





### DIANA ARBELÁEZ

Licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia y Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente



### ROSIBEL QUINTERO

Psicóloga de la Universidad de Antioquia y Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente



# PRÁCTICAS DOCENTES QUE CONTRIBUYEN A GENERAR RELACIONES ARMONIOSAS CON LOS ESTUDIANTES

TEACHING PRACTICES THAT CONTRIBUTE TO GENERATING  
HARMONIOUS RELATIONSHIPS WITH STUDENTS

DIANA ARBELÁEZ  
ROSIBEL QUINTERO

## RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación cuyo fin es comprender las prácticas docentes que generan relaciones armoniosas con los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra, ubicada en Rionegro, Antioquia. La metodología empleada para dicho fin fue el enfoque cualitativo y el paradigma histórico-hermenéutico con un diseño metodológico etnográfico, desde la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, aplicados a la muestra de estudiantes y docentes; estas permitieron caracterizar las prácticas docentes a la vez que reconocer y analizar sus implicaciones y repercusiones en las relaciones armoniosas

o de dominación con los estudiantes.

Dentro de los hallazgos se resaltan las prácticas más valoradas por los estudiantes de la Institución Educativa, tanto las que contribuyen a generar relaciones armoniosas, como aquellas que solo favorecen las relaciones de dominación. Del mismo modo, dentro de las conclusiones se reconoce la pluralidad de las prácticas docentes derivada de su condición humana, las implicaciones y repercusiones de las relaciones armoniosas y las relaciones de dominación, no solo en el rendimiento académico, sino también en aspectos personales e interpersonales de los estudiantes, como en la motivación, en el sentirse reconocidos y valorados y el agrado de compartir y aprender con el otro.

**PALABRAS CLAVES:**

práctica docente, armonía, relaciones armoniosas  
docente-estudiante

## ABSTRACT

This article is the result of an investigation whose purpose is to understand the teaching practices that generate harmonious relationships with the ninth-grade students of the Educational Institution Ana Gómez de Sierra, located in Rionegro, Antioquia. The methodology used for this purpose was the qualitative approach and the historical-hermeneutic paradigm with an ethnographic methodological design. We used techniques such as the non-participant observation, the semi-structured interview and the focus group, which were applied to the sample of students and teachers; These techniques allowed us to characterize

teaching practices and at the same time to recognize and analyze their implications and repercussions on harmonious or domination relationships with students.

Inside the findings are highlighted the practices most valued by the students of the Educational Institution that contribute to generate harmonious relationships, as well as those practices that only benefit the domination relationships. In the same way, the conclusions recognize the plurality of teaching practices derived from their human condition, the implications and repercussions of harmonious and domination relationships, not only on academic performance, but also on personal and interpersonal aspects of the students, as in motivation, in feeling recognized and valued and the pleasure of sharing and learning with the other.

**KEY WORDS:**

Teaching practice, harmonious, harmonious relationships between teachers and students.



## INTRODUCCIÓN

En el aula de clase se observan diversas relaciones, de cercanía o distancia, entre docentes y estudiantes, de allí se percibe que algunos de ellos dan importancia tanto a lo académico como a lo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que otros solo dan relevancia al componente académico dentro de dichos procesos y con ello pueden generar repercusiones negativas como desmotivación, problemas de convivencia, bajo rendimiento académico, poca disposición de los estudiantes y posibles afectaciones emocionales. Al cuestionarse sobre el interés del docente en cuanto a esas relaciones, surgió la pregunta de investigación: ¿cuáles prácticas docentes contribuyen a generar relaciones armoniosas con los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro?, y con ello se estableció el objetivo general: comprender las prácticas docentes que contribuyen a generar relaciones armoniosas con los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro.

Luego de identificar el problema de investigación se procedió con una búsqueda de antecedentes, de la cual se seleccionaron ocho: cuatro estudios sobre la práctica docente y cuatro sobre la relación docente-estudiante. Dicha búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos: Google Académico, Scielo, Dialnet, Proquest, Redalyc, Biblioteca Clacso, repositorios institucionales de la Universidad de Antioquia, la Universidad Católica de Oriente y la Universidad Pontificia Bolivariana.

Las categorías de investigación que se tuvieron presentes fueron: práctica docente y relación armoniosa docente-estudiante; la práctica docente fue entendida como una actividad de práctica intencionada, reflexión y sistematización basada en teorizaciones, experiencias, objetivos, intereses y direccionamientos institucionales, los cuales confluyen en un sujeto con un sistema de creencias, valores y expectativas frente a su labor y al impacto que esta puede generar en sus estudiantes, en sí mismo y en la sociedad (Arbeláez & Quintero, 2019); ahora bien, la relación armoniosa docente-estudiante se entendió como aquella relación inherente que se

desarrolla en el aula de clase y que se fundamenta en la complementariedad desde cada uno de los roles, desde el reconocimiento del otro como un sujeto diferente del cual se puede aprender constantemente, en base con los encuentros y desencuentros, conflictos y reequilibrio, en ausencia de dominación.

En consecuencia, la investigación se abordó a partir del enfoque cualitativo y el paradigma histórico-hermenéutico, por medio del diseño metodológico etnográfico y técnicas como la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, con sus respectivos instrumentos, guías de entrevista y protocolos de grupos focales. Debe resaltarse que las investigadoras hacen parte de la IE por lo que estaban inmersas en el problema a ser investigado. Sin embargo, por la pandemia que dio como resultado la desescolarización, se recurrió a una observación no participante. Se tuvo como población a los estudiantes y docentes del grado noveno de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra (IEAGS) del municipio de Rionegro; se seleccionó la muestra a través de los siguientes criterios: estudiantes del grado noveno que lleven dos o más años como estudiantes de la Institución Educativa, que tengan la disposición, el tiempo y la conectividad a internet para participar en la investigación y que sean estudiantes que se hayan caracterizado por tener habilidades comunicativas y expresivas; docentes del grado noveno que tengan el tiempo, la disposición y la conectividad a internet. El método de muestreo fue el significativo intencionado.

## PRÁCTICA DOCENTE Y RELACIONES ARMONIOSAS ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES

### Práctica docente

La noción de práctica docente se abordó inicialmente desde tres conceptos: *poiesis*, *praxis* y práctica; definidos por Dussel (1996), quien afirma que la *poiesis* es “el trabajo que cumple el hombre en la naturaleza y por el cual la mera cosa cobra sentido y valor, se transforma en mediación” (p. 31), mientras que la *praxis* es la “relación hombre-hombre [...] obrar hacia el otro como otro, es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. Es aproximarse a la proximidad” (p.45); en cuanto a la práctica, Dussel precisa que es una acción humana social (grupal), estructurada institucionalmente como una formación social histórica (política), relación varón-mujer, experiencia sexual (erótica), relación padre-hijo, maestro-discípulo (pedagógica) (Dussel, 1996).

