

Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería

Jorge Maluenda Albornoz^{*a}, Gabriela Flores-Oyarzo^b, Marcela Varas Contreras^c y Alejandro Díaz Mujica^d

Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales^{abd}, Facultad de Ingeniería^c, Concepción, Chile.

Recibido: 27 de junio 2019

Aceptado: 26 de enero 2020

RESUMEN. Existe relación entre el comportamiento interpersonal del docente, el compromiso académico y el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, se observa poca claridad sobre los comportamientos específicos que afectan el compromiso académico. El objetivo de la presente investigación es caracterizar el comportamiento interpersonal del docente desde el *Model for Interpersonal Teacher Behavior* (MITB) que favorece el compromiso académico de estudiantes universitarios de primer año, desde su propia experiencia. Se realizó un estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico que utilizó un muestreo homogéneo de estudiantes y Análisis Temático para el tratamiento de los datos. Los resultados mostraron que existen conductas vinculadas con comportamientos asociados al “mejor docente”, propios de los polos Dominación-Cooperación según el modelo MITB, además de existir una cantidad más acotada de comportamientos del docente relacionados con el compromiso académico de los estudiantes. Se concluye la existencia de relación entre el comportamiento interpersonal del docente y el compromiso académico del estudiante, con comportamientos específicos que los vinculan.

PALABRAS CLAVE. Comportamiento interpersonal del docente; educación en ingeniería; compromiso académico; relación docente-estudiante.

Interpersonal behavior of the teacher associated with the Academic Commitment of first year engineering students

ABSTRACT. There is a relationship between the interpersonal behavior of the teacher, the academic commitment and the academic performance of the students. However, there is little clarity about the specific behaviors that affect academic engagement. The objective of the present research is to characterize the interpersonal behavior of teachers from the "Model for Interpersonal Teacher Behavior" (MITB) that favors the academic commitment of first year university students, from their own experience. A qualitative study was carried out, with a phenomenological

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto FONDECYT N° 1161502 Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales.

*Correspondencia: Jorge Maluenda Albornoz. Dirección: Edmundo Larenas 219, Facultad de Ingeniería, Of. 314., Concepción, Chile. Correos Electrónicos: jorgemaluendaa@gmail.com^a, gabflores@udec.cl^b, mvaras@udec.cl^c, adiazm@udec.cl^d

approach that used a homogeneous sampling of students and Thematic Analysis for data processing. The results showed that there are behaviors associated with the "best teacher", typical of the Domination-Cooperation poles according to the MITB model, in addition to a more limited number of teacher behaviors related to the students. It was concluded that there is a relationship between the interpersonal behavior of the teacher and the academic commitment of the student, with specific behaviors that link them.

KEYWORDS. Interpersonal teacher behavior; engineering education; study engagement; teacher-student relationship.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los desafíos de la Ingeniería en el actual contexto globalizado conminan a un tránsito de la educación desde un ejercicio centrado en los contenidos, hacia uno donde el rol docente es la orientación y el apoyo para que sus estudiantes construyan sus propios esquemas de comprensión e interpretación de los problemas y las soluciones. Para lograrlo, se requiere explorar nuevas concepciones del proceso enseñanza-aprendizaje, que acentúen la participación activa del estudiantado con énfasis en un nuevo rol docente, quien juega un papel fundamental en el logro efectivo de los objetivos de formación en Ingeniería al definir y desarrollar las actividades para la generación de conocimientos o habilidades en el estudiantado (Capote, Rizo y Bravo, 2016; Zuluaga-Rendón, Corredor, Quintero, Ramírez-Echeverry y Olarte, 2017).

Salazar, Chiang y Muñoz (2016), en un estudio con estudiantes universitarios chilenos, recogieron información sobre competencias docentes que son identificadas por el estudiantado como características de una docencia de alto desempeño, donde se logró concluir que las condiciones bajo las cuales se realizan las clases y las metodologías que se utilizan son de gran importancia. Entre las competencias docentes caracterizadas como de alto desempeño, destaca el generar un clima agradable en clases, el entregar retroalimentación, la comprensión interpersonal, la responsabilidad, la innovación en las prácticas de trabajo y el establecimiento de normas.

Entre las prácticas asociadas a la competencia relacionada con entregar retroalimentación, se destaca el hecho de informar sobre las razones de las calificaciones; en la competencia sobre comprensión interpersonal, destaca la mantención de una posición consecuyente, justa y ecuánime con todos(as) los(as) estudiantes; dentro de la competencia vinculada a la responsabilidad, las prácticas docentes destacadas por el estudiantado son el respeto por las fechas de inicio y término de clases y el respeto por la fecha de entrega de trabajos, tareas y evaluaciones; en la competencia vinculada a la innovación en las prácticas de trabajo, el comportamiento que destaca es la actualización constante de contenidos; y en relación con el establecimiento de normas, se destaca el que se entreguen y expliciten las exigencias del curso o asignatura.

