

**APOYO EMOCIONAL Y RECIPROCIDAD DEL COMPROMISO EN LAS
INTERACCIONES DE CLASE ENTRE PROFESOR-ESTUDIANTES**

KAREN YULIETH LEYTON GONZÁLEZ

DAVID MOLINA BRAVO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI, DICIEMBRE DE 2020**

**APOYO EMOCIONAL Y RECIPROCIDAD DEL COMPROMISO EN LAS
INTERACCIONES DE CLASE ENTRE PROFESOR-ESTUDIANTES**

KAREN YULIETH LEYTON GONZÁLEZ

DAVID MOLINA BRAVO

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial
para optar al título de psicólogos**

**Tatiana Rojas Ospina
Directora del trabajo de grado.**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI, DICIEMBRE DE 2020**

ARTÍCULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de grado. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y moral católica y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Nota de aceptación

Tatiana Rojas Ospina
DIRECTORA – TRABAJO DE GRADO

Marcela Valencia Serrano

Jurado

Alexander Tovar Aguirre

Jurado

Santiago de Cali, 2020

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestra familia y amigos por sus palabras de ánimo y su apoyo incondicional. A los docentes que nos orientaron en algún momento de este proceso de formación y especialmente, a nuestra directora de tesis Tatiana Rojas Ospina, por su constante acompañamiento, enseñanzas y mucha paciencia para recibir y guiar esta propuesta.

Por último, agradecemos a la institución educativa, docentes y estudiantes que participaron de manera voluntaria en esta investigación aún en medio de los retos de la virtualidad en la educación.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
Revisión de la literatura	4
Balance de la literatura y planteamiento del problema.....	14
Justificación.....	18
Marco Teórico.....	22
MÉTODO	36
Tipo de estudio.....	31
Diseño y alcance de la investigación	31
Participantes	32
Variables de estudio	32
Instrumentos	34
Cuestionario de Motivación Emergente (CME)	34
Pauta de observación CLASS Upper Elementary	34
Procedimiento	34
Consideraciones éticas	35
RESULTADOS	37
DISCUSIÓN	45
Limitaciones y recomendaciones	54
Conclusiones.....	55
REFERENCIAS	57

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Definición de variables de estudio</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 2. Número de estudiantes por cada nivel de compromiso cognitivo y afectivo en relación al nivel promedio de compromiso cognitivo y afectivo de cada profesora.....</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 3. Número de estudiantes promedio en cada tipo y nivel de compromiso en relación al nivel de apoyo emocional promedio de cada profesora.....</i>	<i>43</i>

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Promedios de las dimensiones de Apoyo Emocional en cada clase y por cada grupo en la asignatura de ciencias.....	37
<i>Figura 2.</i> Promedios de las dimensiones de Apoyo Emocional en cada clase y por cada grupo en la asignatura de matemáticas.....	37
<i>Figura 3.</i> Promedios de compromiso cognitivo de estudiantes y profesora en Ciencias durante las clases.	39
<i>Figura 4.</i> Promedios de compromiso cognitivo de estudiantes y profesora en Matemáticas durante las clases	39
<i>Figura 5.</i> Promedios de compromiso afectivo de estudiantes y profesora en Ciencias durante las clases.....	40
<i>Figura 6.</i> Promedios de compromiso afectivo de estudiantes y profesora en Matemáticas durante las clases	40
<i>Figura 7.</i> Promedios de compromiso comportamental de los estudiantes en Matemáticas y Ciencias durante las clases.....	41

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Adaptación Cuestionario de Motivación Emergente (CME)

Anexo 2. Consentimiento informado para los docentes

Anexo 3. Consentimiento informado para la institución Educativa

Anexo 4. Asentimiento informado estudiantes

RESUMEN

Objetivo. Analizar el apoyo emocional y la reciprocidad del compromiso en sus tres dimensiones: cognitivo, emocional y conductual, en la relación profesor-estudiantes de un grado sexto en un colegio de Cali durante una unidad temática, y de esta forma, evidenciar si existe una relación entre estos dos aspectos. **Método.** Se adoptó un diseño de medidas repetidas de tipo descriptivo y correlacional. La población se seleccionó por medio de un muestreo intencional no probabilístico, conformado por dos profesoras, una encargada de la asignatura de ciencias naturales y otra de matemáticas, y 18 estudiantes activos, pertenecientes a dos grupos de grado sexto. **Resultados.** Se identificaron niveles medios y altos de apoyo emocional a lo largo de las clases. Respecto a la consideración de la perspectiva del estudiante, se hallaron niveles medios y bajos; también se observó que el clima positivo y sensibilidad del profesor fueron altos, del mismo modo, el compromiso cognitivo, afectivo y comportamental de los estudiantes. Por otra parte, se encontraron niveles altos en el compromiso tanto en las profesoras como en los estudiantes. Además, se evidenció correspondencia entre los niveles de compromiso cognitivo y afectivo de las profesoras y los estudiantes. **Discusión.** Se evidencio que las prácticas de apoyo emocional durante las clases y en ambas asignaturas promovieron un clima positivo en el cual primaron las relaciones de respeto, el entusiasmo, los comentarios y las expectativas positivas y la calidez. También se observó que, las profesoras demostraron ser sensibles a los estudiantes y ser responsivas frente a las necesidades de la clase, de la misma forma, se observó que, frente a la consideración de la perspectiva del estudiante, se generaron algunas conexiones de los contenidos con la vida actual, las cuales permitieron fomentar las ideas y opiniones de los estudiantes. Sin embargo, uno de los indicadores más afectado por la modalidad virtual fue las interacciones significativas entre pares. En relación al compromiso, los reportes demostraron que las profesoras y los estudiantes experimentaron un alto grado de concentración, importancia, disfrute, bienestar consigo mismos, comodidad, voluntariedad y el hecho de no realizar acciones disruptivas a la clase. Teniendo en cuenta que, no se identificó variabilidad en los niveles de apoyo emocional y compromiso, no es posible afirmar de forma contundente la existencia de una reciprocidad entre estas variables.

Palabras clave: Apoyo emocional, compromiso, interacción profesor-estudiante, secundaria, reciprocidad.

INTRODUCCIÓN

La asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó en 2015 la agenda mundial 2030 dentro de la cual se encuentran los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS) que serán la meta y dirección de los programas de desarrollo de los estados miembros de la ONU durante estos años, el cuarto de estos ODS propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización para las Naciones Unidas, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019), esto evidencia el reconocimiento de la educación para transformar vidas y sociedades y el esfuerzo colectivo que requiere para garantizar su calidad.

En la declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del ODS 4 (UNESCO, 2016) se afirma que garantizar esta calidad es fundamental para obtener resultados de aprendizaje eficaces en todos los niveles educativos en términos de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo así como competencias de orden superior, por tanto, esto requiere métodos, contenidos y prácticas de enseñanza-aprendizaje que se adecuen a las necesidades de los estudiantes y sean orientados por docentes cualificados, que reciban una adecuada remuneración y estén motivados para adecuar sus enfoques pedagógicos, además de garantizar un espacio seguro que facilite el aprendizaje.

En este sentido, es indispensable invertir esfuerzos en analizar las dinámicas al interior de las aulas de clase, pues junto a los requisitos pedagógicos que promueven la calidad están las prácticas relacionales de apoyo emocional, tal como se menciona en documentos como la Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006), las cuales son fundamentales para generar el involucramiento de los estudiantes y construir un escenario que permita el surgimiento de características como la motivación, el interés, el disfrute y la participación, dando lugar a prácticas educativas significativas en la vida de los estudiantes y los mismos docentes (Pianta et al., 2012). Así mismo, es necesario explorar sobre la posible relación y reciprocidad de esas características y el compromiso dentro del aula entre profesor y estudiantes, para reconocer el papel activo que posee cada uno e identificar nuevas estrategias de intervención sobre estos aspectos en el contexto educativo (Hatfield et al., en prensa).

La importancia de explorar esta relación radica en la necesidad de evidenciar que el éxito dentro del aula de clase no depende exclusivamente del profesor o del estudiante de forma independiente sino de lo que ocurre en medio de las interacciones en donde el comportamiento o disposición de uno puede impactar en el otro. Tal como lo han demostrado

algunos autores (Frenzel et al., 2018; Pennings y Hollenstein, 2019) quienes encontraron correlación entre la percepción y/o comportamientos de alumnos y docentes frente al compromiso, disfrute y bienestar.

Por consiguiente, promover el compromiso es necesario para el proceso de aprendizaje, considerando que es una cualidad que empieza a disminuir al aumentar los grados académicos (Pianta et al., 2012) debido a los cambios de intereses, prioridades, y porque los estudiantes, especialmente los adolescentes, comienzan a dejar de ver la conexión entre lo que aprenden y su propia vida, se perciben desinteresados y desmotivados, de ahí que sea necesario atender las prácticas de los docentes, las relaciones en el aula de clase y su propio compromiso, debido a que la forma en que éste experimente la enseñanza podría tener efectos en la respuesta de sus estudiantes dentro del aula.

Por otro lado, el contexto actual del mundo y los cambios que ha implicado para la educación la situación de pandemia, requiere que docentes y demás actores de la comunidad educativa se pregunten por el apoyo emocional que necesitan los estudiantes, para continuar su proceso de aprendizaje en unas condiciones diferentes a las habituales. De hecho, como sugiere la profesora Jenny Ortiz en el periódico de la Universidad del Rosario, se empieza a identificar el papel canalizador de emociones que han tenido que asumir los docentes sobre sus estudiantes e incluso sus familias, ubicándose en la primera línea de la experiencia emocional de los niños, niñas y jóvenes (Ortiz, 2020). Es clave una comprensión de los aspectos afectivos involucrados en la educación, para promover el compromiso y demás reacciones positivas de los estudiantes y docentes con la intención de asegurar la calidad de los contextos académicos y el bienestar de sus participantes en este momento de reto para las instituciones escolares.

Una pregunta que se encuentra habitualmente en conversaciones simples alrededor de la educación es ¿Por qué sigue siendo la escuela un lugar tan tradicional y parecido a sus formatos iniciales? A nivel mundial se evidencian constantes cambios e innovaciones alrededor de ámbitos como la ciencia, la economía y la política, entre otros, los cuales impactan significativamente en las distintas sociedades, y es por esto, que se vuelve importante, además de necesaria, la revisión de la educación como un sector, en calidad de derecho integral (UNESCO, s.f.), propio de ajustes y evolución, reconociendo que históricamente ha sido un espacio tanto de formación, como de crítica, e incluso polémica, que ahora debe responder a los cambios y retos actuales tales como la deserción (DANE, 2018), la falta de motivación y compromiso escolar, el agotamiento tanto físico como emocional de los docentes (Keller et al., 2016), y teniendo en cuenta la coyuntura actual, la

adaptación de la enseñanza por medio de la virtualidad a raíz del COVID-19, el cual demanda nuevas y distintas competencias (Martínez y Garcés, 2020), incluyendo los aspectos pedagógicos y humanos que atraviesan la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó una revisión de literatura en torno a las interacciones en el aula de clase en educación básica secundaria, y los aspectos motivacionales involucrados, esto justificado por las estadísticas de deserción a nivel local en la ciudad de Cali, en donde se focaliza la tasa más alta de esta en los grados de transición y desarrollo del bachillerato (Cali Cómo Vamos, 2019). A continuación, se presentan los principales hallazgos de esta revisión, balance y brecha de la literatura, a partir de lo cual se formula el planteamiento del problema y objetivos de la investigación.

Revisión de la literatura

Al realizar una revisión de literatura con respecto a las interacciones profesor-estudiantes en el aula de clase, especialmente en educación básica secundaria, se encuentran tres tendencias: 1) Estudios que abordan la perspectiva del estudiante, enfocados en las características del docente que resultan motivadoras, las cualidades del estudiante y su incidencia en la interacción profesor estudiante, las relaciones positivas y negativas entre profesor-estudiante, el contexto interaccional de aprendizaje, el clima escolar y en general la relación entre profesores y estudiantes; 2) Estudios que abordan la perspectiva del docente; con relación a su compromiso, capacidad para dar apoyo al estudiante y la forma en que se desarrolla la relación entre profesores y estudiantes y 3) Estudios que abordan la perspectiva del docente y del estudiante respecto al clima emocional y clima motivacional de la clase, la calidad de la relación profesor-estudiantes, el apoyo emocional, las características de las interacciones entre profesor y estudiantes y el bienestar psicológico del estudiante.

Estas variables abordadas en las anteriores tendencias han sido relacionadas con otras como el compromiso académico, motivación y satisfacción de necesidades del estudiante (competencia, autonomía, relación), rendimiento o éxito académico, social y emocional, acciones positivas y negativas de los estudiantes, ausentismo escolar y características de comunicación.

En la primera tendencia identificada, se encuentran estudios acerca de las relaciones entre profesor-estudiante y la evaluación de su contexto interaccional. En primer lugar, Martín y Collie (2019) en Australia, realizaron un estudio longitudinal para explorar el equilibrio de las relaciones negativas y positivas entre profesor-alumno en la vida académica de los estudiantes de secundaria y su papel en la predicción de su compromiso escolar

operacionalizado en la participación académica, disfrute y aspiraciones en diferentes materias. Se utilizaron encuestas y el logro se evaluó mediante pruebas de conocimiento.

El estudio identificó que las relaciones positivas entre profesor-estudiantes se asociaron con puntajes más altos de compromiso, así mismo, a medida que el equilibrio de la calidad relacional cambió de negativo a positivo, el compromiso aumentó. Además, evidenciaron que estas relaciones positivas ayudan a tolerar dinámicas negativas con otro docente y evitan que el compromiso se afecte inmediatamente. Por otra parte, se encontró que, a mayor edad, menor participación, disfrute y aspiraciones, así como a mayor edad, mayor capacidad de logro.

Por otra parte, Barreto y Álvarez (2017) buscaron conocer la relación entre la percepción del clima escolar y el rendimiento académico, en estudiantes de bachillerato de una escuela preparatoria en México usando la Escala de Clima Social del Aula (Moss y Trickett, 1984) que evalúa la interacción con el profesor, actitud hacia la clase, actitud del profesor, interacción con los pares y rol del maestro; los datos del rendimiento se obtuvieron del promedio general y autoreporte de los estudiantes. Dentro de sus conclusiones, no encontraron una relación del clima escolar sobre el rendimiento académico, creen que pudo ser por el sistema de calificación o método de evaluación empleado.

También se encontraron estudios cualitativos como el de Ibáñez-Salgado (2011) que evaluó el contexto interaccional en el aula con estudiantes de todos los grados escolares en Chile, con el fin de obtener información que les permitiera a los docentes mejorar el contexto de aprendizaje; se utilizó un instrumento que refleja los sentimientos positivos o negativos experimentados por los estudiantes. Se encontró que, realizar una evaluación del contexto interaccional le da información a los profesores sobre los efectos favorables en la disposición y clima escolar o desfavorables en la toma de decisiones y la creatividad que tiene su estilo de interacción e implementación curricular en el aula; adicionalmente, los profesores reconocieron la necesidad de realizar modificaciones en su práctica pedagógica e identificaron cambios en el comportamiento, aprendizaje y motivación de los estudiantes a raíz de estas.

De manera similar, Tapia y Nieto (2019), buscaron desarrollar y validar un cuestionario para evaluar el clima emocional de la clase, analizar la relación entre sus componentes (clima emocional, motivacional y disruptivo), así como su capacidad para predecir la satisfacción de los estudiantes con el apoyo emocional y sentido de comunidad del docente. Para ello se trabajó con estudiantes y docentes de dos escuelas públicas de Secundaria en España; se utilizaron cuestionarios para identificar la percepción de los

estudiantes, sobre la sensibilidad de los maestros para detectar los estados emocionales de sus estudiantes y su respuesta a los mismos; el clima motivacional de clase, el sentido de comunidad y la satisfacción del alumno con la actuación docente.

Se evidenciaron relaciones significativas entre el clima emocional, motivacional y disruptivo y la satisfacción con el maestro. Así mismo, el clima emocional de la clase se relaciona positivamente con el clima motivacional de clase y el sentido de comunidad, pues cuanto más motivado esté el estudiante sentirá mayor satisfacción de sus necesidades emocionales, además, se encontró que el uso de distintas estrategias para manejar el comportamiento no predice el sentido de comunidad, dado que, este puede depender más de la relación entre pares que con el maestro.

Adicionalmente, se encuentran estudios cuantitativos que indagan sobre las características de los docentes y procesos dentro del aula que resultan motivadores para los estudiantes. Núñez del Río y Fontana (2014) realizaron un estudio para evaluar la percepción de estudiantes de secundaria en España, sobre las características del profesor que les resultan motivadoras, utilizaron la escala de motivación académica (adaptada de Manassero y Vázquez, 1997/1998) y la escala de características motivadoras de los profesores diseñada para el estudio.

Los resultados evidenciaron diferencias significativas según el curso y sexo de los estudiantes; los de segundo resaltan el tiempo suficiente para contestar, mientras que, los de cuarto destacan la sorpresa y promoción de la competencia; las mujeres resaltan la confianza para superar las dificultades, el tiempo necesario para responder preguntas y la relevancia, mientras que los hombres, mencionan la exigencia según su capacidad y la invitación a participar en clase. Además, mencionaron aspectos asociados a la relación personal con el profesor, el apoyo, refuerzo, reconocimiento y aspectos didácticos; por otra parte, las dimensiones de motivación que caracterizaron a estos estudiantes fueron: factor de motivación extrínseca fuerte; el factor de desmotivación fue bajo, el factor intrínseco se ubicó entre medio-débil y un factor de motivación intrínseca-vocacional con tendencia fuerte.

Así mismo, Wang et al. (2019) examinaron los procesos motivacionales de satisfacción de necesidades, motivación y las relaciones entre las necesidades en estudiantes de secundaria en Singapur; se les pidió informar el grado de satisfacción de la necesidad de autonomía, competencia y relación, con una escala de 16 ítems (Taylor y Ntoumanis, 2007); la motivación, con las subescalas Motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada y externa de la escala adaptada del cuestionario del locus percibido de causalidad (Perceived Locus of Causality Scale) (Goudas et al., 1994); el interés intrínseco

de los estudiantes, disfrute, valor y presión durante el aprendizaje, se evaluaron mediante el Inventario de motivación intrínseca (McAuley et al., 1989).

Encontraron que, alrededor de las necesidades psicológicas de los estudiantes, a mayor motivación autónoma, mayor grado de disfrute, valor y menor presión; por otra parte, a mayor motivación controlada, menor grado de disfrute, valor y mayor presión. También se evidenció que, la relación se asoció fuertemente a la motivación autónoma, en comparación con la autonomía y la competencia, mientras que, la autonomía y relación contribuyeron negativamente a la motivación controlada, y, por último, la competencia predijo positivamente la motivación controlada y se vinculó a la presión de manera negativa.

En la segunda tendencia, referente a los estudios que abordan la perspectiva del docente se identifican estudios que se centraron en la relación profesor-estudiante y sus interacciones. Inicialmente, la Agencia de la Calidad de la educación de Chile (2018) describió y analizó mediante un estudio exploratorio, las interacciones pedagógicas en el aula entre profesores y estudiantes de básica y media; se indagó la percepción de los maestros sobre sus prácticas mediante una entrevista a profundidad, un cuestionario breve, observaciones de clase y una entrevista de autopercepción. Encontraron que más de la mitad de las interacciones de los profesores consisten en incentivar la participación y la reflexión y en realizar andamiaje a los estudiantes; mientras que las dedicadas a brindar soporte socioemocional son mínimas.

