusta mucho la idea de aprender un nuevo idioma, me llama mucho la atención y me gusta aprender más en cada clase	Favorable
Cuando la profesora nos hace pasar al pizarrón y nos ayuda	Favorable
Cuando hacemos actividades en grupo o juegos así es más fácil de entender	Favorable
Cuando son dinámicas y todos participan	Favorable
Me gusta las clases de inglés cuando se hacen dinámicas, actividades	Favorable
Por ahora no se al 100% porque apenas estamos empezando, pero por ahora las	Medianamente favorable

aplicaciones me gustan porque son cortas y precisas	
La forma en como explican si logran entender	Favorable
En la forma de hacer las actividades y pasar al tablero	Favorable
Las dinámicas, porque puedo entender mejor	Favorable
No tengo ningún aspecto que me interese por ahora, apenas la estoy conociendo	Medianamente favorable
Sin respuesta	No favorable
Cuando la profesora hace dinámicas o juegos ya que así la clase sería mucho más divertida y sería más entretenida	Favorable
Las actividades que son socializadas porque se puede ver el nivel de inglés de los estudiantes +	Favorable
Cuando hay actividad con dinámicas porque así hay más atención +	Favorable
Cuando hacen juegos y actividades fuera del salón de clase +	Favorable
Cuando hacemos trabajos en grupo porque nos ayudamos mutuamente +	Favorable
Sin respuesta +	No favorable

Anexo 2. pregunta 14: ¿Qué sugerencias tienes para mejorar?

Pregunta	Clasificación
Clases fuera del salón	Favorable
Ninguna, las clases son perfectas	Favorable
Ninguna	Favorable
No me gusta el inglés	No favorable

No tengo ninguna, me parece bien como se están dando	Favorable
Tener varias dinámicas, como videos	Favorable
Que los ejemplos sean más claros y que se entiendan como inglés y español	Favorable
No sé	Medianamente favorable
Que las clases sean frecuentemente con nuevas dinámicas y actividades	Favorable
Ayudar a lo que tiene poco conocimiento en ingles	Medianamente favorable
Hacerlas un poco más dinámicas y aplicar buenas estrategias de aprendizaje	Favorable
Hacer dinámicas y compartibles	Favorable
Sin respuesta	No favorable
Hace un juego de cinco vidas para ir aprendiendo palabras para que sea más fácil aprender ya que a mucho le gustan los juegos	Favorable
Prestar atención, para poder entender más	Medianamente favorable
Hacer dinámicas como juegos ya sean de memoria, canto, baile, competencias y cosas así	Favorable
Hacer las clases un poco más dinámicas	Favorable
Ninguna	Favorable
Atención, respeto	Medianamente favorable
Que hagan más actividades recreativas +	Favorable
Sin respuesta	No favorable

Anexo 3. pregunta 15: ¿Cómo describirías la relación con tu docente?

Pregunta	Clasificación
Normal	Medianamente favorable
La energía no miente	Medianamente favorable
Explica bien la clase y es amable	Favorable
Porque no nos llevamos mal	Medianamente favorable
Me gusta mucho como da sus clases	Favorable
Porque no he tenido ningún problema con la profesora y he tratado de entregar mis trabajos, aparte que trato de no hablar en clase	Favorable
Pues casi no conozco a la profe no se su método de trabajo y pues no puedo hablar mucho de eso	Medianamente favorable
Porque está atenta si no entendemos y nos explica	Favorable
La relación con la profesora es buena porque la profesora es tratable y buena gente	Favorable
Porque los estudiantes como yo que nuestro saber de inglés es bajo, casi nulo, y se nos dificulta más que a otros	Medianamente favorable
La relación con la profesora es buena ya que es una persona muy respetuosa con todos en el salón de clase	Favorable
Porque se sabe comunicar con uno y sabe hablar	Favorable
Porque nos tenemos respeto y eso es suficiente para una buena relación	Favorable

La profesora de inglés apenas la estamos conociendo no tengo una relación de profesor a estudiante que pueda decir que sea buena	Medianamente favorable
Sin respuesta	No favorable
Yo digo que regular ya que no es mucho lo que trato con ellas	Medianamente favorable
Porque casi no trato con mi profesor	Medianamente favorable
Sin respuesta	No favorable
Normal ni muy buena ni muy mala	Medianamente favorable
Porque hay más buena comunicación y nos entendemos bien en todo	Favorable
Sin respuesta	No favorable

Las respuestas analizadas muestran que la mayoría de los estudiantes percibe las clases y la relación docente de manera positiva. Los encuestados suelen resaltar las estrategias dinámicas, los juegos, las explicaciones claras y el trato respetuoso del docente como factores que, según ellos, se relacionan con su motivación y participación.