De esta manera, se percibe la relación entre los tres conceptos, siendo labores que se dan de hombres hacia hombres y se configuran por ser intercambios sociales y culturales llenos de experiencia, interés, acción, contextualización y mirada reflexiva de un sujeto o varios, frente al quehacer, el por qué y el para qué, mediado por la teoría; puesto que, como lo dice Dussel (1996), el hombre práctico echa mano de la teoría para definir claramente sus problemas y para resolverlos adecuadamente.

Al integrar el concepto de práctica docente se tomaron varios referentes teóricos, iniciando por el de Fierro et al. (1999) quienes definen:

La práctica docente como praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] así como los aspectos políticos [...] que delimitan la función del maestro. (p.21)

Frente a esta definición se difiere del hecho de que la práctica docente se pueda ver como una práctica objetiva, ya que se puede caracterizar mejor como intersubjetiva, en la medida en que está influenciada por los intereses del docente, tanto internos como externos a él, y a la variedad de contextos y relaciones que de ella se desprenden.

Es por ello que la práctica docente no puede aislarse del contexto en que se lleva a cabo, ni de las particularidades que el docente encuentra en el aula; al contrario, estas deben convertirse en el insumo para planear y ejecutar su práctica, tal como lo define Achilli (1988) al señalar que la práctica docente es el rol que desempeña un docente día a día, respondiendo a diversas condiciones propias del contexto institucional, social y cultural, configurándose en una práctica con enfoque social. En virtud de esto, el docente se puede representar como sujeto social, inmerso en circunstancias personales, interpersonales, históricas, institucionales y sociales, que le dan enfoque y enmarcan su quehacer.

De igual manera, la práctica docente involucra aspectos relevantes como las particularidades del docente y la institución educativa, las relaciones que se dan en el aula, el contexto, los intereses y necesidades, la unidad teoría-práctica y la reflexión frente a la misma, la cual puede llevar a la sistematización. Por lo anterior, la complejidad de la práctica docente es innegable y hablar de una "tipología" de las prácticas docentes, no sería pertinente, ya que como lo expresan Mercado y Rockwell (1988) "las prácticas de cada maestro son heterogéneas; dicho de otro modo, no resulta posible clasificar maestros según tipologías sencillas que remitan a métodos, a personalidad o a etapas de formación" (p. 73).

Desde esta perspectiva, en lugar de describir tipos de prácticas docentes, se hizo necesario analizar las características presentes en el desarrollo de las mismas, según las diferentes dimensiones que las componen. Ante esto, Fierro et al. (1999) presentan seis dimensiones que intervienen en la práctica docente: la personal, la institucional, la interpersonal, la social, la didáctica y la valoral.

Fierro et al. (1999) afirman que la dimensión personal hace referencia a que la práctica docente está permeada por la humanidad del docente y por su individualidad como referente fundamental, por lo cual se reconoce como un sujeto en construcción con una historia, cualidades, dificultades y características propias que marcan el quehacer en la escuela. Dicha dimensión resalta que cada práctica es única y diferente, dada la condición humana del docente, la cual incluye errores, debilidades dada su condición de sujeto en proceso de construcción constante.

Dichos autores expresan que la dimensión institucional reúne los componentes materiales, normativos y laborales que son de carácter colectivo pero que cada docente utiliza de forma individual en su práctica. De igual manera, se hace referencia al aspecto cultural de la escuela en la que los maestros aportan sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común. Es por esto que, a pesar de las individualidades de cada docente, este debe acogerse a la normatividad institucional para desarrollar su práctica de manera conjunta y articulada (Fierro et al., 1999).

Por otro lado, para Fierro et al. (1999) la dimensión interpersonal hace referencia a las relaciones, disposición y desempeño de los actores que intervienen en el quehacer educativo. Dichas relaciones se complejizan por la diversidad de expectativas, intereses e ideologías que se dan alrededor de la enseñanza, generando desacuerdos y posibles conflictos. Ahora bien, la dimensión interpersonal no tiene su importancia solo como resultado, sino como un proceso diario y colectivo en el que se deben tomar decisiones conjuntas, participar en acciones y ponerse de acuerdo con otros o disentir. En este sentido, el docente no solo debe tener dominio de su área y las estrategias de enseñanza, sino también tener apropiación de la manera como se relaciona con los estudiantes y demás actores educativos, puesto que de esto dependerá que se generen posibles conflictos o no.

La dimensión social, por su parte, es la "forma como cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo, cuyos destinatarios son diversos sectores sociales, [...] implica la reflexión sobre el sentido

del quehacer docente, el momento histórico en que vive y su entorno de desempeño" (Fierro et al., 1999, p.33). A partir de esta dimensión surge la necesidad de realizar prácticas contextualizadas, donde el docente incluya actividades acordes con el entorno cercano de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión didáctica, Fierro et al. (1999) se refieren a ella en el sentido del docente como orientador, facilitador y guía de los procesos de enseñanza, y de las interacciones que promuevan la construcción colectiva del conocimiento, con base en el saber culturalmente organizado. De la variedad de prácticas dependerá que el proceso sea mera transmisión de información o que sea una experiencia constructiva y enriquecedora. Por ende, es a partir de esta dimensión de la práctica, donde se ve reflejada la forma en la que cada docente acerca al estudiante al conocimiento y al desarrollo de diversas estrategias que permitan la construcción colectiva o la repetición y transmisión de información.

Finalmente, la dimensión valoral está dada por el conjunto de valores que conlleva la práctica docente. Cada docente, en su práctica educativa manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios; el maestro va mostrando sus visiones del mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento; al igual que sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa. Así, el maestro es una influencia en la manera en cómo los alumnos piensan, actúan e interpretan la realidad. Por lo cual, el docente con su actuar, de manera consciente o inconscientemente, será un posible modelo para los estudiantes en cuanto a formas de pensar, actuar y relacionarse (Fierro et al., 1999).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se asume como concepto de práctica docente un ejercicio de práctica social, reflexión y sistematización basado en teorizaciones, experiencias, objetivos, intereses y direccionamientos institucionales, los cuales confluyen en un sujeto con un sistema de creencias, valores y diferentes expectativas frente a su labor y al impacto que esta puede generar en sus estudiantes, en sí mismo y en la sociedad.