El comportamiento del docente con sus estudiantes puede afectar tanto su forma de enseñar como los entornos de enseñanza-aprendizaje que estos(as) crean (Guskey, 2002; Palak, Walls y Palak, 2009). Además, la forma en cómo se aproximan a la enseñanza puede tener implicancias importantes en cómo los(as) estudiantes abordan el aprendizaje (Monroy, González-Geraldo y Hernández-Pina, 2014).

En los últimos años el compromiso académico, entendido como la inversión y disposición de los(as) estudiantes para realizar los esfuerzos necesarios para la comprensión y el dominio de ideas complejas y habilidades difíciles, ha obtenido un creciente interés en la investigación debido al valor de este constructo como precursor del aprendizaje (Van Uden, Ritzen y Pieters, 2013).

Además, en estudios de carácter predictivo, se ha observado una relación positiva con respecto del logro académico (Gómez et al., 2015; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2009; Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002) y una relación negativa respecto del abandono de los estudios (Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Chang, Sharkness, Hurtado y Newman, 2014; Cox, Bjornsen y Krieshok, 2015; Díaz-Mujica et al., 2018; Hu y McCormick, 2012; Maluenda, López, Bernardo, Díaz y Moraga, 2019).

Algunas investigaciones (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) han mostrado que los(as) docentes impactan el compromiso académico de sus estudiantes, donde una relación positiva entre ellos(as) actúa como promotor de mayor compromiso académico.

Se ha observado que estudiantes que perciben a sus profesores(as) como preocupados(as) tienen un mayor sentido de pertenencia a la clase y una percepción más positiva del entorno de clases (Freeman, Anderman y Jensen, 2007; Mainhard, Wubbels y Brekelmans, 2014; Wubbels, Brekelmans, Den Brok y Van Tartwijk, 2006), lo cual, favorece el desarrollo del compromiso académico. Por otro lado, la autoridad del docente ha sido considerada un complemento importante a la calidez y preocupación (Pace y Hemmings, 2007; Wubbels et al., 2006).

La investigación previa ha mostrado que en la sala de clases, aspectos como una relación positiva entre estudiantes y docentes, el apoyo general del docente y el apoyo a la autonomía de los(as) estudiantes, han sido relacionadas con mayores niveles de compromiso académico (Fredricks et al., 2004). Estos antecedentes ponen de relieve la importancia de ambos aspectos, el apoyo-colaboración y la dirección-influencia en la relación docente-estudiante para impactar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Wubbels, Créton y Hooymayers (1985) han propuesto el estudio del comportamiento docente, en un constructo que recoge estos dos aspectos fundamentales (apoyo-colaboración y dirección-influencia), a partir del constructo comportamiento interpersonal del docente. El comportamiento interpersonal del docente (MITB) da cuenta de las interacciones entre estudiantes y docentes a través de dos dimensiones y su combinación: Influencia y Cooperación (Wubbels et al., 1985). La dimensión Influencia refiere a quien dirige o controla la comunicación y fluctúa en un continuo entre la Dominación (D) y la Sumisión (S) del(a) docente respecto del(a) estudiante. Por su parte, la dimensión Proximidad, indica el nivel de cercanía o cooperación entre quienes se están comunicando y fluctúa en un continuo entre una mayor o menor distancia interpersonal del(a) docente respecto del(a) estudiante. Al primer caso se le denomina Oposición (O) y al segundo, Cooperación (C). Las dimensiones Proximidad e Influencia han sido estudiadas y descritas como descriptores efectivos en las relaciones pedagógicas y aceptadas generalmente como descriptores universales de la interacción humana. A partir de la combinación de las dos dimensiones se origina un Modelo Circumplejo para la comprensión del Comportamiento interpersonal del docente (Fig. 1) que genera ocho tipos de comportamiento del docente: Liderazgo (DC), Apoyo (CD), Comprensión (CS), Libertad (SC), Incertidumbre (SO), Insatisfacción(OS), Sanción (OD) e Inflexibilidad (DO) (Mena, 2013; Wubbels y Levy, 1993).

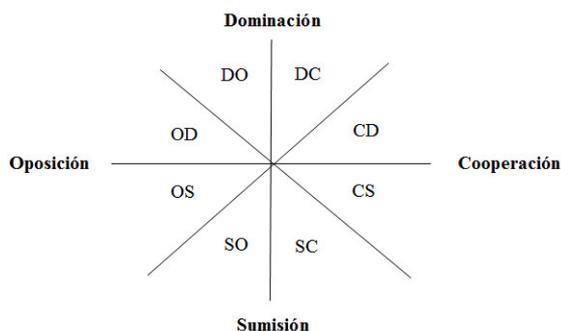


Figura.1: Modelo del Comportamiento interpersonal del docente (MITB). Extraído de Mena, (2013).