Otro grupo de respuestas muestra opiniones neutrales. Estas percepciones recomiendan que, aunque el contexto es considerado como apropiado, algunos estudiantes piensan que las clases podrían favorecerse de más diversidad metodológica, más ejemplos o una relación más cercana. Estas observaciones variadas aceptan reconocer áreas de oportunidad que no se evidencian a menudo en los resultados completamente positivos.

Finalmente, hay respuestas que muestran dificultades asociadas con la poca atención al inglés a una idea de conexión menor con el profesor o a vivencias que los estudiantes cuentan como poco importantes. Estas respuestas brindan cosas que sirven para entender los desafíos de la motivación y la relación docente.

Todo junto, la investigación cualitativa recomienda que, aunque haya un sentimiento favorable, el desarrollo de un vínculo docente-estudiante cercano y personalizado sigue siendo, desde la perspectiva de los estudiantes, un factor importante para fomentar la atención hacia la asignatura.

7.8 Conclusiones

Esta investigación dejó identificar a través del análisis que el vínculo estudiante–docente, también cuando este está en su practicum, es entendido por los estudiantes como una parte significativa en el compromiso académico, la motivación y el sentimiento de logro de grado 11° de la Institución Educativa San Joaquín de Valledupar. A partir del análisis conjunto de las percepciones recogidas, se identificó que los estudiantes reconocen de manera consistente que la forma en que el docente se relaciona con ellos se vincula, según su propia experiencia, con su disposición hacia la asignatura y con la manera en que viven su proceso de aprendizaje.

Los resultados permiten apreciar una tendencia general de valoración positiva hacia la labor del docente y el ambiente relacional construido en las aulas observadas. En ambos grupos, los estudiantes expresaron que la *cercanía*, el *respeto*, la *claridad* y el *acompañamiento* docente son percibidos como elementos que se relacionan con su aprovechamiento y con la forma en que enfrentan las actividades académicas. Esta interpretación coincide con los planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), según la cual la necesidad psicológica de relación —sentirse apreciado, escuchado y comprendido— se asocia con la disposición y el compromiso hacia las tareas.

La aplicación de estrategias activas (e.g.: metodologías en las que el equipo hace parte de su progreso y construcción de conocimiento en conjunto del docente) consiguió una opinión especialmente favorable en el grupo 11°1, en la que los estudiantes afirmaron estar más motivados, acompañados y reconocidos de forma individual. En el grupo 11°2, aunque se manifestó la claridad y el respeto del docente en formación, el estudio cualitativo enseñó opiniones de una relación lejana, lo cual, desde el punto de vista estudiantil, adapta la forma en que las ideas metodológicas son importantes en conjunto con su motivación. Este resultado recomienda que, para los encuestados, el método toma más sentido cuando está junto a un vínculo relacional identificado como cercano.

Cumplimiento de Objetivos

La indagación cumplió con los objetivos planteados de manera coherente con el enfoque cualitativo:

- Se identificó cómo los estudiantes unen el vínculo docente-estudiante con su desempeño percibido, añadiendo elementos emocionales, motivacionales y relacionales. Las respuestas enseñaron que un vínculo cercano con el docente es descrito por los estudiantes como un aspecto que se junta con su percepción de seguridad y disposición hacia el aprendizaje.
- Se interpretaron las fases de incentivación y rendimiento desde la opinión del mismo estudiante, reconociendo tanto puntos fuertes como factores que necesitan atención. De manera consistente, los estudiantes afirmaron estar más motivados a participar cuando sienten un espacio solidario y fácil acceso.