## **Relaciones armoniosas docente-estudiante**

El concepto relación hace referencia al vínculo entre varias partes, “esta, remite al sentido de la interacción, a la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más agentes, objetos, fuerzas y funciones” (Hurtado, 2000, p.44). sumado a ello, la relación social “es la referencia de un sujeto a otro sujeto mediada por la sociedad (o por la cultura, los estilos de vida, intereses e identidades)” (Herrera, 2000, p. 44). Lo expresado anteriormente remite a la interacción que se genera entre dos o más personas y frente a lo cual ninguna de las dos sale igual, pues de acuerdo con esa influencia e intercambio de elementos culturales es entendido que se genera un cambio.

En este sentido, docente y estudiante construyen un vínculo, una relación social en un escenario concreto: la escuela; que se expresa a través de los roles asignados, pero en los cuales se conserva humanidad. Esta no es una relación voluntaria, está instituida por el sistema educativo, pues “la relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes, se funda en una cierta imposición” (Edistio, 2009, párr. 2.), por esta razón, en muchas ocasiones tanto docente como estudiante representan un rol que puede entenderse desde esta perspectiva como antagónico, pero también puede ser complementario como decisión instituyente.

En consecuencia, uno de los retos del docente es desligarse de la “autoridad legítima”, que proviene de la razón, la tradición o el carisma (Weber, 1946), que para el caso del sistema “descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones instituidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad” (Weber, 1946, p.172). Pues, como lo afirma Gramsci (1970) “la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa recíproca y, por consiguiente, todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro” (p.24).

Esa capacidad de renuncia a una condición de privilegio va abriendo el camino a la relación armoniosa; en esta dirección, Kirk citado por Mondolfo (1983) expresa:

La conexión es tal que actúa simultáneamente por caminos contrarios y es mantenida únicamente en tanto toda tensión equilibra exactamente a la otra; y si una de las tensiones opuestas se hace demasiado fuerte, la conexión queda destruida. Pero esto no significa que este equilibrio no pueda o no deba romperse nunca: pues si así fuera no se produciría el devenir universal, que es siempre tránsito de un contrario al otro, esto es, incesante ruptura de equilibrios y sucesión de desequilibrios opuestos. (p. 178)

Lo anterior dialoga con la teoría del buen vivir, de donde se desprende que la armonía es la búsqueda de equilibrio entre las partes del todo, no solo entre las personas, sino también con la naturaleza, con lo espiritual, entre la diversidad y entre las diferentes realidades. Expresiones que dan cuenta a su vez de las relaciones armoniosas, donde se hace reconocimiento de los desencuentros y los conflictos, ya que, para el buen vivir, estos son parte fundamental del crecimiento y el avance. Por esto, el equilibrio y la armonía no se deben idealizar como estados permanentes y constantes, al contrario, su riqueza se halla en las contradicciones y desencuentros, los cuales permiten la movilización hacia nuevos descubrimientos y reequilibrios (Solón, 2016).

Ahora bien, dentro de esas relaciones, para que se dé la armonía, los sujetos deben estar y sentirse en igualdad de condiciones; así, Müller (2018) dice que el vivir bien es un modo de convivencia en el que no hay asimetrías de poder. Sin embargo, Cornejo (2010) afirma que: "Hasta dentro de la armonía, en la amorosa fusión de las razas, el poder no deja de ejercerse y las jerarquías no cesan de reafirmarse" (p. 7), lo que lleva al reconocimiento de las relaciones de poder en las relaciones armoniosas, que si bien se caracterizan por ser simétricas, pueden llegar a ser asimétricas de manera consensuada y en medio de libertad, delegando parte del poder del sujeto de manera temporal a otros sujetos (Foucault, 1988). Esa especie de acuerdo instituyente, es lo opuesto a cuando estas se dan por

sometimiento, lo que configuraría, indistinto de si se considera legítimo o no, una relación instituida de dominación (Weber, 1946). Así las cosas, una relación de dominación es la antítesis de una relación armoniosa y esta puede en algunos casos ser una relación de poder.

Al aplicar lo anterior en el sistema educativo, Granja (2013) señala que: "la relación docente-estudiante es el encuentro de dos saberes o discursos, de dos verdades, es decir, de un diálogo, una interlocución, o una continua interpelación entre los portadores de la relación educativa"(p.68); relación que es deseable y posible. Asimismo, Guerrero (2005) sostiene que "para los indígenas no es comprensible la relación donde una de las partes solamente da y la otra únicamente recibe" (p. 36). De esta última afirmación se desprenden dos principios claves: la complementariedad y la reciprocidad.

De ahí que la condición mínima para que se genere un encuentro de saberes, al igual que la complementariedad y la reciprocidad es el reconocimiento del otro, el cual "supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo" (Vargas, 2015, p.209), comprendiendo que en la diferencia es que podemos aprender del otro.

De esta manera, la relación armoniosa docente-estudiante se desarrolla en el aula de clase y se fundamenta en la complementariedad y la reciprocidad desde cada uno de los roles; desde el reconocimiento del otro como un sujeto diferente del cual se puede aprender constantemente, con base en los encuentros y desencuentros, conflictos y reequilibrios; una relación libre de formas de dominación, así para algunos se entiendan legítimas.

Dado lo anterior, queda una pregunta abierta desde máximos sobre la posibilidad real de una relación de poder o una relación armoniosa en el sistema educativo, no porque estas no se puedan dar en el marco del mismo rol, entre estudiantes y entre docentes, sino entre roles con asimetría de poder; en ese caso, el docente puede despojarse de la dominación que le concede su rol y hacer de su práctica algo que permita relaciones de

poder o armoniosas, sin que ambos pierdan de vista que la institución de dominación existe y no basta con el pacto entre estudiante y docente, sino que esa misma institución debe ir desmontando la dominación. En ese sentido, desde los mínimos son posibles las relaciones de poder armoniosas, por lo que será desde este horizonte que se asumirá.

## RUTA METODOLÓGICA

La investigación se abordó a partir del enfoque cualitativo porque las investigadoras hacían parte de la comunidad educativa donde se realizó la investigación. Su inmersión previa y su contacto con la realidad de los diferentes actores educativos permitió llamar la atención sobre el problema de las relaciones entre profesores y docentes más allá de un mero acto de medición, eso implicó “la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos” (Vasilachis de Gialdino, 1992, p.32). Todo ello fue posible hasta el momento en el cual las decisiones del Ministerio de Educación Nacional, motivadas por la pandemia del COVID-19 lo permitieron.

En la misma dirección, el paradigma utilizado fue el histórico-hermenéutico al entender que la naturaleza del problema se relacionaba con la comprensión de las relaciones entre estudiantes y docentes de la IE donde se realizó la investigación, pues “la finalidad de cualquier investigación que asuma este paradigma es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de investigación” (Sánchez, 2013, p.96).