Adicionalmente, la interacción transversal más frecuente fue el respeto entre profesor-estudiante; por ciclos, al principio se daban interacciones más relacionales, en el segundo ciclo fueron más instruccionales, y en la modalidad media, la enseñanza fue menos interactiva. Los docentes ubican la participación de los estudiantes, el vínculo, la organización de la clase y el buen clima del aula como claves para facilitar las interacciones y aprendizaje; en cambio, las distracciones, comportamientos disruptivos, conocimientos previos, el poco tiempo y una infraestructura inadecuada actúan como barrera; también se encontró que los docentes que fueron más instruccionales se relacionaron con discursos más técnicos en términos de su rol pedagógico, y aquellos que presentaron interacciones de tipo más relacional, con discursos de cercanía y una visión más relacional del rol pedagógico.

De forma similar, Basantes (2018) describió en Ecuador la relación profesor-estudiante a través de las narrativas y auto reportes de los docentes tutores en cursos de educación general básica hasta segundo de bachillerato, con el propósito de revisar sus experiencias más significativas, sentimientos y responsabilidades como figuras en la educación. En sus resultados obtuvo que, en relación a las experiencias y sentimientos, la

mayoría de los profesores manifiestan comprender los sentimientos de sus estudiantes, conocerlos y ser empáticos con ellos, incluso, los consideran parte de su vida personal y evidencian disfrute y gusto por su trabajo; por último, en cuanto a las responsabilidades como tutores, comparten creencias, prácticas y sentimientos, como la preocupación por el bienestar de los estudiantes, más allá del rol profesional, por el disfrute de la educación.

Así mismo, Benavides y Guerrero (2013) caracterizaron esta relación profesor-estudiante en términos de cercanía, dependencia y conflicto para determinar su correlación con el rendimiento académico de sus estudiantes en matemáticas y castellano; trabajaron en Colombia con profesores de grado sexto y utilizaron la escala de relación profesor-alumno (Adaptación Moreno García y Martínez Arias, 2008). En ambas materias, el conflicto tuvo un puntaje medio, es decir que había algunos enfrentamientos que probablemente afectaron la eficacia y emocionalidad del estudiante; la cercanía también fue media, pero en castellano fue mayor, lo cual refleja relaciones cálidas que hicieron que el docente se percibiera eficaz y fuera un apoyo afectivo para el estudiante; en ambas materias el profesor percibió al alumno como dependiente de su ayuda y sin autosuficiencia, lo cual impide que desarrolle habilidades para enfrentar las demandas.

Al igual que los estudios de Allen et al. (2013) y Barreto y Álvarez (2017) presentados en la primera tendencia, este estudio hizo una relación con el desempeño académico, y encontró que, en matemáticas el promedio fue básico, lo cual indica falencias en el desempeño y una necesidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro lado, en castellano la nota promedio fue considerada alta, reflejando una buena relación pedagógica. El alto nivel de cercanía con el docente en castellano y el buen promedio, sugieren que buenas relaciones de los estudiantes con los docentes mejoran el desempeño académico.

En esta misma línea, Post et al. (2019) realizaron un estudio fenomenológico en Estados Unidos, con el fin de comprender las experiencias de maestros de jardín que participaron de una capacitación de la relación niño-maestro antes de implementarlo en toda la escuela. Los docentes manifestaron aprender formas más efectivas de comunicación, aprender sobre temas de trauma y la experiencia de los estudiantes, habilidades relacionales para brindarles apoyo y enseñarles autocontrol; resaltaron que la capacitación fue útil porque les daba herramientas para administrar el aula y entender las necesidades de los niños. Las habilidades más mencionadas fueron: la responsabilidad de regresar, la construcción de la estima, el seguimiento, la elección de opciones y el establecimiento de límites, consideradas influenciadoras del cambio en los alumnos, de igual forma, describieron ser más conscientes,

pacientes con los niños y atender sus necesidades a través de las interacciones, por otro lado, tres de los cuatro maestros indicaron que su nivel de estrés se había reducido después del programa.

En cuanto a la tercera tendencia, que abordan la perspectiva del docente y del estudiante, se encuentran estudios sobre el clima emocional del aula y los comportamientos de los docentes que lo favorecen de manera positiva. Fernández y Cuadrado (2010), buscaron analizar los recursos y estrategias comunicativas que emplean docentes de secundaria españoles, para favorecer la interacción con los alumnos, promover interacción con los iguales y crear un clima positivo de aula. Su muestra se compuso por profesores de lengua y literatura española y los respectivos estudiantes de sus clases. Para la recolección de información, usaron tres instrumentos: observación, entrevista y cuestionario con los cuales se hizo una triangulación de datos.

Se encontraron dos tipos de comportamientos comunicativos. Por un lado, los comportamientos que favorecen la interacción profesor-alumno y aportan a la construcción de un clima emocional positivo son la aprobación y elogio de los aportes de los alumnos por el esfuerzo realizado y no sólo por su contenido, la manifestación de muestras de interés por las intervenciones de los alumnos y los temas que proponen, promover la cohesión y favorecer la interacción entre los alumnos, y por el otro, los comportamientos que obstaculizan la relación profesor-alumno e impactan negativamente en el bienestar emocional del adolescente son: ignorar la petición de palabra de algunos alumnos, ridiculizar a los alumnos por sus errores y no admitir los cometidos por el propio profesor y no admitir otras opciones de respuesta distintas a las esperadas aunque sean correctas. Además, se encontró que, en la mayoría de los casos, los docentes no son conscientes de los comportamientos comunicativos que expresan en la clase, y que sus conductas que manifiestan el apoyo emocional a los alumnos varían de manera inconsciente según las características de cada uno de ellos.

Del mismo modo, en Chile, Leal-Soto et al. (2014), buscaron explorar la relación entre las prácticas de los docentes con los efectos en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, el clima motivacional de la clase en orientación al aprendizaje, entendido como las actitudes, respuestas afectivas y percepciones de los estudiantes frente a la relación con los profesores, las prácticas de aprendizaje propuestas por estos y el bienestar psicológico. En el estudio participaron profesores y estudiantes de grado séptimo y doce de bachillerato, de cuatro escuelas privadas y usaron instrumentos de autoinforme.

Se encontró una correlación significativa entre el bienestar psicológico y motivación hacia el aprendizaje; sin embargo, no se evidenciaron relaciones entre la motivación hacia el aprendizaje y el clima motivacional de la clase en orientación al aprendizaje, y entre este último y el bienestar psicológico. Adicionalmente, las prácticas docentes con efectos motivacionales más reportadas por los profesores fueron afecto y apoyo emocional, estímulo a la participación y la menos reportada fue mensajes de aprendizaje.

En Alemania, Frenzel et al. (2018) se enfocaron en la transmisión bidireccional del disfrute entre profesores y alumnos mediada por la percepción de los estudiantes sobre el entusiasmo del maestro y la percepción del maestro sobre la participación (compromiso) del estudiante; a partir de esto, realizaron un estudio correlacional con datos de tres recolecciones realizadas durante la primera mitad de un año escolar a maestros y sus estudiantes de grados quinto a décimo, también a partir de medidas de autoinforme aplicados tanto a profesores como a sus estudiantes.

Este estudio es el primero en evidenciar transmisión recíproca de emociones y comprobó que estuvo mediado por la percepción de los estudiantes sobre el entusiasmo del maestro; es decir que, cuanto más percibían los alumnos el entusiasmo y más placer experimentaban, más alto era el nivel de disfrute del maestro; y por la percepción del maestro sobre la participación (compromiso) del estudiante, es decir que, cuanto más los estudiantes eran percibidos por sus maestros como involucrados, más altos eran los niveles de disfrute de los estudiantes y más placer experimentaban los maestros.

Así mismo, el efecto recíproco de las interacciones y de las percepciones en la relación profesor-estudiante, es abordado en los países bajos por Pennings y Hollenstein (2019), quienes usaron un diseño correlacional para estudiar el contenido y estructura interpersonal en las interacciones profesor-alumno y su relación con el estilo interpersonal (agencia y comunión) del profesor, la agencia se refiere a cierto grado de poder o control, mientras que la comunión, se muestra en la lucha por cierto grado de amistad y afiliación; su muestra estuvo formada por docentes y estudiantes de secundaria. A diferencia de los estudios anteriores, en este se realizaron grabaciones de los primeros 10 minutos de algunas sesiones de clase y el estilo interpersonal del maestro, se midió según la percepción del estudiante en términos de agencia y comunión, aplicando el Cuestionario sobre la interacción del maestro (QTI; Wubbels et al., 2006)

Sus resultados mostraron que, a mayor agencia y comunión en los docentes, la agencia en los estudiantes era baja, la comunión alta y había menor variabilidad en las interacciones, cuando el estudiante tiene mayor agencia, las interacciones son más variables.

Por otra parte, el nivel observado de agencia y comunión de los maestros correspondía a la percepción de los estudiantes; se identificaron estados de atractor que seguían el principio de complementariedad, esto significa que, un comportamiento interpersonal invita a otro comportamiento específico en el compañero; en el caso de la agencia, que tiene una complementariedad opuesta, genera sumisión y en el caso de la comunión, al ser similar, amistad genera amistad y hostilidad genera hostilidad; el atractor de mayor frecuencia fue el de dirección-dependencia en los docentes-estudiantes; por último, con respecto a los estilos interpersonales del docente, los que fueron menos preferidos mostraron más variabilidad o estructura, esto significa que sus comportamientos en las interacciones mostraron más cambios que los estilos interpersonales más preferidos.

De manera similar, Pennings et al. (2014) en Países Bajos, indagaron el desarrollo y características del contenido y estructura interpersonal en las relaciones profesor-estudiantes a través de sus interacciones, mediante dos estudios de caso con dos maestros de francés (A) y arte (B) y sus estudiantes, realizaron observaciones en el aula de los comportamientos verbales y no verbales tanto de los estudiantes como de los profesores y encontraron que, con respecto al contenido interpersonal, las interacciones del "Maestro A" mostraron más agencia, mientras que las interacciones del "Maestro B" mostraron más comunión. Esto fue consistente con las percepciones de los estudiantes sobre la relación con estos maestros.

Con relación a la estructura interpersonal, las interacciones de ambos maestros mostraron una gran variabilidad entre sus mismas situaciones y no tanto entre maestros y, en cuanto a la complementariedad interpersonal, las interacciones fueron complementarias en la mayoría de situaciones; se sugiere que el contenido, estructura y complementariedad interpersonal, discriminan entre maestros con distintas relaciones profesor-alumno.

Al igual que en las tendencias anteriores, se identificaron estudios que abordan la relación entre profesores y estudiantes y su asociación con el aprendizaje y el éxito escolar de los estudiantes. Longás et al. (2016) realizaron un estudio de caso múltiple, con el objetivo de identificar factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en estudiantes de secundaria que tienen una situación económica y social vulnerable en cinco ciudades de España. Para esto, los datos se obtuvieron a través del expediente académico de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas a alumnos, docentes, familiares y referentes comunitarios, y una línea de trayectoria construida por cada estudiante que incluyó las cuatro dimensiones asociadas al éxito escolar: familiar, individual, escolar y comunitario.

Entre los resultados se encontró que, la dimensión en la que identifican más factores de éxito escolar, fue la individual, la cual estuvo seguida de la dimensión escolar, familiar y,

por último, la menos mencionada fue la comunitaria. Cabe resaltar que, dentro de los factores potenciadores del éxito escolar, en el ámbito educativo se encuentra: la relación cercana y apoyo personal y académico del tutor, apoyo del profesorado, expectativas del profesorado, clima positivo, enseñanza abierta y la relación con los compañeros.

En esta línea, García et al. (2014) realizaron un estudio mixto en México, con estudiantes de Bachillerato y maestros de segundo grado, donde indagaron la influencia de la relación profesor-estudiante en el aprendizaje de los estudiantes mediante entrevistas semiestructuradas a los docentes, encuestas a los estudiantes y observaciones participantes en la clase; a partir de esto, se encontró que los estudiantes consideraban la relación con sus docentes meramente institucional; más de la mitad de los estudiantes consideran que la forma de ser del profesor es el aspecto más importante para construir una mejor relación con él, y una minoría considera como lo más importante los conocimientos del maestro; la mayoría afirmó contar con maestros que los motivan a aprender los contenidos.

También se encontró que, los estudiantes consideran como la explicación de no aprender, las siguientes: forma de explicar del profesor, desconocimiento de la utilidad de la asignatura y falta de motivación del profesor; por otro lado, hubo mayor aceptación y motivación de los alumnos hacia los maestros que imparten áreas sociales que por las asignaturas relacionadas con las ciencias exactas. Con respecto a los profesores, estos no conocen a todos los alumnos a los que les imparten clases, ni reconocen sus nombres porque mencionan que son muchos grupos y, por otro lado, reconocen que deben hacer cambios en sus modelos pedagógicos, en su actitud para ser más comprometidos en sus acciones más que en sus discursos.

Por su parte, Allen et al. (2013) examinaron en Estados Unidos una serie de medidas amplias y molares de la calidad de las interacciones profesor-alumno para predecir el logro en las aulas de estudiantes de secundaria en diferentes materias. Para esto, se utilizó un instrumento observacional (CLASS-S, Pianta et al., 2010) en sus tres dominios: Apoyo Emocional, Instruccional y Organización del aula y, se evaluó el logro estudiantil por medio de los Estándares de Aprendizaje (SOL; Commonwealth of Virginia, 2005).

Los resultados indicaron que, los tres dominios de interacción profesor-alumno fueron predictivos de puntajes más altos en las pruebas de rendimiento de los alumnos, sin embargo, los resultados no difirieron significativamente entre materias. Así mismo, se evidenció que las aulas con clima positivo, sensibilidad del maestro y la consideración de las perspectivas de los adolescentes del Apoyo emocional; los formatos de aprendizaje en el dominio de Organización de aula, y el análisis y resolución de problemas del dominio de

Apoyo pedagógico, predicen niveles más altos de rendimiento en los estudiantes. Se destacó que los efectos de las interacciones profesor-alumno de mayor calidad y su valor predictivo fueron superiores en las aulas con menos alumnos, incluyendo las medidas del apoyo emocional y pedagógico para el rendimiento académico.

De manera similar, Rucinski et al. (2018) también en Estados Unidos, pretendían examinar la asociación entre calidad de la relación percibida por profesor y estudiantes con los resultados socioemocionales y académicos de estos últimos y, si esa relación estaba moderada por el clima emocional de la clase. Para esto, realizaron un estudio correlacional con niños de tercero a quinto grado y maestros de seis escuelas públicas. Los investigadores también utilizaron medidas de autoinforme en línea y encuestas para evaluar la percepción de maestros y estudiantes sobre las relaciones entre ellos, así como aspectos de carácter emocional. De igual forma, se realizaron observaciones de las interacciones en el aula de clase, mediante el sistema CLASS (Pianta et al., 2010).

Se encontró que, a mayor calidad de la relación profesor-estudiante percibida por los niños, menos síntomas depresivos reportados; a mayor conflicto reportado por los maestros, ellos y los niños reportaban mayor agresión y menor rendimiento, adicionalmente, el clima emocional en el aula de mayor calidad puede mitigar la agresión cuando la relación profesor-estudiante es de baja calidad; sin embargo, el apoyo emocional de la clase no compensa este tipo de relaciones y no se asoció con el resultado de los niños, esto último se relaciona con lo hallado por Barreto y Álvarez (2017).

En esta misma línea, se identificaron estudios de corte cualitativo que asocian la relación profesor-estudiante con otros fenómenos académicos. En México, Gutiérrez et al. (s.f.) realizaron un análisis sobre las dimensiones que caracterizan las interacciones entre docentes y alumnos y su vínculo con el ausentismo escolar mediante estudios de caso usando entrevistas y observación etnográfica. En el estudio participaron profesores, y alumnos ausentistas entre los 15 y 18 años. Los resultados del estudio mostraron que, existen percepciones de los alumnos ausentistas sobre su experiencia que son caracterizadas como deshumanizantes, excluyentes, violentas, devaluadas, con falta de confianza, carentes de estrategias didácticas y sobre todo como indiferente; encontraron que es importante dar un lugar a los aspectos emocionales en el aula para generar mejor aprovechamiento del contexto escolar. Así mismo, se evidenció un discurso contradictorio entre estudiantes y profesores, pues los primeros buscan un trato y valoración personal pero los docentes se enfocan en las capacidades y olvidan las necesidades emotivas de los estudiantes.

Balance de la literatura y planteamiento del problema

A manera de balance, se encontró que la mayoría de estudios revisados tienen en cuenta la perspectiva del docente y del estudiante (Allen et al., 2013; Fernández y Cuadrado, 2010; Frenzel et al., 2018; García et al., 2014; Gutiérrez et al., s.f.; Leal-Soto et al., 2014; Longás et al., 2016; Pennings et al., 2014; Pennings y Hollenstein, 2019; Rucinski et al., 2018); así mismo, la mayor parte de la literatura se enfocó en describir, caracterizar y analizar la relación e interacciones entre profesor-estudiantes (Agencia de la Calidad de la educación de Chile, 2018; Basantes, 2018; Gutiérrez et al., s.f.; Pennings et al., 2014; Post et al., 2019) y evidenciar sus efectos en el comportamiento, motivación, (Ibáñez-Salgado, 2011; Leal-Soto et al., 2014; Núñez del Río y Fontana, 2014; Wang et al., 2019), compromiso (Martín y Collie, 2019) y rendimiento académico de los estudiantes (Allen et al., 2013; Barreto y Álvarez, 2017; Benavides y Guerrero, 2013; Rucinski et al., 2018).

Dentro de los hallazgos más frecuentes e importantes se evidenció que, las relaciones positivas entre profesor-estudiantes se asocian a puntajes altos de compromiso (Frenzel et al., 2018; Martín y Collie, 2019), promueven el bienestar y una motivación intrínseca e identificada hacia el aprendizaje (Fernández y Cuadrado, 2010; Leal-Soto et al., 2014), satisfacción de necesidades emocionales (García et al., 2014; Gutiérrez et al., s.f.; Rucinski et al., 2018), mayor disfrute tanto del docente como del estudiante e incluso ayudan a tolerar dinámicas negativas con otros docentes (Núñez del Río y Fontana, 2014; Wang et al., 2019).

Se observan resultados contradictorios sobre la correspondencia entre las relaciones positivas entre profesores y estudiantes y el rendimiento o éxito académico, algunos estudios evidencian el poder predictivo de esta relación (Allen et al., 2013; Benavides y Guerrero, 2013), mientras que otros autores como Barreto y Álvarez (2017) no encontraron tal relación con el rendimiento académico.

Al mismo tiempo, los estudios destacan los efectos que las características y prácticas del docente tienen sobre los estudiantes, en los cuales se encontraron que, las prácticas motivacionales más reportadas fueron el afecto y apoyo emocional (Leal-Soto et al., 2014) teniendo en cuenta que varían para los estudiantes según el sexo y edad (Núñez del Río y Fontana, 2014); además, mencionan que una de sus preocupaciones más frecuentes es el bienestar de los estudiantes (Basantes, 2018), dado que, existe una relación entre este y la motivación al aprendizaje; también identifican habilidades como la construcción de la estima, el establecimiento de límites (Post et al., 2019) y comportamientos que favorecen la relación profesor-estudiantes como dar la palabra al alumno, dar el tiempo suficiente para responder, valorar los aportes que hacen por su esfuerzo más que por su contenido; así como los

comportamientos que obstaculizan la relación, como la burla frente a los aportes, ignorar la petición de la palabra, las instrucciones distantes o falta de motivación del profesor (Agencia de la Calidad de la educación de Chile, 2018; Fernández y Cuadrado, 2010).