- Se reconocieron partes a mejorar, esencialmente la constante limitación para participar activamente, presente en ambos grupos. Este factor da la oportunidad de fortalecer la autonomía estudiantil por medio de planes que promuevan la iniciativa personal.
- Se entendió el rol de los aspectos relacionales como elementos que organizaban la manera en que los estudiantes reconocían las técnicas pedagógicas y les da sentido. Las respuestas cualitativas dejaron observar cómo la vivencia relacional dirige la manera en que los estudiantes resignifican su aprendizaje.

En general, los objetivos del proyecto se lograron por medio de un trabajo sistemático de recolección, caracterización e interpretación de la información. El análisis no solo definió las visiones acerca de la relación estudiante–docente, sino que facilitó entender cómo, desde la perspectiva de los estudiantes, esta parte se ajusta como un elemento importante de su motivación y de su punto de logro. Estos resultados muestran elementos relevantes para el trabajo de encuestas académicas a futuro que promuevan la relación docente-estudiante como objetivo del progreso de enseñanza y aprendizaje.

7.9 Sugerencias y efectos del estudio

Los resultados de este análisis mostraron que la relación entre docentes y estudiantes se considera como algo esencial de la motivación y de la visión que permiten organizar muchas estrategias pedagógicas para la Institución Educativa San Joaquín y dirigir posibles caminos para futuros estudios.

1. Implicaciones Pedagógicas: Fomento de la Autonomía

El estudio encontró que los estudiantes perciben que el trato respetuoso, los ejemplos claros y las dinámicas divertidas que el docente aplica tiene una tendencia a la represión de la participación voluntaria. Esto propone que, aunque ellos sienten sus necesidades de relación y competencia (Deci & Ryan) completamente satisfechas, la autonomía aun exige de una intención desarrollada.

a. Fortalecer un cambio hacia la motivación propia

Los estudiantes entienden que la buena metodología es un factor relacionado con su atención por la asignatura. Se sugiere seguir hacia ideas que les faciliten decidir dentro de su proceso de aprendizaje, tales como:

- elegir formatos de actividades o productos finales,
- proponer temas de trabajo dentro de una guía establecida,
- participar en la definición de algunos criterios o formas de evaluación.

Estas acciones pueden permitir que el compromiso deje de depender exclusivamente de estímulos externos y se fortalezca la motivación autónoma desde la voz del estudiante.

b. Crear espacios de cesión de control

Es provechoso agregar situaciones en las que el docente participe como compañero u observador, facilitando que los estudiantes orienten actividades o realicen tareas en equipos con mínima intervención. La toma de decisiones en estos momentos puede apoyar a reducir la dependencia hacia el docente y beneficia la autonomía.

2. Líneas de Investigación Futura

Las opiniones reconocidas en la investigación dan lugar a nuevas preguntas que podrían extender la identificación de la estrategia motivacional en la institución. Se recomiendan las siguientes vías de investigación:

a. Estudio cualitativo profundo sobre la inhibición a la participación

Sería necesario realizar un análisis cualitativo que aplique estrategias como observación participante, entrevistas semiestructuradas o grupos focales. Esto facilitará explorar con más profundidad las posibles razones de la reticencia a participar: aspectos sociales (miedo al juicio de pares), culturales (rol pasivo del estudiante), emocionales o institucionales

b. Vinculación con información de desempeño académico

Aunque esta indagación se enfocó en el punto de vista, podría ser útil terminarlo con indicadores académicos como calificaciones o resultados de pruebas institucionales. Un diseño mixto más robusto permitiría analizar cómo se asocian las opiniones de la relación con el docente con el desempeño académico, brindando elementos que fortifican futuras decisiones pedagógicas.

Referencias

- Al-Hamdan, J. (2007). Higher education classroom management: Kuwait university students' views. *College Student Journal*, 41(3), 527-582.
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152>
- Albert, E. M. (1986). *El alumno y el profesor: Implicaciones de una relación*. Universidad de Murcia.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura* (F. Díaz, trad.). Machado Grupo de Distribución.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Bennett, P. (1999). Universitarios y académicos: una percepción juvenil de los adultos. *Revista de Ciencias Sociales Universidad José Santos Ossa*, 1(1), 89-99.
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>
- Carrera Salinas, K., Toledo Rojas, T., & Mera Macías, I. (2023). Las conductas disruptivas: retos para el docente ecuatoriano en la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 418-432.
<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.23857/pc.v8i6.5691>
- Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Duarte, M., Lozano, D. E. V., & Apolín, D. E. M. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Educación*, 43(2), 588-602.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107667>
- Deci, E., & Ryan, M. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55, 66-78.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Flores Morán, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio* (35), 174-186.