Entre las conductas que dan cuenta de Liderazgo (DC), se encuentran aquellas que reflejan organización, explicación, mantención de la atención del estudiantado, planteamiento de tareas, liderazgo y estructuración de las situaciones en el aula. En las conductas que dan cuenta de Apoyo (CD), están aquellas que demuestran asistencia al estudiantado, interés, comportamientos amigables, capacidad de incorporar humor a la clase e inspiración de confianza y confiabilidad. En cuanto a las conductas de Comprensión (CS), se encuentran aquellas que reflejan empatía, búsqueda de estrategias y alternativas para resolver diferencias o conflictos, paciencia y apertura. En torno a comportamientos de Libertad (SC), se encuentran aquellas conductas que expresan el dar libertad y responsabilidad al estudiantado, dar oportunidades para el trabajo independiente o autónomo y aterrizaje de aprendizajes teóricos a situaciones prácticas. En cuanto a comportamientos de Incertidumbre (SO), se encuentran aquellos que reflejan el asumir cuando se cometen errores y mantener un bajo perfil. Entre las conductas de Insatisfacción (OS), se encuentran aquellas que dan cuenta de consideración de los pros y contras, el esperar por el silencio del estudiantado, demostración de insatisfacción, cuestionamiento y crítica. Con relación a comportamientos de Sanción (OD), se encuentran aquellos que dan cuenta de enojo, el poner a prueba al estudiantado, expresiones de irritación y prohibición. Finalmente, entre los comportamientos de Inflexibilidad (DO), se encuentran aquellos que dan cuenta de chequeo, juicios, disposición de normas estrictas y mantención de silencio en la clase (Wubbels y Levy, 1993).

Las aproximaciones para el comportamiento interpersonal del docente y el compromiso académico no se han originado en el contexto de la Educación Superior y, tanto las propuestas conceptuales como los modelos teóricos en su base, muestran poco ajuste respecto de las características idiosincráticas de este contexto, hecho que se evidencia de manera clara en las definiciones operacionales de cada trabajo. Además, existe escasa investigación en torno a las relaciones entre estas variables. Principalmente, se ha intentado establecer relaciones -siguiendo la tradición cuantitativa- sin mayor preocupación por profundizar en aspectos cualitativos del mismo. Además, los resultados han sido insuficientes para la comprensión del fenómeno. Por ejemplo, en una investigación con foco en el reporte de los docentes, se observó que la dimensión “proximidad” actúa como predictor del Emotional y Cognitive Engagement de los(as) estudiantes, mientras que la dimensión “influencia”, actúa como predictor del Behavioral Engagement (Van Uden et al., 2013). Sin embargo, en una investigación posterior (Van Uden, Ritzen y Pieters, 2014) basada en el reporte de los(as) estudiantes, se observó que ambas dimensiones predicen tanto el Emotional como el Behavioral Engagement, y que ninguna predice el Cognitive Engagement.

Por otra parte, se ha observado heterogeneidad en las formas de medida tanto del compromiso académico como del comportamiento interpersonal del docente. En el primer caso, este evento está dado por la diversidad de modelos conceptuales sobre la base del constructo y de los instrumentos para su medición (Fredricks et al., 2004), mientras que en el segundo, se observan diferencias en la operacionalización de las variables, aún cuando todos los artículos previamente señalados reportan estructuras factoriales similares.

Es importante indicar en este punto que la investigación, tanto sobre el comportamiento interpersonal docente como sobre el compromiso académico y sus relaciones, en el contexto de la Educación de Ingenieros es prácticamente inexistente (Maluenda y Pérez, 2018). Esto es clave, considerando la preocupación por las cifras de abandono, sobreduración de los estudios y menores tasas de retención universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería (SIES, 2016), donde el compromiso académico juega un rol importante como mitigador del fenómeno de abandono de estudios (Archambault et al., 2009; Chang et al., 2014; Cox et al., 2015; Hu y McCormick, 2012).

A raíz de estos últimos antecedentes, el presente artículo pretende aportar, desde una perspectiva cualitativa, en la comprensión de las relaciones entre comportamiento interpersonal del docente y el compromiso académico, desde la visión de los(as) estudiantes.

Específicamente entender ¿Qué aspectos del comportamiento interpersonal del docente favorecen el compromiso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de primer año de ingeniería?

2. MÉTODO

2.1 Objetivo General

Caracterizar el comportamiento interpersonal del docente que favorece el compromiso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de primer año de ingeniería.