Por otra parte, se encontró que el clima emocional está influenciado por el clima motivacional, es decir, si las actividades propuestas por el docente generan motivación en el estudiante, esto produce un impacto positivo en la satisfacción de sus necesidades emocionales, así mismo, el clima emocional positivo con compañeros puede mitigar, aunque no compensar, la agresión o conflicto cuando la relación profesor-estudiantes es de baja calidad (Ibáñez-Salgado, 2011; Leal-Soto et al., 2014; Rucinski et al., 2018; Tapia y Nieto, 2019).

Es importante destacar que, dentro de la revisión se encontraron estudios que asocian la relación profesor-estudiantes al compromiso en términos de disfrute (Frenzel et al., 2018), participación y aspiraciones (Martin y Collie, 2019) destacándose especialmente la dimensión cognitiva y emocional del mismo (Gutiérrez et al., s.f.; Post et al., 2019).

Adicionalmente, se ha encontrado que existe una transmisión recíproca de emociones entre profesor-estudiantes (Frenzel et al., 2018;) y una complementariedad entre sus interacciones (Pennings et al., 2014; Pennings y Hollenstein, 2019); es decir, que entre ambos actores se presenta una influencia mutua que regula sus comportamientos y emociones, sin embargo, este aspecto ha sido poco estudiado en el contexto escolar asociado a la relación profesor-estudiante, lo cual representa una brecha en la literatura.

Por otra parte, se identifican vacíos metodológicos con respecto a la recolección de información, pues la mayoría de estudios se concentran en las percepciones de estudiantes y docentes recogidas mediante cuestionarios o entrevistas (Barreto y Álvarez, 2017; Basantes, 2018; Benavides y Guerrero, 2013; Frenzel et al., 2018; Gutiérrez et al., s.f.; Ibáñez-Salgado, 2011; Leal-Soto et al., 2014; Longás et al., 2016; Martín y Collie, 2019; Núñez del Río y Fontana, 2014; Post et al., 2019; Tapia y Nieto, 2019), y muy pocos realizan una recolección de datos conjunta y en tiempo real, mediante observaciones de la interacción en el aula (Agencia de la Calidad de la educación de Chile, 2018; Allen et al., 2013; Fernández y Cuadrado, 2010;García et al., 2014; Pennings et al., 2014; Pennings y Hollenstein, 2019; Rucinski et al., 2018).

La mayoría de estudios revisados se desarrollaron en España (Fernández y Cuadrado, 2010; Longás et al., 2016; Núñez del Río y Fontana, 2014; Tapia y Nieto, 2019); Estados Unidos (Post et al., 2019; Rucinski et al., 2018; Allen et al., 2013) y México (Barreto y Álvarez, 2017; García et al., 2014; Gutiérrez et al., s.f.).

Con respecto al tipo de estudio, se encontró en la literatura revisada una prevalencia en la modalidad cuantitativa de diseño correlacional (Agencia de la Calidad de la educación de Chile, 2018; Barreto y Álvarez, 2017; Basantes, 2018; Benavides y Guerrero, 2013; Leal-Soto et al., 2014; Núñez del Río y Fontana, 2014; Tapia y Nieto, 2019; Wang et al., 2019); en menor medida se hallaron estudios cuantitativos con otros diseños (Allen et al., 2013; Frenzel et al., 2018; Martin y Collie, 2019; Pennings et al., 2014; Pennings y Hollenstein, 2019; Rucinski et al., 2018); por otra parte, en menor proporción se encontraron estudios cualitativos (Gutiérrez et al., s.f.; Ibáñez-Salgado, 2011; Longás et al., 2016; Post et al., 2019) y por último, pocos estudios mixtos (Fernández y Cuadrado, 2010; García et al., 2014).

Finalmente, se identificaron vacíos con respecto a la aproximación que se ha hecho a la relación profesor-estudiantes, dado que, la mayoría de estudios encontrados en la literatura se enfocan en la descripción y caracterización de las interacciones dentro de esta relación, pero muy poco abordan el proceso de construcción y cambio dentro de las mismas.

Por tanto, este estudio buscará analizar el apoyo emocional de los profesores en relación con el compromiso de estudiantes y así mismo, analizar la reciprocidad del compromiso entre estudiantes y profesores, a partir de medidas de autoinforme y mediciones repetidas de observación en tiempo real. Se pretende realizar este análisis con profesores y estudiantes de grado sexto de bachillerato, al ser éste un grado de transición y de cambio en términos académicos y estructurales tanto para los estudiantes como para los profesores, considerándose un momento de vida retador especialmente para los estudiantes (Coterrell, 1986, Psaltis; 2002; Kirkpatrick, 1997 como se citó en Gaviria, 2016).

En la primaria, los estudiantes se encuentran mayor cantidad de recursos didácticos, existe un discurso más cercano y familiar por parte de los profesores y se tiene una mayor consideración del ritmo de trabajo de los estudiantes; por otra parte, en el bachillerato, las clases disminuyen los espacios dedicados al factor lúdico y tienden a tener una organización de tipo magistral, el docente suele darle mayor autonomía al estudiante, incrementa el nivel de exigencia y complejidad de los temas y tareas, y aquellos estudiantes que antes ocupaban el rol de “mayores” ahora inician un nuevo proceso de exploración en su vida académica (Gaviria, 2016).

Además de estos cambios académicos, los estudiantes se encuentran experimentando procesos propios de la adolescencia, tales como la búsqueda de identidad, pertenencia, autonomía, la aceptación del propio cuerpo, aceptación de la personalidad, la identidad sexual, la identidad vocacional, construcción de ideales, independencia de los padres que muchas veces genera conflictos, acercándose afectivamente más a sus pares y desarrollando

competencias emocionales y sociales, que se relacionan con el manejo de las emociones y la eficacia de las interacciones (Gaete, 2015).

Por su parte, para los profesores también representa un reto, teniendo en cuenta que aquellos cambios evidenciados por los estudiantes se reflejan en sus actitudes y comportamientos dentro del aula de clase, las cuales influyen en la interacción entre ambos considerando la teoría del contagio emocional. Se puede decir que los profesores responden a los cambios que atraviesan los estudiantes de forma directa, lo cual les exige generar respuestas y estrategias para lograr brindar un adecuado apoyo emocional y promover el compromiso académico (Hatfield et al., en prensa).

Se formula la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo se da el apoyo emocional y la reciprocidad del compromiso en sus tres dimensiones: cognitivo, emocional y conductual, en la relación profesor-estudiantes de un grado sexto en un colegio de Cali, a lo largo de una unidad temática?

A partir de esta pregunta, se propone como objetivo general de la investigación: analizar el apoyo emocional y la reciprocidad del compromiso en sus tres dimensiones: cognitivo, emocional y conductual, en la relación profesor-estudiantes de un grado sexto en un colegio de Cali, y de esta forma, evidenciar si existe una relación entre estos dos aspectos.

Los objetivos específicos del estudio son: a) describir el apoyo emocional en las interacciones entre profesor-estudiantes en el aula de clase a lo largo de una unidad temática, b) describir el compromiso del estudiante en el aula de clase a lo largo de una unidad temática; c) describir el compromiso del profesor en el aula de clase a lo largo de una unidad temática; d) identificar si existe relación entre el compromiso del estudiante y el compromiso del profesor y, e) identificar si existe relación entre el apoyo emocional y el compromiso del estudiante en el aula de clase.

Por consiguiente, en esta investigación se considera que, en las interacciones profesor-alumno, se encuentran elementos cruciales para comprender las reacciones y resultados de los estudiantes frente al aula de clase, entre estos elementos, uno que aparece frecuentemente es el apoyo emocional, se espera poder obtener información para identificar y caracterizar las dinámicas más significativas de dichas interacciones, de tal forma, se cree posible que: A mayor frecuencia de prácticas de apoyo emocional por parte del maestro, mayor nivel de compromiso en términos de participación, disfrute y concentración. De igual forma, a menor frecuencia de dichas prácticas, menores niveles de participación, disfrute y concentración. Por otro lado, se cree que a mayor compromiso en el estudiante también habrá

mayor compromiso en el profesor, e igualmente, a mayor compromiso evidenciado en el profesor, mayor será el compromiso expresado por el estudiante.

Justificación

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.) plantea que la educación es un derecho enfocado en exigir y realizar acciones que permitan acceder a esta en todo el mundo, garantizando calidad y formación integral. En Colombia, desde el 17 de marzo de 2020 colegios, universidades y otros sectores, suspendieron la presencialidad debido a la contingencia sanitaria ocasionada por la enfermedad del COVID-19 y el aislamiento obligatorio, por lo que el Gobierno Nacional decretó que la modalidad de clases debía ser virtual (Presidencia de la República, 2020).

Esta realidad implicó que las instituciones educativas modificaran sus calendarios académicos respaldados en el Decreto Legislativo 660 del 13 de mayo de 2020 (Ministerio de Educación Nacional, 2020) y usaran recursos que apoyaran su labor educativa mediante estrategias virtuales para proteger los derechos a la educación y a la vida de la comunidad educativa (Presidencia de la República, 2020). Sin embargo, surgieron dificultades de conectividad, de disponibilidad de equipos tecnológicos y de espacios adecuados para el aprendizaje y enseñanza en los hogares, entre otros. Así mismo, se evidenció la importancia de fortalecer elementos de las clases presenciales, tales como las relaciones, las interacciones, los encuentros y el reconocimiento de la idiosincrasia de cada integrante de la clase.

Líderes del sector educativo afirmaron que la educación virtual en el país no es integral, lo cual podría generar un rezago en el aprendizaje de los estudiantes al momento de retomar la presencialidad, a causa de las condiciones mencionadas que afectan la equidad de acceso a la educación y provocan una pérdida de la relación continua y creativa en la comunidad educativa, tal como lo afirma Francisco Piedrahita, rector de la Universidad Icesi (Rezago del aprendizaje, un reto de la educación virtual, 2020).

A lo largo de este proyecto se hizo énfasis en los aspectos emocionales implicados durante las clases virtuales. Un ejemplo de esto es el contacto físico, pues este se ha ajustado al contacto visual a través de una cámara, lo que muchos estudiantes encuentran incómodo y limita su participación, su expresión corporal y gestual, que es parte fundamental de la comunicación emocional. Esta situación genera dificultades a los docentes para leer el clima emocional de la clase y el compromiso de los estudiantes (Arana, 2020).

Un adecuado apoyo emocional ayuda a disminuir síntomas depresivos en los estudiantes (Rucinski et al., 2018), sirve de soporte cuando existen dinámicas negativas con otros docentes y se relaciona con altos niveles de compromiso (Martín y Collie, 2019),

motivación autónoma, disfrute, valor y menor presión (Tapia y Nieto, 2019; Wang et al., 2019). En este sentido, las relaciones cálidas brindan al estudiante tranquilidad, confianza para explorar, participar y proponer, promueven interés, motivación y una actitud retadora frente a las metas de aprendizaje. En el caso de los profesores, generan un sentimiento de eficacia (Benavides y Guerrero, 2013) y reducen su nivel de estrés (Post et al., 2019).

Ante esta comprensión de la educación como reguladora de las características de los niños y adolescentes (Pianta y Hamre, 2005), analizar el apoyo emocional y el compromiso en las interacciones entre profesor-estudiantes, ha permitido evidenciar un declive del compromiso de los estudiantes asociado con el paso gradual de los cursos (Pianta et al., 2012), así como también, un aumento de la ansiedad y una disminución en el rendimiento académico a lo largo de los años educativos provocado por la complejidad de las evaluaciones, presiones sociales y experiencias de fracaso como evidencian Wigfield et al. (2015).

Al respecto, Hart, Stroot, Yinger y Smith (como se citó en Pianta et al., 2012) mencionan que un 15% de los docentes deja su profesión cada año, mientras que los que permanecen, manifiestan sentir frustración, que su trabajo se ha vuelto más difícil y que se quedan sin herramientas. Del mismo modo, su nivel de compromiso afecta sus comportamientos de instrucción (Agencia de la Calidad de la educación de Chile, 2018), el esfuerzo invertido en la preparación de sus clases (Núñez del Río y Fontana, 2014), su motivación para mejorar estrategias de enseñanza, su perspectiva de logro, su bienestar psicológico, su sentido de competencia, el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Post et al., 2019), su gusto y disfrute por su trabajo (Basantes, 2018).

Así pues, un profesor poco comprometido podría depender de motivaciones extrínsecas que terminan generando estados de agotamiento, frustración y estrés laboral, así como actitudes hostiles en la relación con los estudiantes (Fernández y Cuadrado, 2010). En cambio, un profesor que experimente emociones positivas como entusiasmo, disfrute y afecto (Leal-Soto et al., 2014) podría estar más comprometido con su enseñanza (Frenzel et al., 2018), más protegido en términos de bienestar psicológico e influir de forma positiva en la actitud de los estudiantes (Keller et al., 2016).

En este sentido, el compromiso es un proceso relacional (Pianta et al., 2012) donde estudiantes y profesores pueden influenciarse, pues si los profesores están motivados pueden proyectar esa actitud a sus estudiantes, quienes asimilarán estas emociones positivas (Hatfield et al., en prensa). También, el entusiasmo y compromiso de los estudiantes puede “contagiar” al profesor. Sin embargo, en los resultados de las pruebas del Programa para la

Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2018, se evidenció que sólo un 55% de los estudiantes consideró que el entusiasmo de los docentes los inspiró (OECD, 2018).

En Colombia, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, (Congreso de la República de Colombia, 1994) afirma que esta tiene una concepción integral del ser humano, donde los aspectos relacionales deben ser incluidos de la misma forma que otros aspectos. Por su parte, la relevancia de los aspectos emocionales para los niños, niñas y adolescentes en instituciones como el colegio, se encuentra en documentos como la Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006), donde se menciona como garantía de derechos que las acciones en las que estos participen favorezcan su desarrollo integral. Así mismo, la Resolución No. 09317 del 06 de mayo de 2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2016), alude a las funciones esenciales de los docentes, dentro de las cuales está promover un clima escolar armónico, asegurar igualdad al brindar espacios de participación, orientar el proceso académico y mencionan competencias como: liderazgo, sensibilidad, comunicación asertiva, trabajo en equipo y habilidades mediadoras.

Aun así, en las pruebas PISA de 2018 los estudiantes colombianos expresaron ser víctimas de bullying con mayor frecuencia, tener más probabilidad de faltar a la escuela o haberse sentido solos en esta, en contraste con el promedio de la OCDE (OECD, 2019). Y, en la Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos reglamentada en el decreto 3782 de 2007 (Ministerio de Educación Nacional, 2007) se evidencia la desproporción en la valoración de los aspectos comportamentales del docente, siendo esta del 30%.

En este sentido, el apoyo emocional en el aula podría ser un factor relacionado a la deserción, debido a que influye en la motivación, el disfrute, la participación, el interés, entre otros, y facilita o impide la adaptación del estudiante al ambiente educativo, como muestran los indicadores de deserción estudiantil del Ministerio de Educación Nacional (2012), pues en 2017 la tasa nacional de deserción escolar fue del 3.5% según el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2018). En el caso de Cali, en los años 2016 y 2017, se evidenció el 1,77% y 1,6% en primaria, así como el 3,92% y 3.3% en secundaria (Secretaría de Educación de Cali, 2018). Y, según el informe de calidad de Vida de 2019 los niveles altos de deserción se dan en transición (4,4%) y los grados 9º, 10º y 11º a los cuales se atribuyen causas como la motivación en los estudiantes (Cali Cómo Vamos, 2019).

Por otra parte, enfocarse en los adolescentes radica en que estos suelen informar una desconexión de las tareas con sus necesidades, las perciben irrelevantes y poco retadoras (Wigfield et al.,2015), además, el apoyo emocional brindado al inicio de la adolescencia generalmente es bajo, el compromiso disminuye y las conductas y valores sociales empiezan

a cambiar. No obstante, es fundamental promover la satisfacción de las necesidades de los adolescentes y aprovechar su energía para involucrarlos en los procesos de aprendizaje (Pianta et al., 2012). Estos autores también describen la importancia que los jóvenes le dan a las relaciones sociales con sus compañeros y el maestro.

Así mismo, se eligieron las matemáticas y ciencias naturales (Vázquez y Manassero, 2007, como se citó en Mellado et al, 2014) por ser áreas sobre las cuales prevalecen concepciones que han dejado en segundo plano el dominio afectivo, además de los elementos socioculturales sobre su complejidad. Cuando se considera la reacción emocional de los alumnos de secundaria frente a las matemáticas, se ha encontrado que suele ser negativa (Bisquerra et al., 2015). Por su parte, la ciencia se percibe como aburrida y poco relevante para sus vidas (Pérez et al 2013; como se citó en Mellado et al, 2014).

Gómez-Chacón (2002) menciona que, entre emociones, actitudes, creencias y el aprendizaje hay una relación cíclica, pues los estudiantes tienen diversas creencias que evocan en ellos distintas reacciones e influyen en la manera en que se comportan y perciben las tareas durante el aprendizaje de las matemáticas. Algunos estudiantes tienen creencias sobre su capacidad o la dificultad de los contenidos desencadenando estrés, miedo, inseguridad, desconfianza, baja autoeficacia, desmotivación y poco interés por aprender.

Debido a esto, se hace relevante el papel del docente, quien tiene creencias propias sobre las matemáticas o las ciencias (Mellado et al, 2014), las cuales orientan su actitud durante la enseñanza y pueden favorecer o bloquear el aprendizaje de los estudiantes, como afirma Keller et al. (2014, como se citó en Arellano et al., 2018). Así mismo, se hace un llamado a la revisión de las ciencias y matemáticas como un escenario tradicionalmente resistente al campo emocional, en el cual no se busca afectar la cientificidad ni la objetividad del contenido, sino incorporar la riqueza de los sentimientos al ejercicio de la clase, como un elemento potenciador de la comprensión, creatividad y progreso tanto del estudiante como del profesor (Damasio 2010, como se citó en Mellado et al, 2014).

Este ejercicio investigativo se inscribe en el área de la Psicología Educativa, que, según Coll (1993), busca mejorar las interacciones y relaciones que se organizan dentro del aula y que apuntan al éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, esta se comprende como el puente entre la Psicología general y la Educación, y tiene como principal fundamento resistirse a la concepción reduccionista de su objeto de estudio, buscando la modificación y transformación del mismo a través de procesos contruidos en conjunto con la comunidad que constituye la situación educativa.

A su vez, el proyecto se ubica en la línea de Psicología Educativa del grupo de investigación Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza (DCAE) de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana Cali, en la cual se desarrollan proyectos investigativos como el realizado por Valencia-Serrano et al. (en prensa), que se centró en describir los patrones de interacción entre maestro y estudiantes durante la enseñanza de las ciencias en Cali. También, el que actualmente desarrollan Rojas-Ospina et al. (2020) que busca identificar el efecto del acompañamiento a las prácticas docentes centrado en la promoción de la autonomía, un adecuado apoyo pedagógico, en el compromiso cognitivo, afectivo y comportamental, y el desempeño de los estudiantes en ciencias, matemáticas y lenguaje, en educación básica; y el de Soto y Zambrano (2020), que consistió en analizar las relaciones entre el nivel de promoción de pensamiento de alto orden en actividades artísticas promovidas por los profesores, su apoyo emocional y pedagógico, y el nivel de compromiso de los estudiantes.

Se espera que esta investigación aporte al conocimiento de los docentes y de la comunidad educativa a partir de la devolución de resultados acerca del papel del apoyo emocional en las interacciones de clase y la relación que este puede tener con el compromiso, tanto de los estudiantes como de los profesores. Además, se pretenden destacar las fortalezas identificadas en las prácticas en el aula, así como realizar una reflexión acerca de las oportunidades de mejora de las mismas, para así contribuir a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución y en el contexto educativo en medio de la situación de virtualidad.

Marco conceptual

Teoría de la autodeterminación.