<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>

Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación* (32), 78-108.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>

Goleman, D. (2011). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Morata.

Hernández, C. (2015). *Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551

Krzemien, D., & Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la licenciatura de Psicología. *Psicología Escolar e Educacional*, 10(2), 173-186. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>

Marín, M., Infante, E., & Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 506-517. [\(PDF\) El fracaso académico en la universidad: Aspectos motlvacionales e interesesprofesionales](#)

Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.

Posso Pacheco, R. J., Chango Unapucha, M. C., Pacha Morales, M. A., Simba Pozo, A. R., & Simba Pozo, S. E. (2023). Interacciones docente–estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE: Revista Científica*, 3(4, Ed. esp.), 370–382. [Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento ...](#)

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Parentelli, V. (2020). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 199-204. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.17>

Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Morata.

Rodríguez Rosero, D. D., Ordoñez Ortega, R. E., & Hidalgo-Villota, M. E. (2021). Determinantes del rendimiento académico de la educación media en el departamento de Nariño, Colombia. *Lecturas de Economía*, 94, 87–126. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n94a341834>

Roca, J. S., Abarca, M., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.

Roman, M. D. (2014). Students' failure in academic environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 170-177. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/120881/48551-100198-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rosh, N. (2006). Tertiary education in the noughties: the student perspective. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 231-246. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Sehnem, G., Schneider, C., Güntzel Ramos, M., & Prado Amaral-Rosa, M. (2021). La relación profesor–estudiante y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42). <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042sehnem8>

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*(354), 21–43. [El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión - Revista de Educación | Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes](#)

Bibliografía

Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Lauro*, 15(30), 94-117.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>

Arrieta, E., & Velilla, M. (s. f.). *Factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad del norte de Colombia* [Tesis de pregrado/maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].

<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/1ff349b0-fc77-41c8-a5f8-2a4e1da9b5c0/content>

Al-Hamdan, J. (2007). Higher education classroom management: Kuwait university students' views. *College Student Journal*, 41(3), 527-582.

<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152>

Albert, E. M. (1986). *El alumno y el profesor: Implicaciones de una relación*. Universidad de Murcia.

Burke, A., Shanahan, C., & Herlambang, E. (2014). An exploratory study comparing goal-oriented mental imagery with daily to-do lists: supporting college student success. *Current Psychology*, 33(1), 20-34.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/120881/48551-100198-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura* (F. Díaz, trad.). Machado Grupo de Distribución.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.

Bennett, P. (1999). Universitarios y académicos: una percepción juvenil de los adultos. *Revista de Ciencias Sociales Universidad José Santos Ossa*, 1(1), 89-99.

<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>

Barragán, A., Aguiar, M., Cerpa, G., & Nuñez, H. (2009). Relaciones docente–alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000200006

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. [Vygotsky: enfoque sociocultural](#)

Carrera Salinas, K., Toledo Rojas, T., & Mera Macías, I. (2023). Las conductas disruptivas: retos para el docente ecuatoriano en la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 418-432.

<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.23857/pc.v8i6.5691>

Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (1), 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>

Cifuentes, G. (2015). *Escuela y familia: los actores del proceso educativo en el contexto de la crisis escolar actual* [Proyecto de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

<https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/fb1b607b-756f-4d42-93d8-d014507b32a4/content>

Cataldi, Z., & Lage, F. (2004). Un nuevo perfil del docente universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(3), 28-33.

<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>

Duarte, M., Lozano, D. E. V., & Apolín, D. E. M. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Educación*, 43(2), 588-602.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107667>

De Zubiría, M. (1999). Estructura de la pedagogía conceptual. En J. G. Brito, L. Coral, & M. de Zubiría (Eds.), *Pedagogía conceptual: Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. [content](#)

Deci, E., & Ryan, M. (2000). *La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar*. *American Psychologist*, 55, 66-78.