2.2 Diseño Metodológico

La presente investigación, de tipo mixto, se realizó considerando, por una parte, los fundamentos del enfoque fenomenológico para la comprensión de fenómenos desde la experiencia y vivencia de los(as) estudiantes en torno a los comportamientos docentes y el impacto de éstos en su nivel de compromiso académico y, por otra, incorpora un análisis estadístico de nivel descriptivo basado en la distribución porcentual de los comportamientos identificados entre los(as) estudiantes entrevistados(as).

A través de una entrevista semiestructurada se identifica, por una parte, los comportamientos docentes que los(as) estudiantes identifican como propios de un(a) buen docente y, por otra, el impacto que tienen dichos comportamientos en su nivel de compromiso académico.

Para categorizar y describir los comportamientos que los(as) estudiantes destacan como propios de un buen docente, se utilizaron las dimensiones propuestas por el modelo MITB – Influencia y Cooperación. Mientras que el nivel de compromiso académico, fue evaluado y definido por los estudiantes utilizando una escala de 1 a 7, utilizando criterios definidos por ellos(as) mismos(as) a partir de su experiencia. Las respuestas fueron distribuidas porcentualmente para cada una de las categorías construidas.

2.3 Participantes

Para la presente investigación se realizó un muestreo intencionado de tipo homogéneo para contar con participantes que comparten determinadas características o rasgos similares, estableciéndose los siguientes criterios de inclusión: ser actualmente estudiante de ingeniería, cursar primer año de la carrera y estudiar por primera vez en la educación superior. En el entendido que a mayor compromiso académico, menor sería la tasa de abandono de estudios en estudiantes de primer año de ingeniería. Se consideraron estos criterios de inclusión a fin de profundizar sobre la caracterización de comportamientos docentes que favorecerían el compromiso académico y de esa manera hacer frente al fenómeno del abandono de los estudios (Maluenda y Pérez, 2018). A partir de ello, el grupo de participantes fue conformado por 3 mujeres y 1 hombre, todos estudiantes que cumplieron las anteriores características.

2.4 Procedimiento

Para contactar a los participantes, se recurrió a una invitación abierta a través de su jefe de carrera. Tres estudiantes accedieron a participar, quienes previa lectura de las condiciones del estudio, accedieron a firmar el consentimiento informado.

Para indagar en la experiencia de los participantes, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada realizada de manera individual. Ésta requirió las siguientes tareas a los estudiantes:

- 1.- Imaginar el mejor docente que hayan tenido en su experiencia en la universidad hasta la fecha.
- 2.- Ubicar a ese docente en el modelo MITB a partir de un diagrama entregado (Figura 3).
- 3.- Describir los comportamientos que este “mejor docente” universitario ejercía en el aula.
- 4.- Indicar el grado de compromiso académico experimentado en la asignatura de este docente.
- 5.- Compartir las razones, que el estudiante consideró, incidieron sobre este grado de compromiso.

2.5 Variables de estudio

A partir de una integración realizada por los autores de este estudio, sobre la base a los planteamientos teóricos previamente expuestos, las variables estudiadas se definen de la siguiente manera:

- Compromiso académico: disposición positiva de los(as) estudiantes para realizar esfuerzos cognitivos y conductuales para dominar tareas y habilidades complejas y difíciles en contextos de aprendizaje.
- Comportamiento interpersonal docente: conductas del docente en la relación con sus estudiantes y en relación con las tareas propias de la docencia, las cuales afectan el clima de trabajo en el aula y el aprendizaje.

2.6 Análisis

Para el análisis de los datos recopilados en torno a los comportamientos docentes, se utilizó la técnica de Análisis Temático usando como esquema teórico de referencia (Figura 2), las dimensiones propuestas en el Modelo para el Comportamiento Interpersonal del Docente – MITB -

(Wubbels et al., 2006). De manera que las respuestas de los(as) estudiantes fueron catalogadas y clasificadas según la dimensión del modelo a la que correspondiera, en caso de que no se ajustara a las dimensiones del modelo, eran clasificadas en una categoría independiente.

Para el análisis del compromiso académico, se analizaron las respuestas de los(as) estudiantes en función de la identificación del nivel de compromiso (alto o bajo: siendo alto con calificación igual o mayor a 5 y bajo con calificación igual o menor a 3) y se clasificaron las conductas causales de dicho compromiso en las mismas categorías propuestas en el análisis anterior. De esa manera, se compararon los comportamientos docentes identificados con los comportamientos que impactan en el nivel de compromiso académico.

Finalmente, a nivel cuantitativo, se calculó la distribución porcentual según las categorías de respuesta.

Para la organización y procesamiento más efectivo de las entrevistas, se utilizó el software *Atlas Ti*, en su versión 7.5.4.