Para Ryan y Deci (en prensa) la teoría de la autodeterminación (TAD) expone la capacidad de las personas para mostrar una actitud proactiva y comprometida gracias a unas características positivas en la naturaleza humana, entre estas, la capacidad de agenciar, esforzarse por aprender, inspirar y comprometerse, o, por el contrario, una actitud pasiva y alienada cuando estas características llegan a verse disminuidas. Estos resultados generalmente se dan según las condiciones sociales en las que se desarrollan las personas, las cuales pueden influir en la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas fundamentales que facilitan la tendencia al crecimiento, el desarrollo social y el bienestar personal. A la luz de las interacciones entre profesores y estudiantes, la TAD permite integrar el sentido de las necesidades psicológicas al ambiente escolar, de manera que sirva para la

articulación entre las capacidades de ambos protagonistas, la facilidad o dificultad para satisfacer sus necesidades y el desarrollo del ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

Las necesidades de sentido de competencia, relación y autonomía son consideradas innatas y su resolución se asocia a una mayor motivación intrínseca y salud mental (Ryan y Deci, 2000).

La necesidad de competencia, se describe como un sentimiento de dominio y maestría, es decir, una sensación de poder alcanzar con éxito las tareas que se emprenden, esta necesidad es suplida en ambientes de clase que plantean actividades desafiantes, retroalimentación positiva y posibilidades de crecimiento al estudiante y al docente (Ryan y Deci, en prensa). El sentido de competencia percibida genera un sentimiento de eficacia, el cual se relaciona con las capacidades de las personas según su momento del desarrollo (Ryan y Deci, 2000). De esta forma, es importante entender que, las condiciones en el aula de clase que proponen actividades retadoras, deben estar adaptadas a dichas capacidades.

La necesidad de relación, se refiere a experimentar un sentido de pertenencia y conexión social saludable y satisfactoria, que se construye entre estudiante y profesor a través del respeto y cuidado. Las personas requieren sentir que están vinculadas en actividades y relaciones con otros significativos, de manera que puedan experimentar que están involucradas en lo que quieren, además de considerar que se encuentran en un ambiente seguro. Esta necesidad es considerada central para el proceso de internalización de las regulaciones, ya que, es más probable que éste se dé en un entorno de soporte emocional, producto de la misma relación (Ryan y Deci, 2000).

La autonomía, se relaciona con un sentido de iniciativa y control de las propias acciones, elecciones y en la capacidad de asumir las consecuencias. Se apoya en experiencias de interés, valor, y se afecta por situaciones de control externo mediante premios o castigos (Ryan y Deci, en prensa), dejando claro que, la autonomía no es igual a ser independiente o distante, en cambio, se refiere a un sentimiento de volición que puede acompañar cualquier acción (Ryan y Deci, 2000).

Es así como la satisfacción de estas necesidades favorece el surgimiento de la motivación intrínseca, entendida como el potencial positivo de las personas, su tendencia a realizar actividades por satisfacciones internas e inherentes, a buscar lo novedoso y desafiante, a ampliar y fortalecer sus capacidades, explorar y aprender. Estas son características importantes para el desarrollo cognitivo que actúan como fuente de disfrute y vitalidad durante las diferentes actividades en la vida, entre ellas las que se presentan en el contexto académico (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, el escenario apropiado para promover

esa tendencia motivacional intrínseca, requiere de unas condiciones de apoyo que focalizan en la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia mediante el feedback positivo, las comunicaciones, los retos óptimos y la libertad de elección en las actividades propuestas o en la forma de su desarrollo.

A diferencia de este tipo de motivación, la motivación extrínseca, se refiere a la realización de una actividad que responde a razones externas y no se rige por los intereses internos de la persona, generalmente se produce en función de presiones, recompensas o castigos (Ryan y Deci, en prensa).

De acuerdo con Ryan y Deci (2000), los seres humanos pueden fluctuar entre la desmotivación y la motivación intrínseca, ubicando en el medio a la motivación extrínseca, la cual a su vez, plantea diferentes formas de regulación de la conducta: regulación externa, referida a aquellos comportamientos dirigidos por castigos y recompensas impuestos externamente; regulación introyectada, la cual implica tomar una regulación sin aceptarla completamente como propia para evitar sentimientos de culpa y ansiedad o para satisfacer al ego mediante el orgullo, en este tipo de motivación existe un control relativo de la regulación, puesto que aunque las conductas tienen una intención propia, continúan guiadas por un locus externo; regulación a través de la identificación, la cual es una forma de motivación más autónoma, que se presenta al dar una valoración consciente a una meta o comportamiento, de manera que se hace propia al ser personalmente significativa; y el último tipo de motivación extrínseca, es la regulación integrada, que se presenta cuando las regulaciones con las que se ha identificado la persona son totalmente apropiadas; es decir, que estas regulaciones se han acoplado con las otras necesidades y valores del sujeto, sin embargo, siguen siendo realizadas por razones externas (Ryan y Deci, 2000).

Sin embargo, se propone que los comportamientos motivados extrínsecamente pueden llegar a ser autodeterminados y para esto, se requiere respaldo personal y un sentimiento de elección que permita la internalización e integración de las regulaciones, para aumentar la autonomía percibida, es decir; aceptar y hacer propias dichas regulaciones. Este proceso de integrar una regulación implica comprender y relacionar su significado junto a sus otras metas, proporcionar un sentido (relevancia), autonomía, relación y competencia (Ryan y Deci, 2000).

Debido a lo anterior, es necesario que especialmente los docentes tengan en cuenta la forma en que los estudiantes se motivan para realizar ciertas conductas y lograr su persistencia en las tareas de clase, la cual puede oscilar entre desmotivación, una motivación bajo obediencia por razones externas o estar comprometidos (Ryan y Deci, 2000). Así

mismo, podría ocurrir en los profesores, pues pueden desconectarse de su labor o realizarlo sólo por factores externos y no por un disfrute personal.

Promover la motivación intrínseca influye positivamente en el rendimiento académico, el control para el logro y el compromiso, es por esto, que se torna importante revisar los contextos de apoyo de las necesidades en las instituciones educativas.

Así mismo, para que la motivación intrínseca tenga lugar en el aula de clase, es necesario que exista una regulación autónoma y que tanto el profesor como el estudiante se sientan competentes, autónomos y relacionados de manera positiva por medio de las prácticas de apoyo emocional para que desarrollen sus metas, intereses y valores personales que al final reflejan mayor compromiso y autenticidad.

La TAD permite suponer que, la relación profesor-estudiantes se convierte en una de las condiciones del ambiente del aula que contiene todas las posibilidades de construirse de manera estructurada y cercana a partir de estas características innatas que se identifican tanto en profesores como estudiantes, de manera que, según las interacciones que se generen será posible satisfacer en ambos actores las necesidades psicológicas básicas mencionadas, y esto, dando lugar a un escenario educativo que permita y promueva la regulación autónoma y motivación intrínseca.

Teoría del Contagio emocional

Esta teoría planteada por Hatfield et al. (en prensa) describe la forma en que se puede dar la transmisión de emociones entre los seres humanos, debido a la tendencia a la imitación y sincronización automática de expresiones faciales, vocalizaciones y posturas. Esta convergencia emocional es explicada desde la empatía, considerando que esta implica compartir sentimientos de otras personas, intuir lo que el otro está sintiendo y, además, expresar una respuesta compasiva.

Esta teoría propone que el contagio emocional ocurre y se evidencia mediante tres mecanismos: la imitación, que implica la sincronización automática de las conductas con las de otras personas; la retroalimentación, que genera un reflejo en la experiencia emocional subjetiva como resultado de la sincronización conductual entre los sujetos, y el contagio, donde la persona asimila las emociones observada en otros (Hatfield et al., en prensa). Adicionalmente, se plantea que las personas evalúan las emociones a partir de dos aspectos: la valoración cognitiva, producto de procesos racionales explícitos, y la experiencia emocional subjetiva, que se asocia a los estados emocionales de los que se contagie la persona en procesos de cognición implícita (Hatfield et al., en prensa).

El concepto de contagio emocional es aplicable al contexto de las interacciones entre profesor-estudiantes en el aula de clase, este por ser un escenario en el que ambos actores ponen en juego sus intereses, expectativas y percepciones mutuas durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, y durante los cuales se evidencian intercambios de expresiones verbales, gestuales y corporales que denotan o comunican sentimientos y actitudes durante la clase, los cuales a su vez, permiten identificar niveles de motivación, disfrute, concentración, participación, atención, interés y dan cuenta de la calidad del vínculo emocional que existe entre ellos.

Del mismo modo, el contagio emocional podría relacionarse con el impacto de las prácticas de apoyo emocional de los profesores hacia sus estudiantes, a partir de la variación de las interacciones, de manera que, se genere un contagio de emociones que favorezcan o dificulten el proceso educativo. Por otra parte, teniendo en cuenta que las respuestas de los estudiantes respecto a dicho apoyo también producen una reacción tanto en el estado emocional del profesor como en su motivación.

Se observa que, dentro de los mecanismos que explican la relación y reciprocidad, entre por ejemplo, el entusiasmo de los maestros y el interés de los estudiantes, se ha mencionado la importancia del contagio emocional y también la inducción de valor, describiendo que durante la enseñanza los docentes entusiastas dejan ver su valor personal y disfrute, lo cual genera de la misma forma valor y disfrute en los estudiantes, es decir que, es probable que este entusiasmo del maestro actúe como catalizador o desencadenante del interés inicial situacional de los estudiantes que posteriormente puede convertirse en un interés personal (Keller et al., 2014).

El interés es una preferencia relativamente estable y duradera por ciertos temas o actividades, compuesto de factores afectivos como disfrute y activación, y factores cognitivos que llevan a realizar atribuciones de importancia personal hacia un tema u objeto (Ainley, 2012; Ainley y Hidi, 2014; Krapp y Prenzel, 2011; Schiefele, 2009 como se citó en González y Paoloni, 2015). Se plantea que hay un interés situacional evocado por elementos del entorno que tiene dos modalidades: activado o mantenido, el primero capta la atención del individuo generando experiencias afectivas, mientras que el segundo requiere de una implicación de la persona y de conexiones significativas al considerar un contenido importante y útil (Krapp y Prenzel, 2011; Renninger y Hidi, 2011 como se citó en González y Paoloni, 2015). Es este interés situacional mantenido, el que permitiría activar el interés personal al hacer que los profesores y estudiantes valoren más un tema y deseen enseñar y/o aprender.

Interacciones entre profesores y estudiantes y apoyo emocional

Siguiendo a Cámere (2013) la relación que se construye entre el profesor y los alumnos si bien es una relación interpersonal, tiene unos elementos que la diferencian de cualquier otra: no se constituye a partir de una simpatía mutua ni es elegida, es más bien impuesta por unas condiciones al principio de cada periodo lectivo, al que ambas partes llegan con ciertas expectativas; es una relación bipolar que se gesta entre personas de diferentes características como edad y grado de madurez; no es una relación amical, pues no se gesta a partir del profundo conocimiento mutuo ni hay un trabajo recíproco por los intereses del otro, de parte del maestro, este si busca lo particular de cada estudiante pero, de parte del estudiante, este tiende a mantenerse en una relación estrictamente profesional, el profesor en un rol de mayor cercanía, logra identificar las necesidades de los estudiantes y responder a estas.

Adicionalmente, el profesor es el que debe marcar la dinámica de la relación y cuidar del clima en el aula, para asegurar una fluidez en las interacciones con sus alumnos, de cómo se dé esto, dependerá que emerja un ambiente incómodo o un ambiente que promueva la iniciativa y participación de los estudiantes; la apuesta es por un ambiente cálido y exigente; no obstante, tanto estudiante como profesor aportan a la relación sus formas de ser y cualidades, lo que tendr a efecto en la apreciación mutua (Cámere, 2013).

En general, se evidencia que esta relación si bien se construye mediada por unas condiciones propias del contexto y condiciones educativas, tiene de manera similar a cualquier relación interpersonal, unos aspectos más cercanos, que según Cámere (2013) no pretenden ser iguales a cualquier amistad alterna, pero sí requieren de ciertos mínimos y demostraciones de interés y apoyo, los cuales tendr an efecto en la motivación y percepción que se cree tanto en estudiantes como profesores respecto a la clase y a las relaciones al interior de la misma.

Ahora bien, entre estos aspectos de cercanía, interés y soporte, y alrededor de la relación entre profesores y estudiantes, Pianta et al. (2012) definen el apoyo emocional como todos los esfuerzos del docente para promover un buen funcionamiento social y emocional en los estudiantes mediante la facilitación positiva de interacciones entre profesor-estudiante y entre los mismos estudiantes.

Pianta et al. (2012) describen los apoyos relacionales en las interacciones de los participantes, como fundamentales para dar un valor a la experiencia educativa y fomentar el desarrollo, entre estas, la relación con el docente se destaca como organizadora de la experiencia; cuando se crean relaciones positivas y cercanas con los estudiantes, estos se

sienten seguros, con más confianza y más motivados para enfrentar tareas desafiantes, de hecho, se reconoce que una relación cercana y de apoyo con un docente actúa y marca una diferencia, entre estudiantes en riesgo que tienen éxito en la escuela de quienes no lo tienen (Pianta, Steinberg y Rollins, 1995; Resnick et al., 1997, como se citó en Pianta et al., 2012) así mismo, actitudes positivas en el aula se asocian a un mejor rendimiento y mayor participación (Bryk y Driscoll, 1988 ; Bryk, Lee y Holland, 1993; Connell y Wellborn, 1991; Crosnoe, Johnson, y Elder, 2004; Ryan y Deci, 2000, como se citó en Pianta et al., 2012).

Assor et al. (2002) se enfocan en la forma en que los docentes pueden favorecer o suprimir la autonomía de los estudiantes mediante su propio comportamiento. Identifican que fomentar la relevancia, promover un pensamiento independiente al permitir las críticas, minimizar el control, reconocer la iniciativa y perspectiva del otro y brindar distintas opciones son indicadores de comportamientos que aportan a la autonomía, mientras que, la intrusión, la prohibición de las críticas o las actividades sin sentido, suprimen esta necesidad. Así mismo, Ryan y Deci (en prensa) hacen el contraste entre estos comportamientos que apoyan la autonomía y los que no, describiendo a estos últimos, como controladores, al presionar a los estudiantes para que hagan o piensen exactamente lo que se les indica, esto mediante un lenguaje controlador y directivo basado en palabras como “deberías” y “tienes que”.

La posibilidad de tener opciones es un factor importante que da un sentido de elección, y, además, un sentimiento de que la misma puede favorecer el rendimiento y curiosidad del estudiante, especialmente cuando hay poca autonomía, sin embargo, sugieren que no todas las posibilidades de elección se asocian a la autonomía, pues pueden darse elecciones sin sentido o entre opciones que la persona no desea, ejerciendo una presión implícita. En cambio, se puede no tener opciones y aun así sentir autonomía, siempre y cuando sea un acto voluntario o interesante para la persona.

De manera similar, Pianta et al. (2012) mencionan que, para promover el desarrollo y resultados de aprendizaje, es primordial dar a los estudiantes un sentido de control, autonomía y posibilidades de elección apropiadas en las experiencias educativas, así como el favorecimiento de la relevancia de las actividades académicas, tener en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes y conectar el contexto académico con su propia vida. Cuando los estudiantes sienten apoyo a su autonomía, valoran más la tarea y muestran mayor compromiso, pues consideran que pueden realizar sus propias metas e intereses personales; además, reconocen que fomentar la relevancia es el predictor más importante de la participación escolar (Assor et al., 2002).

Así mismo, se resalta que el aspecto emocional ha sido ignorado y minorizado debido a la prioridad otorgada a la razón, la cual ha sido una idea equivocada que ha llevado a los docentes a distanciarse de los alumnos bajo un concepto de profesionalismo que realmente no requiere de ese distanciamiento (Noddings, 1996). Lo que sí debe caracterizar este tipo de relación, es la ética y el respeto.

Adicionalmente, Bibby (citada en Kriewald, 2015) resalta que, la capacidad del maestro no puede consistir solamente en un conocimiento particular, sino que debe ser un experto en la dimensión emocional; como afirma Day (2006), el maestro eficaz, comprometido, apasionado es el que influye en sus estudiantes no sólo en el momento de la enseñanza, sino incluso años después, además se preocupa por el estudiante como aprendiz y como persona, creando relaciones que fortalecen el proceso de aprendizaje.

Dicho esto, se entiende que el apoyo emocional en las interacciones profesor-estudiantes es fundamental para una práctica efectiva en el aula que esté marcada por relaciones afectuosas y un disfrute de las actividades propuestas donde tanto estudiantes como docentes se sientan seguros y en sintonía con el ritmo de la clase. De hecho, las relaciones positivas entre profesor-estudiantes caracterizadas por un alto apoyo emocional tienden a mostrar niveles más altos de compromiso (Pianta et al., 2012), pues las relaciones cercanas promueven en el estudiante la participación, un mayor esfuerzo, la destinación de recursos atencionales y concentración en las actividades de la clase; y en los docentes, una sensación de disfrute y efectividad, menor frustración, mayor afecto, interés y conexión.

Compromiso académico

El compromiso académico es una construcción multidimensional, maleable y susceptible a las características y cambios del ambiente de aprendizaje (Fredricks et al., 2004; Shernoff et al., 2016). Ha sido definido desde un sentido conductual, como el acto de involucrarse activamente o participar en actividades académicas y extracurriculares; desde una perspectiva emocional, como aquellas reacciones positivas y negativas hacia compañeros y docentes que crean los lazos con la institución; y desde una perspectiva cognitiva, se define a partir de la idea de inversión de un esfuerzo voluntario para comprender ideas complejas.

Debido a estos tres sentidos desde los cuales se describe o define el compromiso, algunos autores (Guthrie y Anderson, 1999; Guthrie y Wigfield, 2000; como se citó en Fredricks et al., 2004) proponen que para referirse a este concepto es necesario que estén incluidos múltiples componentes y destacan que hacerlo así, permite caracterizar de una forma más detallada a los participantes de la clase.

Estos autores mencionan que los componentes del comportamiento, la emoción y la cognición están interrelacionados, aunque de manera cualitativa se pueden encontrar diferencias en el nivel o grado de compromiso de cada componente, lo que evidencia también su variación en intensidad y duración, llegando a ser de corto plazo y en una determinada situación, o de largo plazo y estable. Esta posibilidad de aumentar de intensidad, demuestra que una vez establecido, el compromiso puede construirse sobre sí mismo.

Con respecto a la maleabilidad del compromiso, se destaca el control que los maestros puedan llegar a tener, pues al ser influenciado por el ambiente educativo, estos pueden construir un ambiente favorable a través de sus componentes, entre los cuales está su propio comportamiento, el cual termina influyendo en el compromiso de los estudiantes (Fredricks et al., 2004). Por otro lado, los estudiantes y sus respuestas emocionales, cognitivas y conductuales durante la clase, también podrían tener un efecto en el disfrute y esfuerzo de los docentes frente a la misma.

Con respecto a los tres tipos o dimensiones del compromiso, Fredricks et al. (2004) mencionan que el compromiso conductual ha sido explicado de tres formas en el caso de los estudiantes: mediante comportamientos de adherencia a reglas del aula y la ausencia de conductas disruptivas; también se le asocia a la participación en las actividades académicas y en el aprendizaje con comportamientos que denotan esfuerzo, participación (Shernoff et al., 2016) concentración, atención, preguntar en clase, hacer aportes, y por otra parte, con comportamientos de participación en actividades de la escuela pero no académicas como el deporte.

Del mismo modo, se consideran las estrategias que usan los docentes tales como la planificación de la clase con actividades retadoras, las directivas claras y las oportunidades para la práctica a través de la evaluación y modificación constante de los métodos de enseñanza (Shernoff et al., 2016).