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Durán, C., & Luz, E. (2021). *El enfoque interpretativo: Una nueva manera de ver la contabilidad*. <https://www.redalyc.org/journal/257/25767348004/html/>

Escobar, J., & Peralta, A. (2014). *Impacto de los subsidios y descuentos aplicados a los estudiantes de la universidad popular del Cesar*.

https://www.researchgate.net/publication/264088438_Impacto_de_los_subsidios_y_descuentos_aplicados_a_los_estudiantes_de_la_universidad_popular_del_Cesar_Colombia

Escobar Potes, M. D., Franco Peláez, Z. R., & Duque Escobar, J. A. (2010). La formación integral en la educación superior: Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Revista Eleuthera*(4), 69-89.

<https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961833005.pdf>

Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*.

Revista de los Psicólogos de la Educación, 15(1), 45-60.

<https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765489007.pdf>

Flores Morán, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio* (35), 174-186.

<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>

Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? *Revista Didascalía*, XI(3), 62-79.

<file:///C:/Users/Acer/Documents/SEMESTRE%208/PROYECTO%20DE%20GRADO/Dialnet-LaEntrevistaYLaEncuesta-7692391.pdf>

Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación* (32), 78-108.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>

Gylli, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Oikos-Tau.

Goleman, D. (2011). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*.

Bantam Books.

Graumann, C. F. (1971). *Fundamentos de Psicología (Vol. 1). Motivación*. Morata.

Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública superior. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>

González, R., Vilorio, J., & Peralta, A. (2014). *Impacto de los subsidios y descuentos aplicados a los estudiantes de la universidad popular del Cesar*.

https://www.researchgate.net/publication/264088438_Impacto_de_los_subsidios_y_descuentos_aplicados_a_los_estudiantes_de_la_universidad_popular_del_Cesar_Colombia

Hernández, C. (2015). *Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551

Halonen, J. S. (2001). *Beyond sages and guides: a postmodern teachers' typology* [Ponencia presentada en la Reunión Anual de la American Psychological Association (APA)]. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>

Corte Constitucional de Colombia. (2008, 16 de abril). *Sentencia C-336 de 2008 [DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD]*.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/c-336-08.htm>

Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Morata.

Krzemien, D., & Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la licenciatura de Psicología. *Psicología Escolar e Educativa*, 10(2), 173-186. <https://www.calidadenaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>

Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos Y Representaciones*, 3(1), 313–386. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>

Latiesa, M. (Comp.). (1986). *Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos en la Universidad Autónoma de Madrid: Análisis de la deserción universitaria*. Universidad Autónoma de Madrid.

Livengood, J. M. (1992). Students' motivational goals and beliefs about effort and ability as they relate to college academic success. *Research in Higher Education*, 33(2), 247-261. [Sci-Hub : {title} \[{doi}\]](#)

López, J. (2020). *Aprendizaje y relación docente estudiante: Estado del arte en la educación superior* [Proyecto Magister, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4980/Aprendizaje%20relaci%C3%B3n%20docente%20estudiante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marín, M., Infante, E., & Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 506-517. [\(PDF\) El fracaso académico en la universidad: Aspectos motlvacionales e interesesprofesionales](#)

Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.

Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 17-39. [Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro](#)

Mamiseishvili, K. (2012). International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Higher Education*, 64(1), 1–17. <http://www.jstor.org/stable/41477916>

Melo, L., Ramos, J., & Hernández, P. (2016). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia.

<https://www.redalyc.org/journal/1691/169149895003/html/>

Martinez, A; Martinez, L; Rodriguez, M. (2021). *Relación entre rasgos de personalidad y estilos de enseñanza de docentes de instituciones públicas y privadas de Manizales* [Tesis de maestría o pregrado, Universidad Católica de Manizales].

https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3455/1/Relacion_rasgos_personalidad_estilos_ensenanza_docentes_instituciones_publicas_privadas_Manizales.pdf

Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151-159. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.3.151-159>

Oñate, C., Valencia, J., Garcia, F., Perez, R., Maestre, J., Araujo, C., Olmos, A., González, M., Oladis, E., Campo, M., Jimenez, J., & Mailec, J. (2016). *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Español e Inglés*. Universidad Popular del Cesar.