En el marco del paradigma se tuvo el diseño metodológico etnográfico debido a que las investigadoras llevan varios años inmersas en la comunidad educativa, por lo que más que observar, han sido integrantes activas, lo que les permitió tener información previa a la de la investigación, la misma incluía una observación participante que por efecto de las medidas tomadas

ante la pandemia se suspendió. No obstante, sin dejar de reconocer el papel central de dicha técnica en la etnografía, se acudió a otras técnicas que mantienen el sentido del diseño propuesto en concordancia con las palabras de Ortiz (2015): "Intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él" (p.41).

Las técnicas utilizadas fueron la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. La observación no participante es definida por Buendía et al. (1998) como "un plan previamente preparado que concentra la atención en ciertos aspectos de la conducta, sin interacción entre el observador y el sujeto o grupo observado" (p.158).

Por su parte, la entrevista puede ser vista como un diálogo entre dos personas, con un tema específico elegido por el investigador con un propósito preestablecido, para lo cual se pueden generar algunas preguntas a modo de guía y el diálogo va generando respuestas a preguntas no formuladas y preguntas no planeadas, al respecto Benadiba y Plotinsky (2001) citado por Dalle et al. (2005) precisa que "es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente" (p.48).

De otro lado, los grupos focales, definidos por Krueger (1991) citado por Reyes (1999) como "una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés" (p. 82), se realizaron con docentes y estudiantes para generar debate entre ellos y lograr encontrar aspectos que las entrevistas individuales no necesariamente permiten.

La población seleccionada para la investigación fue la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra, de Rionegro, Antioquia; el tipo de muestreo fue significativo, intencional; las muestras fueron estudiantes y docentes. Los criterios de selección de la muestra de estudiantes fueron: a) que llevaran dos o más años en la Institución Educativa, para que tuvieran conocimiento de los docentes y sus prácticas; b) que tuvieran la disposición, el tiempo y

la conectividad a internet para participar y c) que fueran estudiantes con habilidades comunicativas y expresivas. Por ello se eligió al grado noveno como el grupo de estudiantes que reúnen dichas características. De otro lado, los criterios para la muestra de docentes fueron: a) que tuvieran la disposición y conectividad a internet, b) que hubieran trabajado en el colegio mínimo por dos años y c) que fueran docentes del grado noveno.

### **Análisis de información, hallazgos y debates**

El proceso de análisis tuvo en cuenta la transcripción natural, la codificación, la reducción en ideas, luego la relación entre las mismas y la jerarquización. Para realizar cada paso se tuvo en cuenta unas matrices. Posteriormente, se contrastó la estructura del sistema categorial teórico con el empírico y se identificaron las diferencias entre ambos. Luego se procedió a la comprensión por parte de las investigadoras de acuerdo con la información hallada.

Por su parte los referentes teóricos se abordaron a partir de dos categorías: práctica docente y relaciones armoniosas docente-estudiante, en los hallazgos se obtuvo un tercer elemento de comprensión, el cual se basa en las implicaciones y repercusiones de las prácticas docentes en la relación armoniosa o la relación de dominación docente-estudiante.

### **Práctica docente**

Las prácticas docentes empírica y teóricamente coinciden en sus significados y sentidos, por eso se conservó la clasificación de Fierro et al. (1999) desde las dimensiones: interpersonal, valoral, personal, institucional, social y didáctica; esta última se renombró como "técnicas didácticas", al descubrir que su nominación inicial generaba confusión entre los participantes y no daba cuenta de lo que realmente significaba, esto es, metodologías de aprendizaje o técnicas didácticas.

En cada una de las dimensiones se encontraron elementos para la comprensión del problema, así es como la dimensión interpersonal de las prácticas docentes fue la que presentó mayor relevancia en el proceso de generación de la información. Esto se evidenció en respuestas referidas a las cualidades de las relaciones tales como el buen trato, el respeto mutuo, la empatía; la disposición de los docentes reflejada en la escucha activa, el apoyo y la ayuda en situaciones problemáticas tanto “académicas” como “no académicas”, lo que conduce a que la práctica docente no solo se centre en las funciones encomendadas por el sistema escolar, sino también en “las necesidades emocionales de los estudiantes”. Al respecto, uno de los participantes expuso: “yo soy partidario del diálogo personal con los estudiantes, de escucharlos, de saber de sus expectativas y de sus necesidades de primera mano, y del desarrollo de relaciones empáticas” (Docente 2, comunicación personal, 23 de abril de 2020). Según Morales (2013) aprender es un proceso cognitivo y emocional, en el que la motivación, la autoconfianza, el sentirse capaz y valorado se aprenden a partir de la relación interpersonal entre estudiante y profesor.

Frente a lo anterior, los hallazgos empíricos demuestran en las prácticas docentes interpersonales la importancia de acompañar emocionalmente a los estudiantes, lo que los lleva a sobrepasar las funciones establecidas en el sistema educativo, dando respuesta a una necesidad recurrente, lo que deja ver un aspecto que va más allá de lo instituido y se manifiesta dentro de la relación armoniosa. Dicha necesidad de acompañamiento no puede responderse solo desde el “deseo”, sino que debe acompañarse con el “conocimiento”; de allí que surja la pregunta de si ¿los docentes tienen las capacidades y habilidades para cumplir tal tarea?

De forma semejante, en la dimensión valoral, docentes y estudiantes hicieron énfasis en los valores como el respeto referido a las opiniones, las diferencias, los roles, a la paciencia, al amor por lo que se hace, la amabilidad, la colaboración, la comprensión, la alegría y la confianza. En concordancia con esto, un estudiante manifestó que: “los docentes son muy comprensivos, valoran mucho nuestros trabajos, aman su institución,

respetan mucho tu opinión, ellos tratan de mejorar y de ayudarnos a mejorar y son muy amables (Estudiante 3, comunicación personal, 25 de abril de 2020).

Al respecto, Fierro et al. (1999) señalan, en relación con la dimensión valoral, que “cada docente, en su práctica educativa, manifiesta [...] sus valores personales, creencias, actitudes y juicios [...] el maestro influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos” (p. 35). Ante esto se considera que el papel formativo del docente no necesariamente es manifiesto e intencional, sino que se da por lo que interpretan los estudiantes, más allá de lo que hacen y dicen los docentes. Por lo cual, se evidencia una concordancia entre lo empírico y lo teórico.

En lo concerniente a la dimensión personal, los docentes son reconocidos por su “condición humana” con aspectos que influyen positiva y negativamente en su práctica, condición que no se pierde por el ejercicio de su rol, lo cual se manifiesta en el aula y no es posible que se desprenda de ella. Así, uno de los estudiantes manifestó la necesidad de comprensión cuando los docentes no están en las condiciones óptimas porque tienen “problemas, dificultades económicas, sentimentales [...] entender que los profes no siempre van a estar bien o van a llegar con una buena actitud [...] a veces uno nota que también hay dificultades” (Estudiante 8, comunicación personal, 25 de abril de 2020).