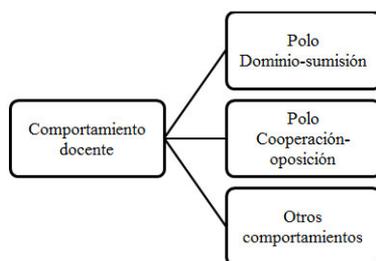


Figura. 2: Esquema teórico de análisis.

3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se presentan en tres partes: la primera da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la ubicación del(a) “mejor” docente en el modelo MITB, que el(la) estudiante ha tenido en su experiencia con docentes en la Universidad; la segunda, da cuenta de las Conductas del(a) Docente observadas por el(la) estudiante en este(a) docente y; la tercera, da cuenta de la calificación que los(as) estudiantes otorgaron al grado de compromiso académico que tuvieron en la asignatura del(a) docente escogido(a) y las causas de dicho nivel de compromiso.

Primera parte: posicionamiento docente en el modelo MITB

En cuanto al posicionamiento del(a) docente en el modelo, tres de los(as) cuatro estudiantes entrevistados(as), posicionaron al(a) docente entre el polo de Dominación y Cooperación (Figura 3), mientras que, uno(a) señaló que el(a) docente escogido se encontraba en el centro del polo Cooperador.

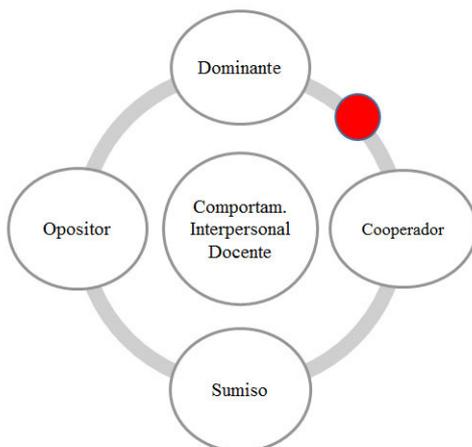


Figura 3. Representación gráfica del Modelo MITB.

En cuanto a la caracterización de las conductas docentes, de un total de 42 respuestas codificadas, un 21,43% de respuestas de los(as) estudiantes estuvieron asociadas con el polo Dominación-Sumisión, donde surgen tres grandes categorías que agrupan las conductas docentes reportadas por los(as) estudiantes (Figura 4):

- 1) Conductas que demuestran seguridad: comportamientos del(a) docente que reflejan seguridad tanto en el dominio de conocimientos como en su actitud en clases.
- 2) Conductas que demuestran evitación de imposición: alude a comportamientos que por un lado demuestran evitación de dureza de trato y, por otro, evitación del uso del poder (autoridad) para imponerse.
- 3) Conductas que muestran guía del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del(a) docente: se refiere a comportamientos intencionados que el(a) docente ejerció para conducir las actividades, organizar y ordenar el grupo.

Estas tres categorías y sus comportamientos asociados, pueden relacionarse con 3 de los 8 tipos de comportamiento del Modelo MITB, los cuales son: Liderazgo, Comprensión y Apoyo, respectivamente.

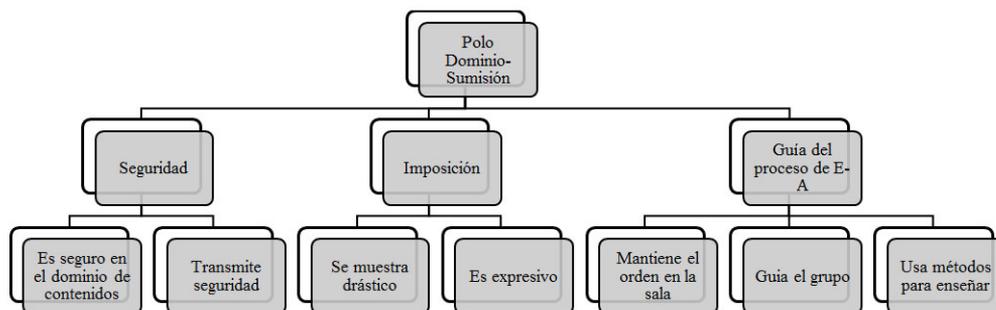


Figura 4. Resultados Polo Dominio-Sumisión.

Este polo está compuesto por tres categorías: seguridad, imposición y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la primera categoría (seguridad), destacan comportamientos que dan cuenta de transmisión de seguridad a través un buen dominio de los contenidos y de la actitud y desplante del(a) docente frente a los(as) estudiantes.

En la segunda categoría (evitación de la imposición) se agruparon conductas docentes que a juicio de los(a) estudiantes son evitadas por el o la docente. Estas conductas, son aquellas en las que los docentes evitan usar el poder para prevalecer, no es duro en el trato, lo cual se evidencia en una evitación por formas de hablar expresivas, fuertes y duras, y no se muestra drástico(a) en las decisiones.