Ospina Rave, B. E., Toro Ocampo, J. A., & Aristizábal Botero, C. A. (2008). Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI(1), 106-114. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072008000100010&script=sci_arttext

Pinzón Arteaga, J. (2024). Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel en el desarrollo de estrategias de aprendizaje hacia un pensamiento crítico. *Conciencia Digital*, 8(3), 8858–8869. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12041

Posso Pacheco, R. J., Chango Unapucha, M. C., Pacha Morales, M. A., Simba Pozo, A. R., & Simba Pozo, S. E. (2023). Interacciones docente–estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE: Revista Científica*, 3(4, Ed. esp.), 370–382. [Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento ...](#)

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Pelechano, V. (Dir.). (1989). Análisis y modificación de conducta (Tema monográfico). *Análisis y modificación de conducta*, 15.

Parentelli, V. (2020). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 199-204. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.17>

Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Morata.

Parra Sandoval, M. C. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123>

Pinilla-Roa, A. E. (2015). El maestro universitario como profesional autónomo: una mirada desde las ciencias de la salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(1), 155-163. <https://www.redalyc.org/pdf/5763/576363523020.pdf>

Rodríguez Rosero, D. D., Ordoñez Ortega, R. E., & Hidalgo-Villota, M. E. (2021). Determinantes del rendimiento académico de la educación media en el departamento de Nariño, Colombia. *Lecturas de Economía*, 94, 87–126. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n94a341834>

Roca, J. S., Abarca, M., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.

Roman, M. D. (2014). Students' failure in academic environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 170-177. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/120881/48551-100198-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rosh, N. (2006). Tertiary education in the noughties: the student perspective. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 231-246. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>

Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima del aula universitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL(3-4), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018888004.pdf>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Sehnem, G., Schneider, C., Güntzel Ramos, M., & Prado Amaral-Rosa, M. (2021). La relación profesor–estudiante y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42).

<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042sehnem8>

Saldaña, R. (1986). Éxitos y fracasos en la universidad. En M. Latiesa (Comp.), *Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos en la Universidad Autónoma de Madrid: Análisis de la deserción universitaria* (pp. 1-17). Universidad Autónoma de Madrid.

Salvador, A., & Iglesias, B. (s. f.). *Relación profesor-estudiante*.

<https://repositorio.unphu.edu.do/bitstream/handle/123456789/127/RELACION%20PROFESOR-ESTUDIANTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, M; Infante, E; Troyano, Y. (2000). EL FRACASO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD: ASPECTOS MOTIVACIONALES E INTERESES PROFESIONALES. *Revista Latinoamericana en Psicología* (3), pp. 505-417.

<https://personal.us.es/einfante/uploads/PUBLICACIONES/Fracaso%20acad%C3%A9mico%20Mar%C3%ADn-Infante-Troyano2000.pdf>

Torres, S. M. (2014). The relationship between Latino students' learning styles and their academic performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(4), 357-369. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/120881/48551-100198-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tejedor, J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista Investigación Educativa*, 3(6), 322-337.

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/97121/1/Ponencia_13_V3%20N6%201985.pdf

Universidad Popular del Cesar. (s. f.). *Lic. en Español e Inglés, Facultad de educación*. https://www.unicesar.edu.co/facultades_pregrado/pregrados-educacion/lic-espanol-ingles/

Vélez Valcárcel, O. (2006). La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la universidad. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 2(1), 21. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/25>

Valerio, G., & Rodríguez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 441-470. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200109#:~:text=Destacan%20las%20siguientes%20competencias%20docentes,y%20uso%20de%20experiencias%20reales

Villalobos, K. (2012). *El derecho humano al libre desarrollo de la personalidad* [Proyecto de grado, Universidad de Costa Rica]. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31089.pdf>

Yamada, R. (2014). Learning outcomes among college students in Japan: Comparative analysis between and within universities. En *Measuring quality of undergraduate education in Japan* (pp. 97-114). Springer Singapore. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/120881/48551-100198-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*(354), 21–43. [El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión - Revista de Educación | Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes](#)