A propósito, Fierro et al. (1999) aduce que el docente es “un sujeto en construcción con una historia, cualidades, dificultades y características propias, que marcan el quehacer en la escuela [...]. Un ser con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación” (p.29). Dicha condición y vulneración humana determinan la pluralidad de las prácticas docentes, en la que ninguna es igual a la otra, pues “la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 2005, pp. 21-22).

Por lo que se refiere a la dimensión institucional, se expresó que dentro de la institución se dan planeaciones basadas en el modelo pedagógico y en normas y directrices emanadas por directivas institucionales, municipales y nacionales. Asimismo, se resalta la planeación y participación de los docentes en diferentes procesos académicos y pedagógicos que se dan dentro de la institución. Al respecto, un docente afirma: "Comprendo y tengo en cuenta el horizonte y la filosofía institucional y estoy en permanente diálogo y aceptación de las directivas y las normas de la institución" (Docente 6, comunicación personal, 7 de mayo de 2020).

En cuanto a la dimensión institucional, Echeverri (2006) afirma que la práctica docente hace referencia "al tipo de acciones diversas en un encuadramiento de micropolítica institucional [...] dichas acciones se constituyen en el ejercicio habitual que permite a cada maestro reconocerse como sujeto legitimado por su quehacer en determinados marcos sociales, culturales y profesionales" (p. 147).

En efecto, la evidencia empírica muestra cómo cada docente introyecta lo normativo y lo estandarizado, alternando entre lo que es macro y su propia individualidad como docente en unas planeaciones ligadas a los lineamientos nacionales e institucionales; sin embargo, es necesario preguntarse ¿qué tanta apropiación y conocimiento de dichas normas y del modelo pedagógico tienen realmente los docentes de la institución?, ¿en qué medida ese conocimiento y comprensión permiten construir una relación armoniosa docente-estudiante? y ¿hasta qué punto son comprendidas esas directrices instituidas que permitan ser puestas en duda por los profesores cuando ellas refuerzan solo intereses e intenciones que le son ajenas a los contextos hacia donde se dirigen?

Ahora bien, en la dimensión social se resaltan aquellas prácticas docentes que trascienden del ámbito escolar al ámbito familiar y comunitario, prácticas que fomentan el pensamiento crítico, reflexivo y participativo, con conocimiento y apropiación del contexto. Con base en esto un docente afirma: "Uno puede generar en ellos motivación al cambio, a que transformen su realidad personal y social, esta debe ser la

función de la escuela, que sepan que pueden generar muchos cambios a favor de ellos y de su comunidad" (Docente 1, comunicación personal, 22 de abril de 2020).

En relación con esta dimensión, Vergara (2016) expresa que la práctica docente implica acciones que tienen efectos, tanto conscientes como inconscientes en un mundo social, pues incluye deseos, temores, expectativas que, combinadas con la reflexión sobre el quehacer, el momento histórico y el contexto, van constituyendo los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas. Bajo esta perspectiva, se puede inferir un reconocimiento de aspectos fundamentales como el contexto, el impacto social y la incidencia hacia diversos ámbitos sociales. No obstante, los alcances sociales de la práctica son aspectos difíciles de configurar y no todos los docentes reconocen el alcance social y político de su práctica, ya que son aspectos fáciles de nombrar, pero difíciles de direccionar conscientemente hacia un número tan amplio de estudiantes, familias y comunidades. Queda la pregunta si es el cambio *per se* o es el cambio consciente desde dónde y hacia dónde, al que hacen referencia las fuentes empíricas.

Por último, acerca de la dimensión de técnicas didácticas o métodos de aprendizaje, antes dimensión didáctica, se resaltan aquellas prácticas docentes que se salen de lo cotidiano, hacia la variedad de actividades, espacios, estrategias y herramientas, tanto tecnológicas, como manuales y creativas, siendo primordial una planeación que tenga en cuenta los diversos ritmos y estilos de aprendizaje. En este sentido, un estudiante expresa que "hay profesores que se quedaron en un marco básico de enseñanza de hace muchos años, pero hay otros profesores que intentan hacerlo de otra manera, utilizando diferentes herramientas, videos, actividades lúdicas, juegos y tecnología para llegarnos más fácil" (Estudiante 6, comunicación personal, 21 de abril de 2020).

De acuerdo con Vergara (2016) la dimensión de técnicas didácticas se manifiesta en la forma de presentar el conocimiento, de evaluar, de organizar las actividades para el desarrollo de los contenidos escolares y el cómo se provoca el clima motivacional en el aula. De esta manera, se puede

resaltar, primero, la necesidad de que el estudiante tenga un rol activo dentro del proceso de aprendizaje y, segundo, que el docente sea un guía que brinda diferentes espacios y estrategias para la construcción conjunta del conocimiento. No obstante, se puede inferir que la teoría y las fuentes empíricas hacen referencia a medios, métodos, técnicas e instrumentos; además de reducir o simplificar la didáctica a los medios y este a los instrumentos, al ponerse de relieve las respuestas de los investigados más jóvenes en los que hay un reclamo por el uso de tecnologías de época, con lo que el asunto lleva a intuir que los medios pueden ser el mensaje (McLuhan et al., 1988), para el caso en mención, los instrumentos terminan siendo, para algunos estudiantes, no una demanda de conocimiento, sino de uso de los mismos.

### **Relación armoniosa docente-estudiante**

Las relaciones armoniosas docente-estudiante se caracterizan por el reconocimiento del otro, la complementariedad y la reciprocidad, los conflictos y su disposición para la tramitación y el reconocimiento de que se está en un sistema de dominación, como lo es el Estado y su sistema educativo.

En la Institución Educativa los docentes y estudiantes destacan la importancia del reconocimiento del otro como sujeto de saber activo ante el proceso educativo y con necesidades cognitivas y emocionales, sin dejar de lado el encuentro de saberes, a partir de la valoración de la opinión del otro desde la escucha, la cual posibilita la construcción del conocimiento de manera conjunta. De acuerdo con lo anterior, una voz destaca: "En mi práctica hay espacio para la pregunta, se motiva a una construcción colectiva, hay espacio para la equivocación y todo esto enmarcado dentro de unas normas de convivencia donde todos podamos expresarnos, proponer y aprender del otro" (Docente 5, comunicación personal, 26 de mayo de 2020). Al respecto, Granja (2013) plantea que "la [relación] docente-estudiante es el encuentro de dos saberes o discursos,

de dos verdades, es decir de un diálogo, una interlocución, o una continua interpelación entre los portadores de la relación educativa" (p.68).

Se puede inferir que algunos docentes comprenden e incluyen en sus prácticas el reconocimiento del otro y el encuentro de saberes, sin embargo, para otros docentes aún prevalece su conocimiento como una verdad.