En la tercera categoría (guía del proceso de enseñanza-aprendizaje) destacan comportamientos orientados para mantener el orden en el aula, guiar al grupo y usar métodos pedagógicos que facilitan el aprendizaje de los(as) estudiantes. Los métodos referidos reflejaron una predominancia de didácticas de tipo directivas como son ejemplificaciones, buenas explicaciones y contextualización del contenido.

En Tabla 1 es posible encontrar algunas respuestas brindadas por los(as) estudiantes entrevistados(as) con relación a las categorías anteriormente mencionadas.

Tabla 1. Respuestas de estudiantes en torno a categoría “seguridad”, “evitación de la imposición” y “guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, polo Dominio-Sumisión.

<p>“Seguridad”</p> <p><i>“Se mostraba segura de lo que estaba hablando, siempre demostraba ser una persona con mucha educación, modulaba excelente.”</i> Estudiante 1.</p> <p><i>“Él no leía todo directamente del Power Point, mostraba que sabía de los que nos estaba hablando porque lo hacía con naturalidad. Se notaba seguro de lo que sabía.”</i> Estudiante 4.</p>
<p>“Evitación de la imposición”</p> <p><i>“Siempre evitaba llamarnos la atención de manera agresiva y nunca pasaba por encima de nosotros con su autoridad de docente.”</i> Estudiante 3.</p> <p><i>“Tenía una actitud empática para resolver conflictos, una postura moderada, tranquila... nunca desafiante.”</i> Estudiante 2.</p>
<p>“Guía del proceso de Enseñanza-Aprendizaje”</p> <p><i>“Que supiera mantener el orden en la sala, que supiera llevar al gran grupo de alumnos que fuimos.”</i> Estudiante 1.</p> <p><i>“(…) explicaba con detalles la materia, hacía ejercicios, nos guiaba (...) nos estaba preparando para el futuro estudiantil y laboral.”</i> Estudiante 2.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al polo Proximidad, el cual fluctúa en un continuo entre Cooperación y Oposición, un 35,72% de las respuestas reflejan conductas vinculadas con él, las cuales son representadas en tres tipos de comportamientos que agrupan la totalidad de lo referido por los(as) estudiantes (Figura 5):

1) Conductas que reflejan cercanía: son aquellas que favorecen la proximidad en la relación estudiante-docente.

2) Conductas que reflejan amabilidad: comportamientos que reflejan un buen trato a los(as) estudiantes.

3) Conductas de ayuda: comportamientos de apoyo, colaboración y accesibilidad.

Estas tres categorías y sus comportamientos asociados, pueden relacionarse con 3 de los 8 tipos de comportamiento del Modelo MITB, las cuales son: Comprensión, Liderazgo y Apoyo, respectivamente.

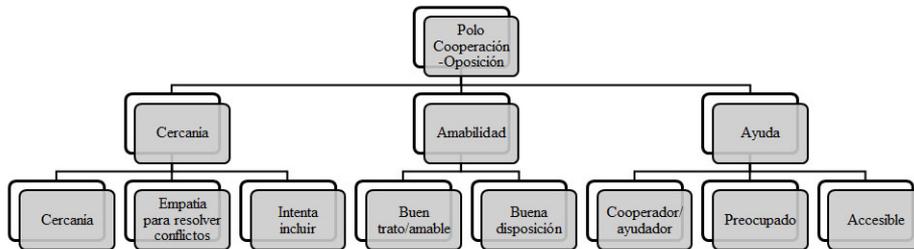


Figura 5. Resultados Polo Cooperación-Oposición.

En torno a las “conductas que reflejan cercanía”, predominaron respuestas vinculadas al ejercicio de una comunicación cercana, de comportamiento empático en la resolución de conflictos y comportamientos que favorecen la inclusión de todos(as) los(as) estudiantes (Tabla 2).

Respecto de las “conductas que reflejan amabilidad”, los(as) estudiantes reportaron la importancia de un buen trato por parte del(a) docente y la disposición abierta para recibir las solicitudes y problemas de los(a)s estudiantes (Tabla 2).

Respecto de las “conductas que reflejan amabilidad”, los(as) estudiantes reportaron la importancia de un buen trato por parte del(a) docente y la disposición abierta para recibir las solicitudes y problemas de los(a)s estudiantes (Tabla 2).

Con relación a las “conductas de ayuda”, se hizo mención de conductas de preocupación y cooperación con los(as) estudiantes, además de la accesibilidad frente a problemas o situaciones complejas (Tabla 2).

Tabla 2. Respuestas de estudiantes en torno a “conductas que reflejan cercanía”, “conductas que reflejan amabilidad” y “conductas de ayuda” polo Cooperación-Oposición.