Por su parte, el compromiso emocional se relaciona con las respuestas o reacciones afectivas de los estudiantes y profesores como felicidad, tristeza, interés, aburrimiento y ansiedad. Algunos autores como Lee, Smith y Stipek (como se citó en Fredricks et al., 2004) se centran en explicar que esas reacciones son hacia la escuela y al docente en el caso de los estudiantes, y otros autores, como Finn y Voelkl (como se citó en Fredricks et al., 2004), lo explican como un sentido de pertenencia o identificación con la escuela y valoración del éxito de los resultados relacionados con esta. En este punto, es importante mencionar la motivación, usada indistintamente en algunos estudios para referirse al compromiso, aunque se reconoce que la literatura de motivación y del valor se encuentran mucho más elaboradas

que la del compromiso; los estudios motivacionales distinguen entre interés situacional y personal y se identifican componentes del valor tales como el interés, el valor de logro (hacer bien la tarea), la importancia de utilidad y el costo (aspectos negativos tras la participación en la tarea).

En relación con el compromiso cognitivo, se hace referencia a la inversión en el aprendizaje (Shernoff et al., 2016), es decir, una intención de superar los requisitos, de preferir los retos, la autorregulación y el aprendizaje estratégico como un esfuerzo dirigido a aprender, lo que implica tareas metacognitivas (Shernoff et al., 2016) de planificación, monitoreo y evaluación de la cognición, esto se asocia a la motivación intrínseca, pues este concepto habla de estudiantes que prefieren el desafío y son muy persistentes durante el aprendizaje. Con respecto a los docentes, el compromiso cognitivo se presentaría reflejado en los esfuerzos que este invierte en la planificación compleja de las clases, la creatividad en la presentación de los temas, la flexibilidad en resolución de problemas (Fredricks et al., 2004) y el uso de estrategias de enseñanza.

MÉTODO

Tipo de estudio

El tipo de estudio que se propone para este trabajo es cuantitativo, debido a que este se basó en el análisis de datos numéricos mediante el uso de métodos estadísticos (Hernández et al., 2014), en esta investigación se realizó una serie de observaciones a lo largo de un periodo escolar, las cuales permitieron identificar las prácticas de apoyo emocional en las interacciones entre profesores y estudiantes y su cambio a través del tiempo, por otra parte, se aplicó un cuestionario de motivación a los profesores y estudiantes de grado sexto en un colegio privado de la ciudad de Cali. Esta información permitió llevar a cabo un análisis del nivel de compromiso y apoyo emocional encontrado en ambos participantes.

Diseño y alcance de la investigación

Se adoptó un diseño de medidas repetidas de tipo descriptivo y correlacional (Hernández et al., 2014), debido a que se buscó observar y describir el apoyo emocional, y también, identificar si existía relación entre el compromiso de profesores y de estudiantes e identificar la relación entre el apoyo emocional brindado por los docentes y el compromiso de los estudiantes, en diferentes momentos durante una unidad temática de tres sesiones consecutivas.

Participantes

La población se seleccionó por medio de un muestreo intencional no probabilístico debido a la accesibilidad de la muestra (Hernández et al., 2014), la cual se conformó por dos docentes, una encargada de la asignatura de ciencias naturales y otra de la asignatura de matemáticas, y sus respectivos estudiantes activos, correspondientes a dos grupos de grado sexto de 10 y 9 estudiantes cada uno, compuestos por 13 niñas y 6 niños, pertenecientes a un colegio privado de la ciudad de Cali. Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que los docentes: (1) Llevaran al menos 1 año de experiencia docente en institución educativa y (2) Tuviesen a su cargo una materia que implique al menos dos sesiones a la semana.

Por otra parte, como criterios de exclusión se omitió la participación de los docentes que: (1) Dictaran más de una materia en el mismo periodo académico al grupo; (2) Hayan dictado clase en los anteriores grados al mismo grupo de estudiantes; (3) Que tuviesen a su cargo la dirección del grado.

Variables de estudio

Tabla 1

Definición de variables de estudio

Variable	Definición	Definición operacional
Apoyo emocional	Se define el apoyo emocional como todos los esfuerzos del docente para promover un buen funcionamiento social y emocional en los estudiantes mediante la facilitación positiva de interacciones entre profesor-estudiantes y entre los estudiantes (Pianta et al., 2012)	Sistema de Observación CLASS Upper Elementary (Pianta et al., 2012). El apoyo emocional se compone de tres dimensiones: <ol style="list-style-type: none">1. Clima Positivo (CP).2. Sensibilidad del maestro (SP).3. Consideración de la perspectiva de los estudiantes (CPE).
Compromiso académico	Compromiso conductual	Compromiso conductual

Se define mediante comportamientos de adherencia a reglas del aula, ausencia de conductas disruptivas; también se le asocia a la participación y comportamientos que denotan esfuerzo, concentración, atención, preguntar en clase, hacer aportes (Shernoff et al., 2016).

mediante el Sistema de Observación CLASS Upper Elementary (Pianta et al., 2012)

- Compromiso del estudiante (CE).

Compromiso emocional

Se relaciona con las respuestas o reacciones afectivas de los estudiantes y profesores como felicidad, tristeza, interés, aburrimiento y ansiedad (Shernoff et al., 2016). Se ha explicado como reacciones hacia la escuela y al docente en el caso de los estudiantes, y como un sentido de pertenencia o identificación con la escuela y valoración del éxito de los resultados relacionados con esta (Fredricks et al., 2004).

Compromiso emocional y

cognitivo: a través de 6 ítems del cuestionario de Motivación Emergente (Schmidt y Smith, 2008), adaptado por Ochoa et al. (2018).

Compromiso cognitivo

Se describe como una inversión en el aprendizaje, es decir, una intención de superar los requisitos, de preferir los retos, la autorregulación y el aprendizaje estratégico como un esfuerzo dirigido a aprender, lo que implica tareas metacognitivas (Shernoff et al., 2016) de planificación, monitoreo y evaluación de la cognición.

Fuente: Autoría propia

Instrumentos

Cuestionario de Motivación Emergente (CME)

En esta investigación se usó la adaptación del Cuestionario de Motivación Emergente (Schmidt y Smith, 2008) realizada por Ochoa et al. (2018) y aplicado por Arias y Rincón (2019), con el objetivo de evaluar y describir el compromiso de los estudiantes y profesores durante una unidad temática de diferentes asignaturas. Este cuestionario está construido por 24 ítems en una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5, en donde 1 significa nada y 5 significa mucho. El ajuste realizado para esta investigación fue decantar a ocho ítems, cuatro correspondientes a compromiso cognitivo y cuatro a compromiso afectivo. El propósito de este instrumento fue evidenciar los estados cognitivos y emocionales que presentaron los estudiantes y profesoras en sus interacciones en el aula de clase; está compuesto de una dimensión cognitiva, que indaga acerca de la concentración y éxito durante la realización de una tarea, y una dimensión afectiva, que indaga acerca del disfrute e interés durante la realización de determinada tarea. (ver anexo 1)

Pauta de observación CLASS Upper Elementary

La pauta Classroom Assessment Scoring System- CLASS Upper Elementary, es una herramienta de observación diseñada por Pianta et al. (2012) con el propósito de evaluar las interacciones entre profesor y estudiantes en el aula de clase. Está compuesto por tres dominios, sin embargo, según los objetivos de esta investigación solo se tomó el dominio de apoyo emocional que se utilizó para describir el componente afectivo ofrecido por los profesores a los estudiantes en las interacciones de clase. Este dominio se compone de tres dimensiones que son: clima positivo (CP), sensibilidad del maestro (SP) y consideración de la perspectiva del estudiante (CPE), los cuales, a su vez, tienen una serie de indicadores que puntúan en una escala de 1 a 7, donde 1 y 2 corresponde a una clasificación baja de apoyo; 3, 4 y 5 corresponde a una clasificación media de apoyo y una puntuación de 6 y 7 indican un nivel alto de apoyo emocional (Pianta et al., 2012).

Procedimiento

Esta investigación se realizó en cuatro momentos: en primer lugar, se contactó a una institución educativa privada de la ciudad de Santiago de Cali para exponer los objetivos de la presente investigación e invitar a las dos docentes con sus respectivos estudiantes de grado sexto a participar en la misma, luego se realizaron todos los procedimientos éticos de

consentimiento y asentimiento informado con la institución educativa, los profesores y estudiantes que hayan aceptado la invitación (Anexos 2, 3 y 4). En segundo lugar, se realizó una revisión y adaptación de los instrumentos mencionados previamente, debido a la situación actual de aislamiento preventivo ocasionada por la pandemia del COVID-19, con el fin de poder realizar la recolección de datos de forma virtual dado que las clases en las instituciones educativas se realizaron bajo la modalidad virtual sincrónica, según lo indicado por el Gobierno Nacional de Colombia.

Posteriormente, se recogieron datos mediante grabaciones en video de las interacciones de clase virtual, posteriormente se realizó la segmentación y codificación de los videos de acuerdo con el sistema de observación CLASS Upper Elementary (Pianta et al., 2012) y del cuestionario de Motivación Emergente (Schmidt y Smith, 2008) que se aplicó tanto a estudiantes como a los profesores en las tres sesiones de clase por cada asignatura (Ciencias naturales y Matemáticas), a través de la plataforma virtual Google Meet utilizada por la institución educativa para realizar las clases. Para este proceso, los investigadores realizaron un proceso de entrenamiento orientado por el grupo DCAE con el objetivo de realizar una correcta y pertinente segmentación y codificación de las grabaciones de clase, esto con la intención de garantizar la confiabilidad y validez interna de la investigación. Cada investigador realizó una codificación de los videos por separado y luego, observaron discrepancias en los datos para calibrarlos a lo largo del proceso.

A continuación, se realizó el análisis de la información recogida a través de métodos estadísticos por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences Versión 26 (SPSS).

Para el análisis de datos, se realizaron estadísticos descriptivos para dar respuesta a los objetivos de la investigación, dentro de estos se hallaron promedios, desviación estándar y tablas de contingencia.

Consideraciones éticas

Con el fin de garantizar la confidencialidad de la información y la identidad de los participantes de la investigación, no se usaron los nombres propios de los participantes, se les informó sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su permanencia en el mismo y el riesgo de grado mínimo por su participación, debido a que se mantendrá el respeto y cuidado de la información recolectada, se les solicitó el permiso para las grabaciones, y se puso el contacto de las personas encargadas del estudio, todo de forma verbal y mediante el

consentimiento informado, donde además, se dio cuenta del marco del código deontológico y Bioético del profesional en Psicología y las leyes que regulan el ejercicio de la profesión en Colombia como la resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud y la ley 1090 del 2006. Además, se les indicó sobre el proceder del trabajo y se les recordó que habrá una devolución de los resultados de la investigación.

Así mismo, un inconveniente para los participantes pudo ser para las profesoras, la realización de observaciones de sus prácticas pedagógicas y en el caso de los estudiantes, el interrumpir la normalidad de la clase con la presencia de una persona desconocida, que no ocupaba ninguno de los roles que normalmente se identifican en estos escenarios (profesor o estudiantes).

Igualmente, se realizó un ejercicio reflexivo por parte de los investigadores, que tuvo en cuenta los sesgos frente al tema, claridad acerca de las razones que los guiaron a estudiar la temática principal; las cuales, en este caso, se relacionaron con las experiencias previas de los investigadores en los ambientes educativos de los que han hecho parte y su interés particular por el componente emocional que se evidencia en las relaciones profesor-estudiantes en las aulas de clase.

RESULTADOS

En el presente apartado se expondrán los resultados del estudio correspondientes a cada uno de los objetivos específicos con el propósito de dar respuesta al objetivo general del proyecto, el cual se realizó en una institución educativa privada de la ciudad de Cali. Se contó con la participación dos grupos de grado sexto, el primero (B) de 10 estudiantes y el segundo (C) de 8 estudiantes, conformando un total de 18 estudiantes y dos profesoras, una de la asignatura de matemáticas y otra de ciencias naturales. Los datos se obtuvieron a partir del análisis de una unidad temática compuesta de tres clases por cada asignatura.

Resultados objetivo específico 1. Describir el apoyo emocional en las interacciones entre profesor-estudiantes en el aula de clase a lo largo de una unidad temática.

Inicialmente, se presentan los puntajes promediados de los dos segmentos analizados correspondientes a cada clase (ver figura 1 y 2).

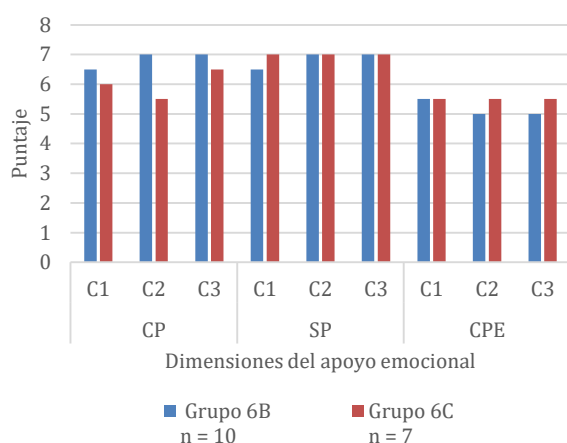


Figura 1. Promedios de las dimensiones de Apoyo Emocional en cada clase y por cada grupo en la asignatura de ciencias.
Fuente: Autoría propia.

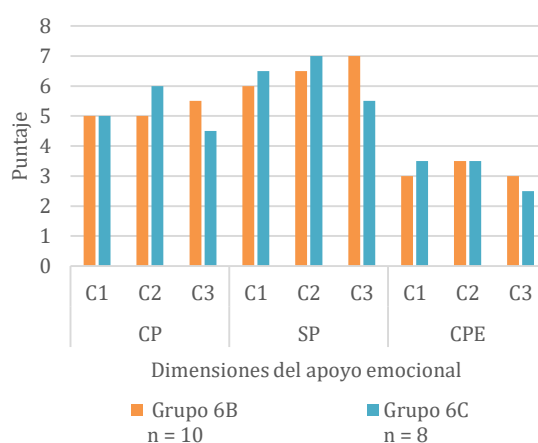


Figura 2. Promedios de las dimensiones de Apoyo Emocional en cada clase y por cada grupo en la asignatura de matemáticas.
Fuente: Autoría propia.

Como muestran las figuras 1 y 2, en relación al Apoyo Emocional brindado por las dos docentes de grado sexto, se evidencia que en la asignatura de matemáticas la tendencia en la dimensión de clima positivo estuvo en un rango medio. Por otra parte, en la asignatura de ciencias, se identificó en esta misma dimensión una prevalencia hacia el rango alto. Esta clasificación en ambas asignaturas, da cuenta de marcadores comportamentales como:

compartir afecto positivo, expresar entusiasmo, comentarios y expectativas positivas, lenguaje respetuoso, uso del nombre, voz cálida y calmada y cooperación entre profesor y estudiantes.

Respecto a la dimensión de Sensibilidad del Profesor, en ambas asignaturas la tendencia fue hacia un nivel alto. Dentro de los marcadores comportamentales se destacó la realización de acciones de seguimiento constante a los estudiantes durante la clase, que fueron efectivas al momento de direccionar dudas o inquietudes de los estudiantes y, además, se identificó que los estudiantes la mayor parte del tiempo participaron libremente y buscaron orientación de las profesoras.

Frente a la consideración de la Perspectiva del Estudiante, se encontró que las interacciones en la asignatura de matemáticas se ubicaron en el rango medio, reflejando que, aunque se evidenció marcadores comportamentales como el constante esfuerzo por fomentar las ideas y opiniones de los estudiantes y apoyo a la autonomía y el liderazgo, las conexiones con la vida actual de los estudiantes fueron escasas, así como las interacciones significativas entre pares.

Por otra parte, en la asignatura de Ciencias esta misma dimensión se ubicó en el nivel alto. Los indicadores comportamentales que se presentaron fueron: las interacciones que fomentaban las ideas y opiniones de los estudiantes, el permitir elecciones y en varias ocasiones, conectar los contenidos a la vida actual de los estudiantes.

Resultados objetivos específicos 2 y 3. Describir el compromiso del estudiante y del profesor en el aula de clase a lo largo de una unidad temática.

En las figuras 3 y 4 se observan el promedio del Compromiso Cognitivo expresado por los estudiantes y las profesoras de Ciencias y Matemáticas durante las clases, respectivamente.

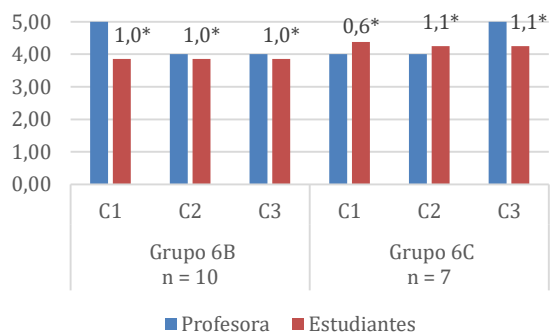


Figura 3. Promedios de compromiso cognitivo de estudiantes y profesora en Ciencias durante las clases. *Desviaciones estándar estudiantes. Fuente: Autoría propia.

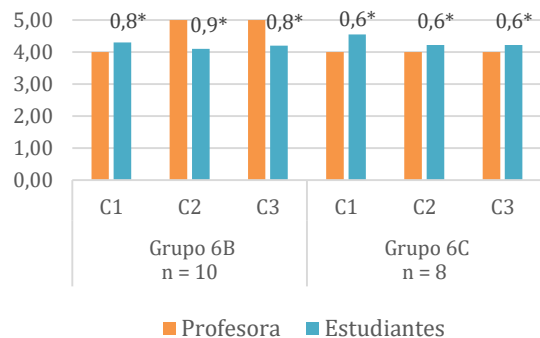


Figura 4. Promedios de compromiso cognitivo de estudiantes y profesora en Matemáticas durante las clases. *Desviaciones estándar estudiantes. Fuente: Autoría propia.

En cuanto al Compromiso Cognitivo se encontró que en ambas asignaturas y en ambos grupos se presentaron puntuaciones que corresponden al rango alto ($x=3,9 - 4,3$) esto evidencia que los estudiantes reportan sentirse “bastante” concentrados, estar esforzándose y considerar importante la tarea de la clase. Respecto al reporte de las profesoras, su Compromiso Cognitivo se ubicó en un rango entre 4,0 y 4,5 lo cual significa que consideraron que su nivel de esfuerzo, concentración y valoración de las tareas durante las tareas de la clase se ubicó entre bastante y mucho.

Adicionalmente, en las figuras 5 y 6 se presentan los resultados del Compromiso Afectivo expresado por los estudiantes y la profesora de Ciencias y Matemáticas respectivamente, durante cada clase.

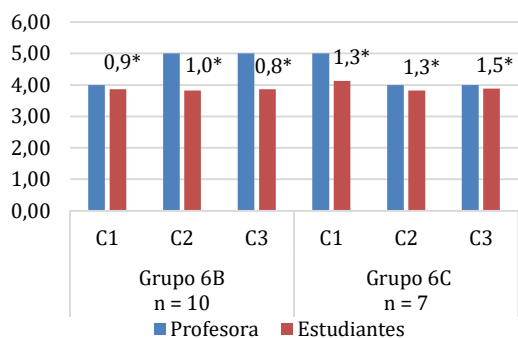


Figura 5. Promedios de compromiso afectivo de estudiantes y profesora en Ciencias durante las clases. *Desviaciones estándar. Fuente: Autoría propia.