Asimismo, en los hallazgos sobresalen aspectos relacionados con la complementariedad y la reciprocidad tales como la confianza, el respeto, la comunicación y el aprendizaje mutuo. De esta manera, dos estudiantes expresan: "Ellos confían en nosotros los estudiantes y también nosotros tenemos confianza hacia ellos, ellos pueden comunicarse con nosotros de una buena manera y nosotros también (Estudiante 2, comunicación personal, 20 de abril de 2020), al igual que "nosotros aprendemos de ellos y ellos aprenden de nosotros" (Estudiante 1, comunicación personal, 22 de abril de 2020). A propósito, Gramsi (1970) concuerda mostrando cómo la contradicción docente-estudiante, en cuanto a sus roles, se desvanece cuando son actitudes o funciones, es decir, ambos son docentes y estudiantes a la vez, ambos enseñan y ambos aprenden. Dicha circunstancia será interpretada de forma semejante por Freire (2010).

Por otro lado, frente a los conflictos y su tramitación para recuperar el equilibrio, se expone la necesidad de la escucha, el diálogo y la empatía, para identificar lo que incomoda a las partes y así buscar acciones conjuntas en beneficio de las diferentes situaciones. Al respecto, unos docentes manifiestan: "Así haya una dificultad, ya que en las relaciones puede haber un conflicto, una separación, entonces que cada uno entienda y mire las diferencias del otro y se posibilite la reflexión (Docente 7, comunicación personal, 7 de mayo de 2020). En relación con esto, Solón (2016) expone que la riqueza de la relación armoniosa no se halla en la ausencia de desencuentros, sino en las contradicciones, desequilibrios y reequilibrios.

Aunque las relaciones armoniosas pueden ser idealizadas como relaciones con ausencia de conflicto, tanto lo teórico, como lo empírico dicen lo contrario. Es así como algunos docentes y estudiantes encuentran en la contradicción un aspecto propio de las relaciones, dada la multiplicidad

de creencias, caracteres y formas de ver y pensar la realidad. Sin embargo, para otros es un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que entienden como natural el tratar de evitar dicho conflicto y, con esto, favorecen la disciplina y no el potencial generador de conocimiento. Ahora bien, es importante precisar que un mal manejo del conflicto puede llevar a un aspecto potencial en negativo y convertirse en violencia, con lo que la disciplina es una salida fácil y hasta conveniente cuando se desconoce cómo mediar el conflicto. Al contrastar lo enunciado, por docentes y estudiantes, respecto al conflicto, cobra importancia la presencia de un "tercero" neutral y objetivo que conozca cómo mediar y que logre distinguir la naturaleza de las partes, de la disputa, tener una estrategia o un plan de mediación, la facilitación para un acuerdo, un mecanismo para hacerle seguimiento al acuerdo resultante, entre otros. (Fisas, 1998).

En otro sentido, frente al reconocimiento de que en la institución educativa se está inmerso en un sistema de dominación, algunos se refirieron a la importancia de la horizontalidad en la relación para evitar esas expresiones por parte del docente. Así lo manifestó uno de los docentes: "Ellos se sienten muy satisfechos y se sienten bien haciendo las actividades cuando no hay presión, no hay una amenaza o una advertencia si no trabajan" (Docente 6, comunicación personal, 7 de mayo de 2020), dicha percepción es avalada por Escobar (2015), quien afirma que: "[...] no se puede establecer una sana relación entre el alumno y el docente si ésta [sic] se basa en el autoritarismo, en la intransigencia, en el abuso de poder, como si se tratara de adversarios con actitudes apáticas" (p.7). Por lo tanto, se hace necesario un emparejamiento consciente dentro de una relación instituida de desigualdad naturalizada.

Como puede observarse, hubo un reconocimiento de que los estudiantes se sienten más tranquilos y realizan mejor sus actividades si el docente no ejerce su poder con expresiones de dominación; sin embargo, no se logra vislumbrar una reflexión profunda frente al tema de las asimetrías de poder en el aula, dado que, aunque estas tienden a existir en cualquier relación, los docentes pueden sentir temor o incertidumbre

de perder esa dominación, en la medida en que puede desencadenar en problemas de disciplina, de manejo de grupo y de pérdida de autoridad. Con lo anterior se tiene que, en menor o mayor medida, hay relaciones de dominación en la IE, bien sea porque están instituidas y quien ejerce el rol lo considera válido, o porque quienes, tratando de superar esa condición instituida, reflejan ciertos temores de perder el control. En general la dominación está naturalizada, al punto que son imperceptibles muchas de sus expresiones por parte de docentes y estudiantes.

### **Práctica y relación armoniosa o de dominación entre docente y estudiante**

Dimensiones personal, interpersonal y técnicas didácticas. Así es como, desde la dimensión personal, se expresa que los aspectos que aportan a la relación armoniosa están relacionados con la condición humana del docente, con la forma de hablar, mirar y dirigirse al estudiante, y con la capacidad de reconocer al otro; mientras que otros aspectos dejan ver el dominante que se manifiesta como parte del perfil de algunos docentes, el cual se percibe en el momento en que hacen uso de las calificaciones como estrategia de control, en las acciones de discriminación y cuando dejan a un lado a los estudiantes que presentan dificultades y particularidades que demandan su atención. Con respecto a esto último, una de las voces mencionó: "Cuando un docente es muy estricto o tiene un carácter muy fuerte, afecta la relación porque se centra en transmitir y se olvida de formar, de tener una buena relación con el estudiante y de ver cómo se siente" (Estudiante 2, comunicación personal, 20 de abril de 2020).

En la misma perspectiva, Fierro et al. (1999) expresan que "la práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental" (p. 29). Estas implicaciones de la dimensión personal parten de la humanidad del docente, la cual se cruza en el aula de clase con la humanidad del estudiante

y a partir de esta interacción de pluralidades se da paso a relaciones de armonía o de dominación.

Por lo que se refiere a la dimensión interpersonal, los aspectos que aportan a la relación armoniosa son: la escucha mutua, la empatía, el buen trato, la mediación de conflictos y el reconocimiento y respeto de las diferencias. Los aspectos que generan relaciones de dominación se presentan cuando los docentes no reconocen el saber del estudiante, cuando abusan de su autoridad y, de manera arbitraria, exigen el cumplimiento de una norma que no existe o, que si está en el manual de convivencia, no es coherente con la constitución y las leyes o no es justa y no reconoce que el estudiante puede ser objetor de conciencia; la relación de dominación también se presenta cuando el docente no logra tener una interlocución adecuada con los padres de familia y cuando no genera estrategias adecuadas para el cumplimiento de los pactos de aula. En efecto, los participantes expresaron: "Hay docentes que no nos escuchan y siempre quieren tener el mando o la razón y no siempre lo deben tener; los estudiantes también tienen puntos a favor" (Estudiante 1, comunicación personal, 22 de abril de 2020).