<p>Conductas que Reflejan Cercanía</p> <p>“Siempre mezclaba el rol de docente con uno más cercano, podríamos decir que de manera maternal (ya que demostraba su preocupación).” Estudiante 3.</p>
<p>Conductas que reflejan Amabilidad</p> <p>“Era amable y sabía expresarse de manera adecuada. A pesar de que hubiese un conflicto, podía resolverlo sin enojarse.” Estudiante 4.</p> <p>“(Lo que la hacía buen docente era) la manera cercana con la que nos trataba (amablemente y con paciencia) fuese al momento de explicar, realizar tareas, trabajos, etc.” Estudiante 3.</p>

Conductas de Ayuda

"(...) posee un comportamiento cooperador, donde por ante todo siempre está presente la disposición de ayudar tanto en temas académicos de su asignatura como en otras." Estudiante 3.

"Era una persona accesible fuese en sea para explicar, en el trabajo de clases, las tareas o cosas que no tuvieran que ver con la asignatura." Estudiante 1.

Fuente: Elaboración propia.

Finamente, del total de respuestas codificadas, fue posible identificar un 42,85% que refieren a comportamientos no vinculados con el modelo MITB, éstas se agruparon en tres categorías que dan cuenta de tres tipos de conducta: estándares mínimos, dominio pedagógico y dominio de conocimientos (Figura 6).

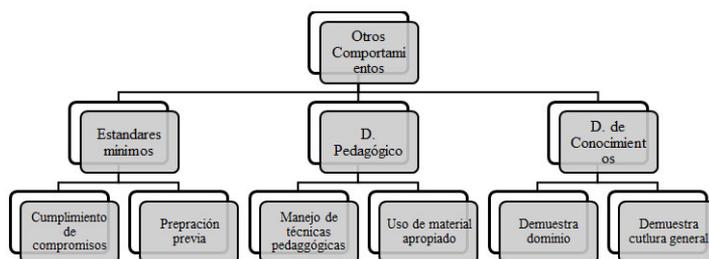


Figura 6. Resultados categoría Otros Comportamientos.

La categoría “Estándares Mínimos” destaca comportamientos asociados al cumplimiento de compromisos establecidos con los(as) estudiantes, demostración de preparación previa de las clases y materiales, entre otros, y el trato respetuoso de los(as) estudiantes (Tabla 5).

El “Dominio Pedagógico” representa el manejo por parte del docente de técnicas pedagógicas que faciliten el aprendizaje de los(as) estudiantes y el uso de material apropiado a los fines pedagógicos que persigue (Tabla 5).

Y el “Dominio de Conocimientos” está dado por demostrar dominio técnico sobre la temática que dicta y demostrar cultura general para enriquecer contextos, ejemplos, entre otros (Tabla 5).

Tabla 3. Respuestas de estudiantes en torno a “Estándares Mínimos”, “Dominio Pedagógico” y “Dominio de Conocimientos”, categoría Otros Comportamientos.

<p>Estándares Mínimos</p> <p><i>"Cumplir siempre con los horarios, fechas y cronogramas estipulados a principio de año."</i> Estudiante 1. <i>"Demostraba responsabilidad, puntualidad (...) con la asignatura."</i> Estudiante 2.</p>
<p>Dominio Pedagógico</p> <p><i>"Cada vez que ejemplificaba o nos hablaba de contenido, nos hacía ponernos en casos reales y nos ayudaba dándonos ejemplos propios de su vida cotidiana, nos hacía ser parte de la clase."</i> Estudiante 3. <i>"Mantén un orden, una secuencia lógica de lo que iba explicando."</i> Estudiante 2. <i>"Incentivaba a prestarle atención y mantener el orden (...) era dinámica, no monótona."</i> Estudiante 1.</p>

Dominio de Conocimientos

“No leía los Power Point, sólo se apoyaba en ellos. Se notaba el gran dominio del tema por lo cual a uno lo incentivaba a prestarle atención y entender de una mejor manera.” Estudiante 1.
“Se nota que domina el tema del cual habla, es una persona realmente muy culta, que conoce mucho.” Estudiante 4.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera parte de los resultados de este estudio dan cuenta de unanimidad en la calificación que los(as) estudiantes otorgaron al grado de compromiso académico que tuvieron en la asignatura del(a) docente escogido (calificación máxima: 7 = aumentó mucho mi compromiso).

Las razones que los(as) estudiantes destacaron, sobre el conjunto de comportamientos antes descritos para manifestar tan alto grado de compromiso académico en esa asignatura se relacionaron principalmente con:

- 1) El compromiso demostrado por el(a) docente con sus estudiantes (Tabla 4).
- 2) La accesibilidad que mostró el(a) docente con los(as) estudiantes (Tabla 4).
- 3) Dominio de la docencia (Tabla 4).

Tabla 4. Respuestas de estudiantes que dan cuenta de razones de su grado de compromiso académico.