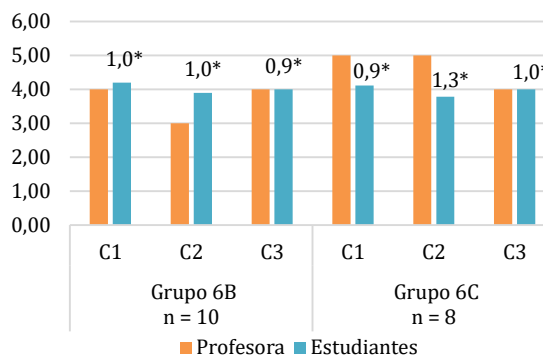


Figura 6. Promedios de compromiso afectivo de estudiantes y profesora en Matemáticas durante las clases. *Desviaciones estándar. Fuente: Autoría propia.

Respecto al Compromiso Afectivo reportado por las docentes, este se ubica en un rango entre 4,0 y 4,5 lo cual significa que las profesoras consideraron que su nivel de disfrute, interés y el bienestar consigo mismas durante las tareas de la clase se ubicó entre bastante y mucho.

De manera similar, el Compromiso Afectivo de los estudiantes en ambas asignaturas obtuvo un puntaje alto ($x=3,8 - 4,0$) que indica que los estudiantes reportaron experimentar “bastante” disfrute, interés y bienestar con ellos mismos.

Adicionalmente, la desviación estándar entre los datos promedio de Compromiso Cognitivo de los estudiantes estuvo entre 0,6 y 1,1 y en el caso del Compromiso Afectivo, la desviación estuvo entre 0,8 y 1,5 lo cual indica una variabilidad que oscila entre las puntuaciones “algo y mucho” es decir, entre medio y alto.

A continuación, se presentan en la figura 5 los datos que corresponden al puntaje del compromiso comportamental de los estudiantes en ambas materias y en cada grupo.

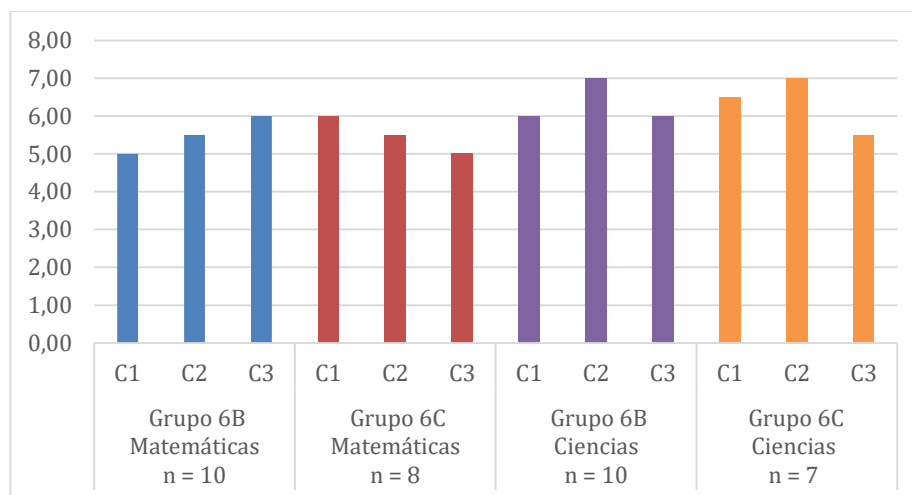


Figura 7. Promedios de compromiso comportamental de los estudiantes en Matemáticas y Ciencias durante las clases. Fuente: Autoría propia.

A partir de la anterior información (ver figura 7), se evidencia que el Compromiso Comportamental de los estudiantes durante ambas asignaturas mantuvo una tendencia alta (6-7), esto evidencia que los estudiantes realizaron de manera frecuente acciones como realizar preguntas, participar de manera voluntaria, compartir sus ideas, mantener una escucha activa y su comportamiento fue acorde a la tarea de cada clase.

Resultados objetivo específico 4. Identificar si existe relación entre el compromiso del estudiante y el compromiso del profesor.

En la tabla 2 se evidencia el número de estudiantes ubicados en los tres niveles de Compromiso Cognitivo (alto, medio, bajo) a partir de la clasificación del compromiso de cada profesora (P1 y P2). Esta corresponde al nivel promedio en el que se ubicaron las dos profesoras en cada clase considerando ambos grupos de estudiantes. La escala utilizada fue la siguiente: alto, medio y bajo, donde alto corresponde a 4 y 5, medio a 3 y bajo a 1 y 2.

Tabla 2.

Número de estudiantes por cada nivel de compromiso cognitivo y afectivo en relación al nivel promedio de compromiso cognitivo y afectivo de cada profesora.

		Compromiso Cognitivo profesor		Compromiso Afectivo profesor		
		P1	P2	P1	P2	
		Alto		Alto		
Compromiso Cognitivo Estudiantes	Bajo	1	2	Compromiso Afectivo Estudiantes	2	2
	Medio	2	2		4	4
	Alto	15	13		12	11
n		18	17		18	17

En la tabla 2 se identifica que las dos profesoras mantienen a lo largo de las tres clases y en ambos grupos un Compromiso Cognitivo y Afectivo alto, y al mismo tiempo, el mayor número de estudiantes se ubicó también en este nivel de compromiso.

Resultados objetivo específico 5. Identificar si existe relación entre el Apoyo Emocional y el Compromiso del estudiante en el aula de clase.

Para identificar la relación entre estas dos variables, se estableció el puntaje promedio para cada una de las dimensiones del Apoyo Emocional por asignatura y clase, y se comparó respecto al número de estudiantes localizados en cada uno de los tres niveles de compromiso (alto, medio, bajo) teniendo en cuenta el tipo del mismo (Cognitivo, Afectivo, Comportamental)

Tabla 3.

Número de estudiantes promedio en cada tipo y nivel de compromiso en relación al nivel de apoyo emocional promedio de cada profesora.

Apoyo Emocional		Clima Positivo		Sensibilidad del Profesor		Consideración de la Perspectiva del Estudiante		
		P1 n = 18	P2 n = 17	P1 n = 18	P2 n = 17	P1 n = 18	P2 n = 17	
Compromiso estudiantes		Alto		Alto		Medio	Bajo	Medio
Cognitivo	Bajo	1	2	1	2	1	1	2
	Medio	2	2	2	2	2	1	2
	Alto	15	13	15	13	15	16	13
Afectivo	Bajo	2	2	2	2	1	2	2
	Medio	4	4	4	4	5	2	4
	Alto	12	11	12	11	12	14	11
Comportamental	Alto	18	17	18	17	18	18	17

Fuente: Autoría propia.

Al analizar el Apoyo Emocional y el Compromiso de los estudiantes en la tabla 3, se observa que, en ambas asignaturas, es decir, tanto con la profesora 1 (P1 = Matemáticas) y la profesora 2 (P2 = Ciencias) las dimensiones de Clima Positivo y Sensibilidad del Profesor se clasificaron en un rango alto, y así mismo, el compromiso Cognitivo, Afectivo y Comportamental de los estudiantes, esto sugiere una relación directa y de reciprocidad entre compromiso de los estudiantes y estas dos dimensiones.

Con respecto a la Consideración de la Perspectiva del Estudiante, se encontró que, en la asignatura de matemáticas (P1) se dio un nivel medio y bajo, sin embargo, la mayoría de estudiantes se mantuvo en un nivel de Compromiso Cognitivo y Comportamental alto.

En cuanto al Compromiso Afectivo, los estudiantes se mantuvieron en mayor proporción en el nivel alto, aun así, hubo un número importante de estudiantes (5) que se ubica en el nivel medio.

Por otra parte, en la asignatura de Ciencias (P2), se encontró que en esta misma dimensión el nivel de clasificación fue medio, no obstante, el nivel de compromiso

Cognitivo, Afectivo y Comportamental de la mayoría de estudiantes se mantuvo alto. Sin embargo, destaca que en el nivel medio se ubicaron 4 estudiantes.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se da el apoyo emocional y la reciprocidad del compromiso en sus tres dimensiones: cognitivo, emocional y conductual, en la relación profesor-estudiantes de un grado sexto en un colegio de Cali, a lo largo de una unidad temática? Con el fin de contribuir al reconocimiento de la importancia que tienen los aspectos emocionales en términos de compromiso tanto en profesores como en los estudiantes en dos grupos de grado sexto en las asignaturas de ciencias naturales y matemáticas en una institución privada de Cali.

Con relación a la presente investigación y sobre el apoyo emocional brindado por las profesoras en matemáticas y ciencias, se puede afirmar que, ambas tienden a brindar un apoyo emocional significativo a los estudiantes dado que, a lo largo de las tres clases se caracterizaron por mantener una relación positiva, respetuosa y cercana, demostraron afecto y comunicación positiva a través de sus comentarios de ánimo y expectativas que eran manifestadas con un tono de comprensión y de apoyo más que de exigencia u obligación; todos estos comportamientos han sido evidenciados en otros estudios como el realizado por Fernández y Cuadrado (2010) como comportamientos que favorecen las interacciones y clima emocional positivo, pues los estudiantes pueden percibir mayor interés de parte del docente por sus intervenciones; en esta investigación, se evidenció que los estudiantes se animaban a responder de manera espontánea y voluntaria, demostrando comodidad para expresarse y participar.

De manera similar, Leal-Soto et al. (2014) han identificado que el afecto, apoyo emocional y estímulo a la participación son algunas de las prácticas docentes con mayores efectos motivacionales en los estudiantes.

Lo anterior puede relacionarse con lo mencionado por García et al. (2014) quienes encontraron que la forma de ser del profesor es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes para construir una relación positiva, esto indica que los comportamientos que demostraron las profesoras podrían haber sido valorados por los estudiantes y de ahí que también respondieran de manera cercana y afectuosa. Así mismo, estos indicadores dan cuenta de un aporte de las profesoras a la satisfacción de la necesidad de relación en los estudiantes, la cual es planteada por Ryan y Deci (2000) como la necesidad de sentirse vinculado con otros significativos y que siguiendo a Pianta et al. (2012) son indicadores esenciales para dar valor a la experiencia educativa, pues una buena relación con los

profesores proporciona seguridad, confianza y favorece la motivación frente a las tareas, la participación y el rendimiento.

Incluso, Pianta et al. (2012) y otros autores como Leal-Soto et al. (2014), Frenzel et al. (2018), Martin y Collie (2019) y Tapia y Nieto (2019) han encontrado asociación entre las relaciones cálidas y de apoyo emocional con el compromiso, lo cual resalta la importancia de los aspectos emocionales en el aula de clase.

De manera más detallada, en la dimensión de clima positivo (CP), la docente de matemáticas (P1) mantuvo un nivel entre medio y alto con ambos grupos, lo anterior puede estar asociado con el efecto de elementos importantes como, la elección de palabras utilizadas en la comunicación, las cuáles siempre tuvieron un tinte de amabilidad y cercanía favoreciendo la interacción, sin embargo, en la clase 3 (C3) (ver figura 2) la docente se refirió a las respuestas como “absurdas” lo cual pudo inhibir a los estudiantes a expresarse o incluso a participar por temor a sentirse ridiculizados, pues autores como Fernández y Cuadrado (2010) han encontrado que esta es una de las conductas que obstaculizan el clima emocional de la clase.

En consecuencia, se considera que la necesidad de competencia en los estudiantes pudo verse impactada, dado que, la connotación que le dieran al lenguaje de la profesora pudo haber cambiado su percepción de eficacia para responder de manera correcta a los ejercicios propuestos, lo que los llevó a evitar participar o responder en algunas situaciones; esto se evidenció en una disminución del compromiso comportamental de los estudiantes en la clase 3 en comparación con las dos primeras especialmente en el grupo C (ver figura 7). Sobre esto, Ryan y Deci (2000) se refieren al sentido de competencia como una de las necesidades que brinda a los estudiantes una sensación de éxito posible en las tareas que enfrentan lo cual promueve la participación en tareas desafiantes.

En el caso de la profesora de ciencias, el clima positivo se mantuvo alto en ambos grupos reflejando que las relaciones, el afecto y comunicación fueron positivas, cercanas y cálidas mediante el discurso, los gestos, reconocimiento, el apoyo y las conversaciones, características que según Núñez del Río y Fontana (2014) se asocian a la construcción de una relación personal segura con los profesores.

Es importante destacar que, aunque las diferencias son pequeñas, la dinámica fue más positiva en el grupo B, dado que, tanto en matemáticas como ciencias, se presentaron mayores indicadores de afecto positivo compartido, mediante el chat o el discurso. Uno de los aspectos que destacan en la dimensión de apoyo emocional en ambas asignaturas y docentes fue el respeto, reflejado en marcadores comportamentales como el uso permanente

del nombre para referirse a los estudiantes, una voz calmada y el manejo de dinámicas por turnos al hablar, los cuales permanecieron constantemente en un nivel alto durante las 6 clases totales, tal como lo han encontrado otras investigaciones, como realizada por la Agencia de la Calidad de la educación de Chile (2018) quienes ubicaron el lenguaje respetuoso como una interacción transversal en la relación entre profesor y estudiantes.

Respecto a esto, Post et al. (2019) plantea que el establecimiento de límites tales como el tiempo distribuido para dar la palabra a los estudiantes y la valoración del esfuerzo que los estudiantes realizan para participar favorecen la construcción de la estima y promueven la motivación hacia el aprendizaje.

Por otro lado, la sensibilidad del profesor (SP), tanto en la profesora de matemáticas como de ciencias, se caracterizó por la implementación de prácticas de monitoreo frecuente, una alta responsividad frente a las necesidades referidas por los estudiantes o incluso, una anticipación de las mismas, las cuales giraban alrededor de las dificultades con el contenido temático o en ocasiones con el manejo de las plataformas virtuales; igualmente, se encontraron interacciones que evidenciaron un manejo adecuado de las dificultades y siempre respondieron a las dudas de los estudiantes de manera oportuna, lo cual se asocia a las competencias o características de las profesoras que Núñez del Río y Fontana (2014) describen como útiles para brindar comodidad a los estudiantes durante las clases.

Esta comodidad se representó en las intervenciones voluntarias de los estudiantes para atreverse a expresar sus ideas u opiniones y para hacer preguntas sobre sus inquietudes en los temas, e igualmente, en la libertad que expresaron para contar experiencias que tenían que ver con su propia vida. No obstante, se observaron con más frecuencia estos comportamientos en el área de ciencias (P2), esto podría explicarse debido a que se dieron seguimientos más profundos a lo que planteaban los estudiantes y apoyo individualizado.

En cuanto a la consideración de la perspectiva del estudiante (CPE), esta dimensión fue media en la asignatura de matemáticas y alta en la asignatura de ciencias. En general, ambas docentes promovieron las ideas y opiniones de los estudiantes y realizaron seguimiento a las pistas, por otro lado, también en ambas asignaturas, las interacciones dirigidas a la promoción de la autonomía y del liderazgo fueron escasas y no se evidenciaron interacciones entre pares, esto último destaca como uno de los aspectos más afectados en la modalidad virtual y que deben ser repensados en la estrategia pedagógica.

Con respecto a la diferencia entre ambas asignaturas, esta puede explicarse debido a que en matemáticas no se evidenciaron conexiones con la vida actual de los estudiantes y los contenidos. En cambio, en ciencias fueron más significativas estas conexiones, lo cual tiene

que ver con la capacidad de proporcionar sentido de relevancia a las temáticas aprendidas, aspecto que Ryan y Deci (2000) establecen como una fortaleza para promover la autonomía en los estudiantes, dado que, mediante estas conexiones fue posible reenganchar la atención e interés favoreciendo la motivación intrínseca que se expresó en comentarios y participaciones auténticas.

Otro de los aspectos que se vio en menor proporción en las interacciones y dinámica de la clase, fueron las oportunidades de elección, frente a esto es importante considerar las dificultades técnicas que impuso la virtualidad para realizar diversas actividades simultáneamente dado que, no hubo espacios personales en donde el docente pudiera acompañar a un estudiante o un grupo de ellos en otras propuestas, lo que llevó a planear las clases de una única manera, limitando la variabilidad y oferta de actividades. No obstante, es posible repensar estas estrategias y hacer un aprovechamiento de las plataformas virtuales como lo son la creación de grupos más pequeños dentro de una misma reunión/clase virtual.

La limitación en la posibilidad de elegir, restringió las oportunidades para promover la autonomía en la virtualidad, debido a que fue constante el control unidireccional de parte de las profesoras quienes tuvieron la responsabilidad de direccionar la clase de manera magistral, en relación a esto Assor et al. (2002) y Pianta et al. (2012) mencionan que la autonomía es importante para promover el desarrollo y resultados positivos en el aprendizaje dado que, es una de las necesidades que favorece en mayor medida el compromiso.

En este caso, la estrategia de alternancia pudo suplir estas limitaciones, debido a que, permitía que los estudiantes de manera voluntaria decidieran en qué actividad participar y si hacerlo de manera presencial o virtual, esto evidenció mayor posibilidad de realizar actividades según el interés de los estudiantes, como por ejemplo, proponer juegos o actividades para conmemorar fechas importantes en el cronograma de la institución, aunque es importante resaltar que estas actividades no se relacionaron directamente con los contenidos temáticos.

Cabe mencionar que, el limitado contacto visual “entre cámaras” provocó que no se observaran de manera precisa las reacciones de parte de los estudiantes al permanecer casi todo el tiempo apagadas, lo cual limitó el poder compartir gestos y expresiones positivas de afecto, no obstante, la profesora la mantuvo encendida toda la clase y a lo largo del tiempo realizó constantes esfuerzos por manifestar entusiasmo en la enseñanza. Algo que pudo suplir este contacto, fue que una vez a la semana los estudiantes tenían la oportunidad de encontrarse de manera presencial con los pares y la profesora, gracias a la alternancia

implementada en la institución, lo cual actuó como una variable externa que pudo permitir compensar este indicador.

Así mismo, el hecho de que los estudiantes no encendieran su cámara pudo ser entendido de forma empática y comprensiva por las profesoras, quienes tuvieron presente los sentimientos de sus estudiantes, y aunque les solicitaron hacerlo, no los obligaron a mantenerla encendida; esto coincide con lo reportado por Basantes (2018) quien encontró que la mayoría de profesores son empáticos con los estudiantes y consideran relevante su bienestar durante la educación. También se podría relacionar este ocultamiento detrás de la cámara con el momento del ciclo vital, debido a que, se ha propuesto por autores como Wigfield et al. (2015) que los comportamientos de participación académica no son igual de valorados por los pares en el bachillerato, además estos son en dicho momento un referente importante para los adolescentes, esto se intuye porque los estudiantes no tenían inconveniente en enseñar su cuaderno para pedir orientación a las profesoras, pero se esforzaban en no mostrarse a sí mismos, poniendo la cámara en otra dirección o hasta tapándola con la mano mientras la apagaban de forma apresurada, esto según las profesoras era un comportamiento frecuente durante el periodo de clases en modalidad virtual.

Ahora bien, en cuanto al compromiso de los estudiantes, se obtuvieron datos que permiten considerar este constructo en términos cognitivos, afectivos y comportamentales. A nivel cognitivo en las dos asignaturas, reportaron sentir un alto grado de concentración, esfuerzo e importancia alrededor de las actividades de las clases, esto se evidencia en la respuesta oportuna ante las preguntas que las profesoras hacían y en las consultas que realizaban en medio de la explicación de los temas.

En el caso de las profesoras, también reportaron sentirse en un nivel alto de compromiso cognitivo, lo cual indica que percibieron que realizaban un alto esfuerzo en la dinámica de la clase, se concentraban en ella y valoraban como importante las actividades de cada sesión. Esto se reflejó en ciencias en la búsqueda de estrategias didácticas como presentación de videos, manejo de plataformas interactivas y consultas externas cuando fue necesario y en matemáticas, en el uso de plataformas interactivas que facilitaron a los estudiantes practicar la resolución de ejercicios y comprender los temas, así como en los esfuerzos de la docente por realizar aclaraciones y explicaciones en forma de repaso frecuentemente.