Frente a lo anterior, Fritz (1975) citado por Rauschenbach (1980) expone "cinco condiciones que pueden contribuir a una relación satisfactoria entre docentes y estudiantes: comunicación abierta, consideración y respeto de los sentimientos de los demás, proceso democrático de decisión, comunicación libre de toda autoridad y aprecio mutuo" (pp.77-78). Dentro de este marco, se perciben coincidencias entre la teoría y los hallazgos, en la medida en que se comprende que las implicaciones de la dimensión interpersonal van en concordancia con el reconocimiento del otro, de sus diferencias y similitudes, de sus necesidades y de las acciones que se emprenden para atender dichas necesidades; asimismo, el entendimiento de que en la diferencia se pueden generar conflictos, que si se reflexiona sobre estos y se tramitan en conjunto, puede lograrse un reequilibrio, aunado a un manejo adecuado de la autoridad del docente.

Por lo que se refiere a la dimensión de técnicas didácticas, la relación armoniosa se expresa en aspectos como una adecuada planeación de las estrategias de clase, teniendo en cuenta gustos y necesidades de los estudiantes de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. Y la relación de dominación se expresa cuando hay falta de recursos del docente para que el estudiante tenga un rol activo en clase y sea participativo de su proceso de aprendizaje. Al respecto, opina un estudiante: "Cuando una práctica docente se vuelve monótona y repetitiva no contribuye a una relación armoniosa porque a los estudiantes nos da pereza, nos aburrimos mucho y no nos brindan espacios diferentes para explorar, socializar y aprender" (Estudiante 1, comunicación personal, 16 de junio de 2020).

Así, Vergara (2016) relaciona esta dimensión con la forma en que el docente presenta el conocimiento, evalúa, propicia las interrelaciones, organiza actividades para el desarrollo de contenidos; y cómo dichas acciones provocan motivación en el aula. En virtud de esto, se resalta la importancia de la forma en la cual el docente presenta el conocimiento para motivar e incitar el deseo del estudiante hacia la diversidad de estrategias, actividades y contenidos de cada área, puesto que cada decisión que toma el docente para la planeación, evaluación y ejecución de actividades puede conducirlo hacia una relación armoniosa o de dominancia en el aula.

Por su parte, en las repercusiones se tuvieron en cuenta los aspectos personales, interpersonales y académicos relacionados con las prácticas armoniosas y de dominación. En el caso de los aspectos personales se afirma que algunas prácticas docentes pueden llevar a un reconocimiento de sí mismo, que a su vez puede desencadenar una armonía consigo mismo; esto último resulta fundamental porque es indispensable estar primero en armonía con uno mismo, para luego saber relacionarse con otras formas de existencia (Huanacuni, 2010). Dentro de este orden de ideas, se puede concluir que un principio base para que se dé la relación armoniosa es el reconocerse, lo cual implica reconocer la alteridad (Skliar, 2002).

Por lo que se refiere a los aspectos interpersonales, se encontró que las repercusiones hacia la relación armoniosa giran en torno a mejores interacciones basadas en el respeto mutuo, agradecimiento y agrado de compartir con el otro; por el contrario, frente a la relación de dominación los estudiantes se sienten invisibilizados, atacados, intimidados e incómodos, y sienten que el docente no está en condiciones de respetar. Ante esto, un docente manifestó: "A veces los docentes podemos caer en el error de abusar de la autoridad, lo cual termina lastimando o afectando al estudiante; debemos dimensionar al estudiante como un ser humano con una historia de vida personal y familiar" (Docente 2, comunicación personal, 23 de abril de 2020).

Desde esta perspectiva, Scheibe (1970) aduce que la relación maestro alumno se está transformando, de una autoridad con acentuado distanciamiento, a una relación personal con confianza mutua, espontaneidad humana y sencillez. Lo que puede denotar que dentro de la Institución Educativa se empieza a ver una transformación en las dinámicas de las relaciones, puesto que hay un reconocimiento por parte de los docentes hacia esas relaciones de dominación y una posible renuncia paulatina a estas.

Por último, la relación armoniosa genera, desde el aspecto académico, un mejor desarrollo de las clases, ya que el estudiante entiende mejor y tiene mayor interés por los temas y por la metodología de enseñanza. En cuanto a la relación de dominación se produce poca participación, inatención y desmotivación; por ende, disminuye el goce, el disfrute y el entusiasmo por el trabajo académico. En este sentido, un estudiante dice: "Si hay una buena relación, los estudiantes le metemos más ganas al estudio y nos gusta; vamos a hacer todos los trabajos y nos vamos a comportar bien" (Estudiante 2, comunicación personal, 20 de abril de 2020). En consecuencia, para Morales (2013) el profesor tiene la tarea de posibilitar aprendizajes que no son solamente cognitivos, sino también emocionales, puesto que algunas emociones como sentirse incómodo o ignorado no favorecen el aprendizaje serio, internalizado y duradero.

Por lo anterior, se reconoce una conexión entre el desempeño académico y las relaciones armoniosas dado que, al existir una buena relación entre los participantes del proceso educativo, se genera una mayor disposición, disfrute y apropiación de las actividades. Mientras que en el encuentro de saberes podría darse un mayor reconocimiento de las prácticas de los docentes como mediaciones que aportan a la formación del estudiante en las diferentes dimensiones del ser humano.

## CONCLUSIONES

En la Institución Educativa las prácticas docentes se caracterizan por las dimensiones planteadas por Fierro et al. (1999); la dimensión personal está determinada por la pluralidad atendiendo a las particularidades de cada docente; en la dimensión interpersonal se evidenció el establecimiento de relaciones empáticas que atienden a las necesidades emocionales de los estudiantes; no obstante, también se encontraron relaciones limitadas por lo académico. Respecto a la dimensión valoral, en su mayoría se caracterizan por el respeto mutuo, la paciencia y la comprensión; frente a la dimensión social, los docentes mostraron un reconocimiento sobre el impacto de su labor a nivel familiar y comunitario, aunque no todos se ocupan de realizar prácticas que contribuyan a este fin; en cuanto a la dimensión institucional, las prácticas docentes se configuran a partir de planeaciones contextualizadas basadas en lineamientos y directrices ministeriales e institucionales; finalmente, en la dimensión de técnicas didácticas, se encontró que hay, en su mayoría, un manejo de metodologías y estrategias variadas con un rol activo del estudiante.