Por otra parte, al indagar el compromiso afectivo de los estudiantes se observó que, en ambas asignaturas se mantuvo un nivel alto que se reflejó en las participaciones, el aporte de ideas y los momentos en que los estudiantes tomaron riesgos para intervenir sobre los

temas, así como en el interés manifestado especialmente en el área de matemáticas, cuando se trabajó con plataformas que promovieron la competencia, dado que según proponen Ryan y Deci (en prensa) esto permite a los estudiantes sentir dominio y percibir la tarea como un desafío. Al respecto, Fredricks et al. (2004) plantea que las respuestas emocionales de los estudiantes que en este caso fueron positivas, pudieron tener un efecto en el disfrute y esfuerzo.

En la asignatura de ciencias la profesora reportó sentir un nivel alto de disfrute, interés y bienestar, lo cual se evidenció en la actitud expresada durante las clases, donde prevaleció un lenguaje cálido, tranquilidad, entusiasmo y un esfuerzo por involucrar a los estudiantes reconociendo e interesándose por factores propios y externos de la clase.

La profesora de matemáticas, presentó mayor variabilidad en el compromiso afectivo, esto pudo suceder debido a que los contenidos temáticos de la primera y segunda clase fueron los mismos, y al no existir novedad ni cambio en la dinámica, pudo darse una respuesta insuficiente a lo que Ryan y Deci (2000) denominan el potencial y tendencia de las personas por buscar lo novedoso, desafiante, por explorar y fortalecer sus capacidades; lo cual pudo conllevar a percepciones de menor reto y disfrute para la docente, respecto a esto, Shernoff et al. (2016) resalta la importancia de una planificación de la clase que implique modificaciones constantes de los métodos de enseñanza, para evitar respuestas emocionales planas o de desenganche en los estudiantes y en el mismo profesor que pueden afectar el compromiso.

Hasta este punto, los resultados obtenidos en el compromiso afectivo y el apoyo emocional permiten suponer que tanto profesoras como estudiantes pudieron experimentar un vínculo saludable y cercano, es decir que, la necesidad de relación se vio enriquecida durante las interacciones de clase, dado que, como Ryan y Deci (en prensa) mencionan, la conexión social se construye mediante el respeto y cuidado, los cuales fueron frecuentemente evidenciados en las interacciones, así mismo, estos autores destacan el papel de la necesidad de relación en el proceso de internalización de las regulaciones, es decir que este vínculo cercano, pudo favorecer la motivación intrínseca y orientada hacia el aprendizaje que se representó en comportamientos de involucramiento e interés de los estudiantes por los contenidos de la clase que, según hallazgos de autores como Fernández y Cuadrado (2010) y Gutiérrez et al. (s.f.) se relacionan con el bienestar emocional.

Además, se obtuvo información acerca del compromiso comportamental de los estudiantes, que se reflejó en acciones como realizar preguntas, responder de manera voluntaria, compartir ideas, escuchar activamente a la profesora y en la manipulación de las

plataformas propuestas como (Quizizz o Classroom), las cuales son acciones que a partir de lo propuesto por Fredricks et al. (2004) y Shernoff et al. (2016) dan cuenta de una participación activa de los estudiantes. De igual forma, no se presentaron conductas disruptivas, hubo respeto y se acataron las reglas o acuerdos establecidos, también hubo propuestas de los estudiantes por ciertos temas o información complementaria. Aunque también hubo momentos en que la participación disminuyó, esto se asoció a la complejidad de los temas, sobre los cuales tenían dudas y ansiedad a razón de los procesos evaluativos, llevando a que en dichos momentos se mantuvieran en una actitud de escucha e indagación, en lugar de generar sus propios aportes.

Según los resultados obtenidos, se puede afirmar que, ante un nivel alto de prácticas de apoyo emocional identificadas, se encontró coincidencias en el nivel del compromiso de los estudiantes, el cual también tendió a ser alto, sin embargo, al no observar casos en esta investigación en donde el nivel de apoyo emocional tuviese mayor variabilidad no se puede identificar qué ocurre con el compromiso de los estudiantes en estas circunstancias por tanto, no es posible afirmar en forma contundente la existencia de una reciprocidad entre apoyo emocional y compromiso académico.

Entre tanto, un alto nivel de apoyo emocional y compromiso en las profesoras participantes de esta investigación coincide con lo encontrado por Benavides y Guerrero (2013), quienes mencionan que esto da cuenta de sentimientos de eficacia y capacidad de brindar apoyo afectivo y experimentar mayor cercanía con sus estudiantes, lo cual se considera un aporte al bienestar psicológico de las profesoras.

La coincidencia encontrada entre los niveles de apoyo emocional y de compromiso en esta investigación, permiten considerar que se dio una correspondencia afín a la que mencionan Frenzel et al. (2018) en sus hallazgos, o Pennings et al. (2014) y Pennings y Hollenstein (2019) cuando se refieren al principio de complementariedad, pues un nivel de compromiso evocó una respuesta similar en el otro participante, lo cual permite creer que esto puede ser un resultado mediado por el fenómeno de contagio emocional propuesto por Hatfield et al. (en prensa), donde profesor y estudiantes se vieron permeados mutuamente por sus expresiones de entusiasmo, tranquilidad, seguridad y confianza durante cada una de las clases.

Sin embargo, no se puede afirmar que, ante una disminución de las prácticas de apoyo emocional, el compromiso del estudiante baje de manera simultánea, debido a que, en esta investigación, aunque algunas veces los indicadores del apoyo emocional estuvieron en un nivel medio, el compromiso continuó siendo alto, esto podría explicarse al tener en cuenta lo

que Fredricks et al. (2004) comenta sobre la capacidad del compromiso de construirse sobre sí mismo, lo cual pudo implicar que en dicha situación lograra mantenerse, y por otro lado, podría ser debido al potencial que atribuyen autores como Núñez del Río y Fontana (2014) y Wang et al. (2019) a las prácticas de apoyo emocional positivas y características del docente para evitar que, cuando estas disminuyan en las interacciones, el impacto sobre la participación, disfrute e importancia que los estudiantes dan al aprendizaje sea menor.

No obstante, no se pudo evidenciar un aumento o disminución simultánea del compromiso de las profesoras y los estudiantes. Esto se reflejó en una menor variación en el compromiso de los estudiantes en comparación con el de las profesoras, que podría explicarse considerando la cualidad maleable del compromiso, mencionada por Fredricks et al. (2004) como una condición que le pudo permitir ser susceptible a los cambios en el ambiente de aprendizaje.

Con respecto a esto, Cámere (2013) también menciona que en la relación entre profesor y estudiante siempre habrá un aporte bidireccional que se relaciona con la apreciación mutua que ambos construyen, lo cual pudo influir en que tanto profesoras como estudiantes reportaran un alto nivel de compromiso y que este se mantuviese en estos niveles a lo largo de las sesiones.

También se podría considerar que, para los estudiantes la percepción de las características propias de las clases virtuales, pudo generar un menor impacto en su motivación en comparación con la experiencia de las profesoras, quienes tuvieron un papel mucho más directivo y orientador de la clase, y estuvieron coordinando varios aspectos simultáneamente, lo que influyó en la demanda de esfuerzo y concentración.

Uno de los ejemplos de esto, se evidenció en el funcionamiento de la cámara, pues las profesoras la mantuvieron encendida en todas las clases y se vieron enfrentadas a pantallas en negro, lo cual pudo afectar su disfrute y motivación, en cambio, en el caso de los estudiantes, ellos tuvieron mayor comodidad al decidir no compartir su cámara. Por otro lado, podría explicarse teniendo en cuenta que las docentes debían impartir una misma clase a ambos grupos, esto pudo asociarse al agotamiento propio de la virtualidad e influencia en el nivel de compromiso en algunas oportunidades.

De la misma forma, se evidenció que las docentes demostraron habilidades que reflejan la preparación y esfuerzo frente a la modalidad virtual y sincrónica, las cuales les permitieron generar formas efectivas de comunicación, mayor entendimiento de las necesidades de los estudiantes y ajustes en las habilidades relacionales, como recursos que aportaron a que los estudiantes demostraran comodidad y bienestar en sus interacciones.

Estas habilidades han sido descritas por Post et al. (2019) quien comenta que los docentes pueden reconocer su utilidad y destacarlas al momento de manejar las experiencias emocionales dentro del contexto de clase.

Algunos de los comportamientos que se considera para favorecer el compromiso de los estudiantes en el contexto actual son, los gestos y expresiones de afecto que pueden ser corporales y verbales, la manifestación de expresiones de ánimo, el interés y consideración de sus preferencias, la comprensión de sus dificultades, la creación de oportunidades de liderazgo, brindar posibilidades de elección, valorar los aportes o intervenciones, promover responsabilidades, situar los contenidos o tareas del área a la cotidianidad y experiencias de los estudiantes, brindar espacios de interacción entre pares para conversaciones social y para la expresión de ideas aprovechando las herramientas tecnológicas (subgrupos en las reuniones, redes sociales) y brindar espacios para la resolución de dudas y retroalimentaciones sobre su proceso de aprendizaje y las emociones asociadas a este.

Esta investigación invita a continuar analizando las prácticas de apoyo emocional y su efecto sobre el compromiso, así como la relación entre profesor y estudiantes, para que los docentes logren construir estrategias más integrales, bajo la premisa de que la educación no solamente es importante por las temáticas que logra presentar a los estudiantes, sino por ser un espacio organizador de su vida (Pianta et al., 2012) especialmente en el contexto actual, donde los profesores se han convertido en la primera línea de la experiencia emocional, siendo receptores del impacto que el aislamiento físico ha tenido, tal como lo plantea Ortiz (2020).

Así mismo, es importante hacer mayor énfasis en la dimensión afectiva del compromiso y no solo en la mirada puramente cognitiva que se ha asociado principalmente al rendimiento académico, bajo el cual se suele abordar o entender en las instituciones educativas, y así, ganar un espacio en las políticas públicas de educación donde actualmente han primado los aspectos funcionales y evaluaciones sumativas y se ha dado menor reconocimiento a los aspectos relacionales; y por último, revisar de manera constante y detenida la educación en el escenario virtual, como un espacio que continua evidenciando nuevas demandas y puntos por fortalecer alrededor de la pedagogía, el alcance y las formas de “conectarse” con los demás.

Esta investigación evidenció que el apoyo emocional en la educación es una dimensión primordial que puede fortalecerse mediante la implementación de comportamientos y formas de interacción que no implican una demanda adicional pero que, en cambio, si tienen un valor importante en la construcción de la relación positiva entre

profesor y estudiantes cuando se reconoce la fuerza del componente afectivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, se hace un llamado a los educadores y profesionales interesados en la educación a atender de manera cuidadosa y sensible la manera en que se puede dar este apoyo en el contexto actual de educación virtual.

Del mismo modo, la consideración de la interacción de la clase como un espacio en el cual se construyen de manera dialógica creencias y experiencias alrededor del aprendizaje que luego impactan en aspectos como el compromiso y el bienestar psicológico de los participantes del escenario educativo y también, en problemáticas como la deserción, el ausentismo y el estrés académico representa un aporte a la psicología educativa y áreas alrededor de la educación. Esto implica tanto una responsabilidad como una oportunidad para contribuir desde la psicología al fortalecimiento del ejercicio de la enseñanza por medio de la intervención y trabajo interdisciplinario con quienes enseñan, quienes aprenden y teniendo en cuenta ¿qué? y ¿cómo lo están haciendo?

Limitaciones y recomendaciones

Una de las limitaciones de este proyecto, se identificó alrededor del tamaño de la muestra en términos tanto de estudiantes como profesores, por lo que se recomienda contar con una muestra más robusta que aumente la validez de la investigación. Así mismo, se trabajó con un grado, por lo que es recomendable ampliar el análisis a otros niveles escolares de transición, como el grado undécimo donde se pueda generar una comparación entre el momento inicial y final de la secundaria, para evidenciar mejor las necesidades emocionales de los estudiantes en diversos momentos del proceso académico.

Del mismo modo, esta investigación trabajó con un colegio privado que en la actualidad hace parte de las instituciones con recursos suficientes para afrontar la virtualidad de manera efectiva, se recomienda incluir instituciones públicas que evidencien otras realidades de la educación en modalidad virtual en el país.

Por otro lado, se identifica como una limitación el número de sesiones analizadas, debido a que restringieron la posibilidad de evidenciar cambios más significativos alrededor del apoyo emocional y el compromiso académico a lo largo del tiempo. Se recomienda extender las observaciones en más sesiones o en diferentes unidades temáticas durante un periodo académico.

Con relación a los instrumentos utilizados en el proyecto, se identificó que, al momento de administrar los cuestionarios de motivación emergente a las profesoras, estas no respondieron algunos en el momento sincrónico a la clase que dictaban, lo cual generó que

sus respuestas no estuvieran completamente conectadas con la experiencia de la sesión sino con algunos fragmentos o recuerdos. Se recomienda que, para futuros ejercicios de recolección de datos, se pueda destinar un momento específico de la clase en el que tanto estudiantes y profesores puedan diligenciar el instrumento simultáneamente y retomar al tiempo la clase, sin perjudicar el ritmo ni la atención en la misma.

También se considera importante recolectar información que permita un análisis más detallado y profundo de la experiencia de apoyo emocional mediante métodos mixtos que incluyan técnicas como la entrevista o grupos focales, así como incluir en el análisis una relación del apoyo emocional con los aspectos propios del apoyo pedagógico.

Conclusiones

Esta investigación parte de la idea de aportar a una educación inclusiva, de calidad e integral que promueva oportunidades de aprendizaje, resaltando que se busca dar protagonismo a los aspectos afectivos que suelen tener menor prioridad cuando se proponen estrategias dirigidas a mejorar las prácticas pedagógicas. Del mismo modo, se parte de la consideración de los dos agentes principales del escenario educativo, el docente y el estudiante, quienes aportan a la construcción de la dinámica dentro del espacio físico/virtual del aula de clase.

Respecto al apoyo emocional en las interacciones de clase entre profesor y estudiantes, se halló que la comunicación y afecto positivo, los comentarios y expectativas que expresan las profesoras, el respeto, la sensibilidad, orientación y oportunidades de que los estudiantes compartan sus opiniones dan un lugar a un nivel alto de este dominio, que es importante para favorecer comportamientos, emociones y pensamientos favorables para el aprendizaje en los estudiantes y el bienestar de quienes conforman la clase.

Los estudiantes y profesoras presentaron un alto compromiso cognitivo, afectivo y comportamental (este último solo para los estudiantes) que se reflejó mediante comportamientos frecuentes de participación, aportes y reporte de disfrute e interés por parte de los estudiantes, y los esfuerzos constantes de las docentes por dirigir las clases de manera entusiasta, responsable, puntual, organizada, implementando distintas plataformas y expresándose siempre con un discurso cercano, tranquilo y seguro; promoviendo el interés de los estudiantes y reconociendo sus necesidades.

Por otra parte, los resultados similares en el compromiso de los estudiantes y profesoras, permite revisar y considerar teorías como la del contagio emocional para construir intervenciones que contemplen la influencia mutua que ejercen los dos actores principales

del contexto educativo y así, disminuir la responsabilidad total que es frecuentemente dejada en el docente y al mismo tiempo, fortalecer la relación entre profesor y estudiantes mediante interacciones significativas, cálidas y de soporte.

Finalmente, se evidenció que el apoyo emocional y el compromiso se presentaron en un nivel alto, esto implica que es probable que las prácticas de apoyo emocional implementadas en las interacciones de clase terminaran por favorecer el clima en general, resultando en acciones de participación, esfuerzo, concentración y estados de disfrute, interés y bienestar de parte de las profesoras y estudiantes.

REFERENCIAS

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. y Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the classroom assessment scoring system–Secondary. *School Psych Rev*, 42(1), 76–98.
- Agencia de la calidad de la educación. (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio de las interacciones pedagogicas_FINAL.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf)
- Arana, S. (2020). La evaluación de las emociones dentro del aula virtual universitaria en relación al aislamiento producido por el COVID-19. *Centro Cultural de España en Costa Rica*. <https://ccecr.org/participacion/la-evaluacion-de-las-emociones-dentro-del-aula-virtual-universitaria-en->
- Arellano, Y., Martínez, G. y Hernández, A. (2018). Explorando emociones diarias experimentadas en el aula por profesores de matemáticas de nivel medio superior: un estudio de caso. *Revista de didáctica de las Matemáticas*. 97. 29 – 49. 1887 -1984.
- Assor, A., Kaplan, H. y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *The British journal of educational psychology*. 72. 261-78. 10.1348/000709902158883.
- Barreto, F. y Álvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *International Journal of Good Conscience*, 12 (2)31-44. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\),31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2),31-44.pdf)
- Basantes, M. (2018). *Descripción de la relación docente-estudiante en las narrativas y auto-reportes de docentes tutores desde 2doEGB hasta 2doBACH en instituciones educativas de la región Costa de Ecuador* (Tesis de pregrado). Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador.

- Benavides, N. y Guerrero, D. (2013). Cercanía, dependencia y conflicto en la relación docente-estudiante con el desempeño académico. *RIDUM*. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/578>
- Bisquerra, A., Pérez, J. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: síntesis.
- Cali, Cómo Vamos. (2019). Informe de calidad de Vida. Educación. Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/ba6905_292c9f39ac364b6980268479cab08bf5.pdf
- Cámere, E. (2013). Educación Más allá de las aulas. Lima, Perú: Perú ebooks. Recuperado de <https://books.google.com.co/book>
- Coll, C. (1993). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 51-60. Recuperado de https://www.academia.edu/37269145/PSICOLOG%C3%8DA_Y_EDUCACI%C3%93
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de https://www.redjurista.com/Documents/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://books.google.com.co/books>
- Decreto Legislativo 660 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se dictan medidas relacionadas con el calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica. 13 de mayo de 2020.

- Departamento Nacional de Estadística (2018). Boletín técnico, educación formal.
Recuperado de
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDU_C_18.pdf.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2010). Competencia comunicativa del profesorado y desarrollo emocional de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),299-307. ISSN: 0214-9877.
Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832325030>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., y Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628-639. Recuperado de
<http://bdbib.javerianacali.edu.co:2106/10.1037/edu0000228>
- Gaete, V. (2015). Adolescent psychosocial development. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, E., García, A. y Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10 (5), 279-290. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134019>
- Gaviria, M. (2016). *La Transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar* (Tesis de especialización). Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Colombia.
- Gómez – Chacón, I. (2002). Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional. Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las matemáticas, 197 -227.

- González, A., y Paoloni, P. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17532968003.pdf>
- Gutiérrez, M., Mancillas, C. y Olivares, J. (sin fecha). El ausentismo escolar y su vinculación con la interacción maestro-alumno. *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto*. Recuperado de <https://www.repositorio.cgfie.ipn.mx/pdf/543.pdf>
- Hatfield, E., Rapson, R., y Le, Y. (en prensa). Primitive emotional contagion: Recent research. In J. Decety and W. Ickes (Eds.) *The social neuroscience of empathy*. Boston, MA: MIT Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Ibañez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educ. Educ.* 14(3), 457-474. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a02.pdf>
- Keller, M., Hoy A, Goetz, T y Frenzel, A. (2016). Entusiasmo docente: revisión y redefinición de una construcción compleja. *EducPsychol Rev*, 28, 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Keller, M., Goetz, T., Becker, E., Morger, V. y Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and instruction*, 33, 29-38. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
- Kriewaldt, J. A. (2015). Strengthening Learners' Perspectives in Professional Standards to Restore Relationality as Central to Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 1-17. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.5>
- Leal-Soto, F., Dávila, J. y Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje.

Universitas Psychologica, 13(3), 1037-1046. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana>

Longás, J., Cussó-Parcerisas, I., Duran, R. y Romaní, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 15. 107-127. 10.21703/rexe.2016281071276.

Martin, A. y Collie, J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: ¿Does the number of negative and positive relationships with teacher’s matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876. <http://bdbib.javerianacali.edu.co:2106/10.1037/edu0000317>

Martínez, J., y Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación Y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

Mellado, V., Borrachero, A., Brígido, M., Melo, V., Dávila, M., Cañada, F., Conde, M., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruíz, C, y Sánchez, J. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Resolución N° 3782 del 2 de octubre de 2007. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Estadísticas e indicadores de deserción estudiantil. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/artic>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución N°09317 del 6 de mayo de 2016. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357013.html?_no

- Noddings, N. (1996). Stories and Affect in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447, DOI: [10.1080/0305764960260311](https://doi.org/10.1080/0305764960260311)
- Núñez del Río, M., y Fontana, M. (2014). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.
doi:<https://doi.org/10.5944/reop>.
- OECD. (2019). *Programme for international student assessment (PISA) result from 2018 (1-3)*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ortiz, J. (2020). Los docentes en la primera línea emocional de la pandemia. *Nova Et vetera*. Recuperado de <https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Salud/Los-docentes-en-l>
- Pennings, H. y Hollenstein, T. (2019). Teacher-Student Interactions and Teacher Interpersonal Styles: A State Space Grid Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 1-25. doi:10.1080/00220973.2019.1578724
- Pennings, H., Tartwijk, J., Claessens, L., Want, A., Wubbels, T. y Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher-student interactivos: A DinamiceSistemasaproche. *Teaching and Teacher Education*, 37. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.016.
- Pianta, R. y Hamre, B. (2005). ¿Puede el apoyo educativo y emocional en el aula de primer grado marcar la diferencia para los niños en riesgo de fracaso escolar? *Chile Development*, 76(5), 949-967. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *En Handbook of research on student engagement* (pp. 365-371). Springer: United States.

- PISA (2018). informes sobre el programa de pruebas periódicas del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Post, P., Grybush, A., Elmadani, A., y Lockhart, C. (2019). Fostering resilience in classrooms through child–teacher relationship training. *International Journal of Play Therapy*. Recuperado de <http://bdbib.javerianacali.edu.co:2106/10.1037/pla0000107>
- Presidencia de la República (2020). Gobierno Nacional mantendrá medida de clases virtuales y trabajo en casa en colegios y universidades hasta el próximo 30 de julio por covid-19. Recuperado de <https://id.presidencia.gov.co/Paginas/prensa/2020/Gobierno-mantendra-medida-clases-virtuales>
- Rezago de la educación, un reto de la educación virtual. (2020). *Dinero*. <https://www.dinero.com/pais/articulo/como-avanzan-las-clases-virtuales-en>
- Rojas-Ospina, T., Ochoa, S., Tovar, A., y Valencia, M. (2020). La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño académico de los estudiantes. Pontificia universidad Javeriana, Cali.
- Rucinski, C., Brown, J., y Downer, J. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. Recuperado de <http://bdbib.javerianacali.edu.co:2106/10.1037/edu0000240>
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R., y Deci, E. (en prensa). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860.

- Secretaria de educación. (2018). Evolución de las matrículas escolares. Recuperado de <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=25297>
- Shernoff, D., Kelly, S., Tonks, S., Anderson, B., Cavanagh, R., Sinha, S., y Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.
- Soto L, S., y Zambrano, Y. (2020) *Educación artística: pensamiento de alto orden y compromiso en estudiantes de primaria*. (Tesis pregrado) Pontificia universidad Javeriana, Cali.
- Tapia, J. y Nieto, C. (2019). Classroom Emotional Climate: Nature, Measurement, Effects and Implications for Education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24 (2), 79-87. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2530380518300157>
- UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del ODS 4. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2019). Sobre el sector de Educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/education/about-us>
- UNESCO. (s.f.). Docentes. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Valencia-Serrano, M., Rojas-Ospina, T., Montes-González, J. & Ochoa-Angrino, S. (en prensa). Patrones de interacción profesor-estudiante en colegios colombianos de alto y bajo desempeño en ciencias. *Psicología desde el caribe*, 37(3). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/12220/214421444767>
- Wang, C.K., Chia Liu, W., HwaKee, Y. y Chian, L. (2019). Competencia, autonomía y relación en el aula: comprensión de los procesos motivacionales

de los estudiantes utilizando la teoría de la autodeterminación. *Heliyon*,5(7), 1-6.

Wigfield, A., Eccles, J., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R., y Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-44.

ANEXOS

Anexo 1. Adaptación virtual Cuestionario de Motivación Emergente (CME) para estudiantes y profesoras.

Adaptación Cuestionario de Motivación Emergente (CME) - 6B/CN	Adaptación Cuestionario de Motivación Emergente (CME) Docentes																														
<p>Adaptación del instrumento adaptado por Schmidt, J.A. y Smith, M.C. (2008). Looking inside high school science classrooms: An exploration of male's and female's subjective experience. National Science Foundation, Human Resources Directorate, program of Gender in Science and Engineering. Grant N°. hrd0827526. Instrumento original: de Csikszentmihalyi, M y Larsor, R. (1987). Validity and reliability of the experience sampling method. Journal of Nervous and Mental Disease, 175, 526-536.</p> <p>INSTRUCCIONES: Por favor responde a las siguientes preguntas</p> <p>*Obligatorio</p>	<p>Adaptación del instrumento adaptado por Schmidt, J.A. y Smith, M.C. (2008). Looking inside high school science classrooms: An exploration of male's and female's subjective experience. National Science Foundation, Human Resources Directorate, program of Gender in Science and Engineering. Grant N°. hrd0827526. Instrumento original: de Csikszentmihalyi, M y Larsor, R. (1987). Validity and reliability of the experience sampling method. Journal of Nervous and Mental Disease, 175, 526-536.</p> <p>INSTRUCCIONES: Por favor responde a las siguientes preguntas</p> <p>*Obligatorio</p>																														
<p>Nombre Completo *</p> <p>Tu respuesta</p>	<p>Materia y grupo *</p> <p>Elegir</p>																														
<p>Grado *</p> <p><input type="radio"/> Sexto B</p> <p><input type="radio"/> Sexto C</p>																															
<p>Por favor selecciona una de las opciones (Nada, Un poco, Algo, Bastante, Mucho), para cada pregunta que se presenta a continuación.</p>	<p>En la actividad de clase que estabas haciendo *</p> <table border="1"><thead><tr><th></th><th>Nada</th><th>Un poco</th><th>Algo</th><th>Bastante</th><th>Mucho</th></tr></thead><tbody><tr><td>¿Te sentías bien contigo mismo?</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>¿Te pareció interesante hacerla?</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>¿Qué tan difícil te pareció?</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>¿Qué tan hábil te sentías realizándola?</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr></tbody></table>		Nada	Un poco	Algo	Bastante	Mucho	¿Te sentías bien contigo mismo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Te pareció interesante hacerla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Qué tan difícil te pareció?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Qué tan hábil te sentías realizándola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Nada	Un poco	Algo	Bastante	Mucho																										
¿Te sentías bien contigo mismo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																										
¿Te pareció interesante hacerla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																										
¿Qué tan difícil te pareció?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																										
¿Qué tan hábil te sentías realizándola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																										
<p>En la actividad de clase que estabas haciendo *</p> <table border="1"><thead><tr><th></th><th>Nada</th><th>Un poco</th><th>Algo</th><th>Bastante</th><th>Mucho</th></tr></thead><tbody><tr><td>¿Qué tanto te estabas esforzando?</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>¿Qué tan concentrado estabas?</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>¿Te pareció importante hacer esta actividad?</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>¿La estabas disfrutando?</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr></tbody></table>		Nada	Un poco	Algo	Bastante	Mucho	¿Qué tanto te estabas esforzando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Qué tan concentrado estabas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Te pareció importante hacer esta actividad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿La estabas disfrutando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>POR FAVOR, ASEGÚRATE DE QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!! :D</p>
	Nada	Un poco	Algo	Bastante	Mucho																										
¿Qué tanto te estabas esforzando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																										
¿Qué tan concentrado estabas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																										
¿Te pareció importante hacer esta actividad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																										
¿La estabas disfrutando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																										

Anexo 2. Consentimiento Informado para los docentes

Consentimiento Informado para los docentes



Proyecto de investigación	Apoyo emocional y reciprocidad del compromiso en las interacciones de clase entre profesor-estudiantes.
Estudiantes investigadores	Karen Yulieth Leyton González y David Molina Bravo
Directora Trabajo de Grado	Tatiana Rojas Ospina, Ph.D.

Anexo 2. Consentimiento Informado para los docentes.

Los estudiantes Karen Leyton y David Molina de décimo semestre de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, se encuentran realizando una investigación que tiene como objetivo general analizar el apoyo emocional y la reciprocidad del compromiso en sus tres dimensiones: cognitivo, emocional y conductual, en la relación profesor-estudiantes de un grado sexto en un colegio de Cali, y de esta forma, evidenciar si existe una relación entre estos dos aspectos.

Se le está invitando a participar en un estudio que tiene como objetivos específicos:

- describir el apoyo emocional en las interacciones entre profesor-estudiantes en el aula de clase a lo largo de una unidad temática,
- describir el compromiso del estudiante en el aula de clase a lo largo de una unidad temática;
- describir el compromiso del profesor en el aula de clase a lo largo de una unidad temática;
- identificar si existe relación entre el compromiso del estudiante y el compromiso del profesor y,
- identificar si existe relación entre el apoyo emocional y el compromiso del estudiante en el aula de clase.

¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?

Si usted está de acuerdo en participar en este estudio se le pedirá: 1. Permiso para grabar 3 sesiones de su clase durante el desarrollo de una unidad temática, 2. Permiso para que usted y sus estudiantes diligencien el Cuestionario de Motivación Emergente y 3. Informar a los padres de familia, que está participando en una investigación que implica realización de videograbaciones de sus clases por parte de los estudiantes investigadores.

¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?

Es necesario informarle que las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes, por tanto, no representan riesgo para su salud física y psicológica. Consideramos por tanto que los riesgos para usted son mínimos. Sin embargo, un posible inconveniente será el tiempo que le tome participar en el estudio. La Universidad Javeriana no provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en las actividades antes mencionadas (grabaciones y autoinforme). No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como participante en esta investigación.

¿Cómo será protegida mi información?

Es posible que la información obtenida en este estudio pueda ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos científicos, pero de ser así, cualquier referencia a su identidad será mantenida bajo estricta confidencialidad. Usted nunca será identificado(a) por su nombre en el estudio, ni será revelado a terceros dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material que usted provea a los investigadores. *La información por usted suministrada no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali.*

¿Cuáles son los beneficios del estudio?

Es posible que obtenga información pertinente y datos que le permitan cualificar su labor como docente e identificar características de sus prácticas educativas. De igual forma, esperamos que su participación en el estudio pueda ayudar a futuro a otros educadores a partir de los hallazgos de los investigadores en este estudio.

¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?

No existen costos para que usted pueda participar en el estudio, así como tampoco recibirá pago por su participación.

¿Puedo desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?

La participación en este estudio es completamente voluntaria, es decir, usted decide si permite a los investigadores recoger o usar la información solicitada. Usted es libre de retirarse de este proyecto en cualquier momento. Retirarse o participar de esta investigación

no lo (a) afectará de manera alguna. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida a la directora del trabajo de grado y profesora del Departamento de Ciencias Sociales:

Tatiana Rojas Ospina

E-mail: ctrojas@javerianacali.edu.co

Nota: A usted se le entregará una copia impresa de este consentimiento informado.

De acuerdo con la ley 1090 del 2006, por medio de la cual se establecen las normas pertinentes frente a aspectos científicos, técnicos y administrativos para la investigación en Psicología; y con la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud por medio de la cual se establecen los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, se hace necesario obtener el consentimiento informado para participar en procesos de investigación.

Permiso Para Participar en una Investigación

He leído este formato y he decidido participar en la investigación descrita anteriormente. Su propósito general, las particularidades de mi participación y los posibles riesgos e inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Yo entiendo que me puedo retirar de la investigación en cualquier momento. Así mismo, autorizo el uso de la información obtenida en esta investigación sólo para fines académicos.

Consentimiento Informado para los docentes

Los estudiantes Karen Leyton y David Molina de noveno semestre de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, se encuentran realizando una investigación que tiene como objetivo general analizar el apoyo emocional y la reciprocidad del compromiso en sus tres dimensiones: cognitivo, emocional y conductual, en la relación profesor-estudiantes de grado sexto, y de esta forma, evidenciar si existe una relación entre estos dos aspectos.

* ¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?

Si usted está de acuerdo en participar en este estudio se le pedirá: 1. Permiso para grabar 3 sesiones de su clase durante el desarrollo de una unidad temática, 2. Permiso para que usted y sus estudiantes diligencien un cuestionario sobre motivación, el cual le tomará responder alrededor de dos a cinco minutos, 3. Informar a los padres de familia, que está participando en una investigación que implica realización de videograbaciones de sus clases por parte de los estudiantes investigadores, y enviarles el link del consentimiento informado para autorizar la participación de sus hijos. Lo anterior se hará por medios virtuales debido a la contingencia sanitaria actual.

* ¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?

Es necesario informarle que las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes, por tanto, no representan riesgo para su salud física y psicológica. Consideramos por tanto que los riesgos para usted son mínimos. Sin embargo, un posible inconveniente será el tiempo que le tome participar en el estudio. La Universidad Javeriana no provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en las actividades antes mencionadas (grabaciones y autoinforme). No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como participante en esta investigación.

He leído este formato y he decidido participar en la investigación descrita anteriormente. Su propósito general, las particularidades de mi participación y los posibles riesgos e inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Yo entiendo que me puedo retirar de la investigación en cualquier momento. Así mismo, autorizo el uso de la información obtenida en esta investigación sólo para fines académicos. *

- Sí
 No

Nombre Completo *

Tu respuesta


Documento de identidad (cédula) *

Tu respuesta

Por favor suministre un correo electrónico con el fin de enviarle copia de este consentimiento informado. *

Tu respuesta

Anexo 3. Consentimiento Informado para la institución Educativa firmada por coordinador Middle School del colegio.

Consentimiento Informado Institución Educativa		
Proyecto de investigación	Apoyo emocional y reciprocidad del compromiso en las interacciones de clase entre profesor-estudiantes.	
Estudiantes investigadores	Karen Yulieth Leyton González y David Molina Bravo	
Directora Trabajo de Grado	Tatiana Rojas Ospina, Ph.D.	

Los estudiantes Karen Leyton y David Molina de décimo semestre de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, se encuentran realizando una investigación que tiene como objetivo general: analizar el apoyo emocional y la reciprocidad del compromiso en sus tres dimensiones: cognitivo, emocional y conductual, en la relación profesor-estudiantes de un grado sexto en un colegio de Cali, y de esta forma, evidenciar si existe una relación entre estos dos aspectos.

Se les está invitando como institución a participar en un estudio que tiene como objetivos específicos: a) describir el apoyo emocional en las interacciones entre profesor-estudiantes en el aula de clase a lo largo de una unidad temática; b) describir el compromiso del estudiante en el aula de clase a lo largo de una unidad temática; c) describir el compromiso del profesor en el aula de clase a lo largo de una unidad temática; d) identificar si existe relación entre el compromiso del estudiante y el compromiso del profesor y, e) identificar si existe relación entre el apoyo emocional y el compromiso del estudiante en el aula de clase.

¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?

Si la institución está de acuerdo en participar en este estudio se le pedirá: 1. Permiso para grabar 3 sesiones de clase de dos asignaturas durante el desarrollo de una unidad temática, 2. Permiso para que dos docentes y sus estudiantes diligencien el Cuestionario de Motivación Emergente y 3. Informar a los padres de familia, que está participando en una investigación que implica realización de videograbaciones de sus clases por parte de los estudiantes investigadores.

¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?

Es necesario informarle que las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes, por tanto, no representan riesgo para su salud física y psicológica. Consideramos por tanto que los riesgos para los participantes son mínimos. Sin embargo, un posible inconveniente será el tiempo invertido

en la participación en el estudio. La Universidad Javeriana no provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en las actividades antes mencionadas (grabaciones y autoinforme). No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como participante en esta investigación.

¿Cómo será protegida mi información?

Es posible que la información obtenida en este estudio pueda ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos científicos, pero de ser así, cualquier referencia a su identidad como institución será mantenida bajo estricta confidencialidad. Usted nunca será identificado(a) por su nombre en el estudio, ni será revelado a terceros dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material que usted provea a los investigadores. *La información suministrada no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali.*

¿Cuáles son los beneficios del estudio?

Es posible que obtenga información pertinente y datos que le permitan cualificar su labor docente e identificar características de sus prácticas educativas. De igual forma, esperamos que su participación en el estudio pueda ayudar a futuro a otros educadores a partir de los hallazgos de los investigadores en este estudio.

¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?

No existen costos para que la institución pueda participar en el estudio, así como tampoco recibirá pago por su participación.

¿Puedo desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?

La participación en este estudio es completamente voluntaria, es decir, la institución educativa decide si permite a los investigadores recoger o usar la información solicitada. La institución es libre de retirarse de este proyecto en cualquier momento. Retirarse o participar de esta investigación no lo (a) afectará de manera alguna. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida a la directora del trabajo de grado y profesora del Departamento de Ciencias Sociales:

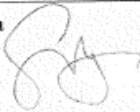
Tatiana Rojas Ospina
E-mail: etrojas@javerianacali.edu.co

Nota: A usted se le entregará una copia impresa de este consentimiento informado.


De acuerdo con la ley 1090 del 2006, por medio de la cual se establecen las normas pertinentes frente a aspectos científicos, técnicos y administrativos para la investigación en Psicología; y con la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud por medio de la cual se establecen los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, se hace necesario obtener el consentimiento informado para participar en procesos de investigación.

Permiso Para Participar en una Investigación

He leído este formato y he decidido participar en la investigación descrita anteriormente. Su propósito general, las particularidades de mi participación y los posibles riesgos e inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Yo entiendo que me puedo retirar de la investigación en cualquier momento. Así mismo, autorizo el uso de la información obtenida en esta investigación sólo para fines académicos.

Nombre completo CC.	Firma	Fecha
Eduardo Saa 113517807		03/12/2020

Nombre completo del estudiante investigador que obtiene el consentimiento:	Firma	Fecha
Karen Yulieth Leyton González CC. 1107521786	Karen Leyton	02/12/2020

Nombre completo del estudiante investigador que obtiene el consentimiento:	Firma	Fecha
David Molina Bravo CC. 1144087590		02/12/2020

Anexo 4. Asentimiento Informado Estudiantes

Asentimiento Informado Estudiantes - 6B

Tu profesor y tus padres te informaron que vas a participar de una investigación. Los investigadores del proyecto queremos aprender sobre la forma en que los profesores dan sus clases y sobre cómo se sienten los estudiantes en la clase. Para esto, durante algunas clases estaremos grabando las actividades que tu profesor realizará con todos los estudiantes.

Adicionalmente, te pediremos diligenciar un cuestionario en línea durante dichas sesiones, en dónde se te preguntará cómo te sientes en la clase: aburrido, entusiasmado, por ejemplo. Responder al cuestionario tomará de dos a cinco minutos.

No tienes que aparecer en las grabaciones ni responder al cuestionario si no lo quieres. Si acaso no quieres esto, nos puedes avisar para no guardar tus grabaciones y nadie se enojará contigo.

Debes hablar con tus papás acerca de la investigación antes de decidir.

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico _____

¿Deseas participar en la investigación?

- Sí
 No

Aceptas participar en la grabación de las clases *

- Sí
 No

Aceptas diligenciar el cuestionario de motivación *

- Sí
 No

Firma (Escribe tu nombre completo)

Tu respuesta _____

Muchas gracias!