Por otra parte, se logró reconocer, en la Institución Educativa, que las prácticas docentes que tienen implicaciones en la relación armoniosa docente-estudiante son, por un lado, aquellas en las que se resalta la condición humana del docente y que reflejan el respeto mutuo, la paciencia y la comprensión; y por el otro, las que se dan a partir de una

planeación basada en estrategias variadas brindando al estudiante un rol activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; al igual que en las que se promueve una reflexión frente al manejo de la autoridad, aspecto de la dominación instituida.

Asimismo, las prácticas docentes que se dan en la Institución Educativa generan repercusiones en aspectos personales, interpersonales y académicos de los estudiantes. Estas repercusiones se presentan desde la relación armoniosa en prácticas docentes que permiten desarrollar el conocimiento de sí mismo, el pensamiento crítico y la autonomía; propiciando mejores interacciones, agradecimiento y agrado de compartir con el otro; lo que a su vez genera un mejor desarrollo de las clases y una mayor capacidad de entendimiento en el estudiante. Mientras que desde las relaciones de dominación se genera indisposición del estudiante, miedo y odio a la materia; además de sentimientos de invisibilización, incomodidad y de poco reconocimiento, dando como consecuencia una desmotivación, inatención y poco goce y disfrute por el trabajo académico.

Por último, las prácticas docentes que, en la Institución Educativa, contribuyen a generar una relación armoniosa son aquellas que dan importancia a las necesidades emocionales del estudiante; de modo similar las que permiten el reconocimiento de otro como un sujeto de saber con el cual se puede propiciar un diálogo de saberes constante y por tanto la construcción y resignificación conjunta del conocimiento. En la misma dirección, las prácticas docentes que acogen el conflicto, como parte fundamental de la relación, para su transformación y reequilibrio, con base en la reflexión y medicación, al tiempo que reconocen el impacto social que tiene su labor, dentro y fuera del aula. En consecuencia, las prácticas docentes pueden generar tanto relaciones armoniosas como de dominación, siendo esta naturalizada por estudiantes y docentes.

## RECOMENDACIONES

Dadas las implicaciones, a nivel personal, interpersonal y académico de las prácticas docentes sería de gran beneficio tener en cuenta las prácticas más valoradas por los estudiantes y docentes, con las cuales se genera un mayor impacto en diferentes ámbitos, especialmente en su formación integral, ligado a un rol activo del estudiante dentro del proceso formativo. De esta manera se posibilita el encuentro de saberes y el reconocimiento del otro, aspectos esenciales de la relación armoniosa.

En este sentido, es importante que la Institución Educativa genere espacios de reflexión colectiva entre docentes, frente a las prácticas y las relaciones de dominación instituidas que han sido naturalizadas, las cuales han llegado a convertirse en un perfil de la personalidad de algunos docentes; por lo tanto, es necesario hacer una invitación a que dichas prácticas se transformen en relaciones armoniosas que le permitan al docente ser un acompañante y un guía para los estudiantes en la construcción conjunta del conocimiento y en la formación de las diferentes dimensiones del ser humano.

De acuerdo con las necesidades emocionales expresadas por los estudiantes y el abordaje de diversas problemáticas por parte de la Institución Educativa, sería de vital importancia que el Ministerio de Educación genere estrategias como: mayor formación a los docentes y más contratación de docentes orientadores que puedan resolver la demanda de estas necesidades, en vista de que los docentes pueden no estar preparados para ello o se sale de su ámbito de práctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1988). La práctica docente desde los saberes del maestro. *Cuadernos de antropología social*, (2), 5-18.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós. [http://www.pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/75\\_Arendt%2C\\_H.\\_-\\_La\\_condicion\\_humana.pdf](http://www.pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/75_Arendt%2C_H._-_La_condicion_humana.pdf)
- Arbeláez, D. y Quintero, R. (2019). Prácticas docentes que contribuyen a generar relaciones armoniosas con los estudiantes [artículo de especialización no publicado, Universidad Católica de Oriente]. Repositorio institucional Universidad Católica de Oriente <http://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/599>
- Bermúdez, O. (2005). El diálogo de saberes y la educación ambiental. Universidad Nacional de Colombia.
- Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (1988). Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill.
- Huanacuni Mamani, F. (2010). Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- Cornejo, A. (2010). *El discurso de la armonía imposible: (El Inca Garcilaso de la Vega: discurso y recepción social)*. Biblioteca Virtual Miguel De Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-discurso-de-la-armonia-imposible-el-inca-garcilaso-de-la-vega-discurso-y-recepcion-social/html/2e7998e2-2f8a-405b-ae67-1aa723fb183f\\_2.html#l\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-discurso-de-la-armonia-imposible-el-inca-garcilaso-de-la-vega-discurso-y-recepcion-social/html/2e7998e2-2f8a-405b-ae67-1aa723fb183f_2.html#l_0_)

- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/otros/>
- Echeverri, J. (2006). *De prácticas y experiencias: trayectos para una fundación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Edistio, C. (2009). La relación profesor–alumno en el aula. Entre educadores. <http://entreeducadores.com/la-relación-profesor-alumno-en-el-aula>.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. PAAKAT: *Revista de Tecnología y Sociedad*, 8(5). <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Fisas V. (1988). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Ediciones Unesco.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20. <https://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis, selección y traducción de J. Solé-Tura*. Península.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93.

- Herrera, M (2000). La relación social como categoría de las ciencias sociales. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (90), 37-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=997/99717877002>
- Hurtado, J. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- McLuhan, M., Fiore, Q. y Angel, J. (1988). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Mondolfo, R. (1983). *Heráclito: textos y problemas de su interpretación*. Siglo XXI.
- Morales, P. (Marzo, 2013). *La relación profesor-alumno en el aula*. Trabajo presentado en Jornadas sobre las distancias en educación de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC Ed.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U. [https://www.researchgate.net/publication/315842152\\_Enfoques\\_y\\_metodos\\_de\\_investigacion\\_en\\_las\\_ciencias\\_humanas\\_y\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/315842152_Enfoques_y_metodos_de_investigacion_en_las_ciencias_humanas_y_sociales)
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum empresarial*, 4(1), 74-87).
- Sanchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: revista interdisciplinaria*, (16), 91-102.
- Scheibe, W. (1970). El gobierno en las escuelas. *Educación (Tubingen)*, (2), 118-130.

- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿ Y si el otro no estuviera ahí? *Educação y Sociedade*, 23(79), 85-123. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300007&script=sci\\_arttext&lng](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300007&script=sci_arttext&lng)
- Solón, P. (2016). *¿Es posible vivir bien?* Fundación Solón.
- Steinhilber, H. (1984). En torno a una mejora de la comunicación profesor-alumno. *Educación (Tubingen)*, (21), 76-92.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vargas P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.
- Vergara M. (2016). La práctica docente un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.