Compromiso demostrado por el(a) docente con sus estudiantes

“Al ver el compromiso del docente con su asignatura, ser un profesor jugado con los estudiantes, me permite tomar mayor compromiso y responsabilidad con la asignatura dictada por él.” Estudiante 2.
“El hecho de hacer un esfuerzo por incluirnos a todos durante su clase (...) además del esfuerzo que colocaba a que todos entenderíamos.” Estudiante 3.
“Ver que era un profe jugado que se preocupaba por nosotros.” Estudiante 4.

Accesibilidad que muestra el(a) docente con los(as) estudiantes

“(…) y la manera accesible con la que nos trataba (al momento de explicar, tareas y trabajos).” Estudiante 3.
“La apertura que tenía para atender nuestras dudas, quejas u otras cosas dentro y fuera de la asignatura.” Estudiante 4.

Dominio de la docencia

“Ya que el profesor al enseñar, ocupa formas didácticas, donde el tema queda mucho más fácil de entender, comprender y analizar, además de realizar conclusiones previas a la finalización de la clase.” Estudiante 2.
“La profesora era dinámica, notaba cuando nos aburríamos y cambiaba de actividad, de ritmo. Usaba distintas técnicas.” Estudiante 4.
“Por lo que sabía, daban ganas de ir a aprender y conocer más del área.” Estudiante 1.

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de la presente investigación, se ha podido arribar a algunas conclusiones generales respecto de la pregunta de investigación inicial: ¿Qué aspectos del comportamiento interpersonal del docente favorecen el compromiso académico de los estudiantes universitarios de primer año?

Para responder a esta pregunta y al objetivo de investigación de “caracterizar el comportamiento interpersonal del docente que favorece el compromiso académico de estudiantes universitarios de primer año”, se trabajó con tres conjuntos de datos: uno relacionado con situar al mejor docente que ha tenido el o la estudiante en el modelo MITB, el segundo que buscó caracterizar las conductas del “mejor docente” en relación con las 2 dimensiones del MITB, y el tercero que buscó establecer los comportamientos de estos docentes que guardarían mayor vinculación con el compromiso académico de los estudiantes.

En el primer conjunto de datos, se observó que los estudiantes identificaron al “mejor docente” en el polo Dominación-Cooperación. Desde el punto de vista del estudiante, el “mejor docente” sería una persona que mantiene características vinculadas con la “dirección” del comportamiento de sus estudiantes, pero también con aspectos que se relacionan con el trabajo cooperativo entre estudiantes y docentes. Este posicionamiento del “mejor docente” se esclarece al observar las descripciones que los propios estudiantes realizan.

El segundo conjunto de datos, da cuenta de que, para los estudiantes, parece ser que una conducta Dominante está caracterizada por dominio y seguridad, tanto disciplinar como pedagógica, y un rol de guía tanto en términos de conducción de la docencia como de mantención de orden.

Este aspecto es coherente con algunos de los comportamientos descritos en la dimensión Influencia del MITB (Sun, Mainhard y Wubbels, 2017). Sin embargo, más que denotar dominio de un docente sobre sus estudiantes, parece demostrar un rol “Directivo” que se observa en los comportamientos reportados.

Esta reflexión se ve respaldada, además, por declaraciones directas de los estudiantes que indican, como un conjunto de conductas opuestas a lo que ellos consideran un “mejor docente”, aquellas de imposición, caracterizadas por la dureza del trato y el uso del poder para imponer decisiones, control y guiar la enseñanza. De hecho, como se planteará más adelante, este tipo de conductas se oponen a lo que los estudiantes consideran un docente “Cooperador”.

La cooperación del docente, desde la experiencia reportada por los estudiantes, está dada por conductas que reflejan cercanía, amabilidad y ayuda. Por lo tanto, un docente cooperador, desde la experiencia de los estudiantes, corresponde a una persona próxima, accesible, respetuosa y de buen trato, que además ayuda a sus estudiantes.

Estas conductas también son contempladas en el MITB (Sun et al., 2017), sin embargo, nuevamente, corresponden solo a una porción de lo incorporado en este modelo.

Por lo tanto, la combinación de estos dos polos refleja que los estudiantes valoran a los y las docentes que son cercanos, amables y que los ayudan, que a la vez son seguros en el dominio pedagógico y disciplinar, y que guían a sus estudiantes. Esta descripción, se asemeja a la combinación descrita en el MITB denominada Liderazgo (García, Ferrá, Monjas y Marande, 2014; Tyler, Stevens-Morgan y Brown-Wright, 2016) que concentra comportamientos docentes más tendientes al polo de la Dominación (Dirección desde nuestro punto de vista) con componentes de Cooperación, en el diagrama de la figura 1, se identifica como DC.

Es importante indicar en este punto que solo un 57% aproximado de las respuestas entregadas por los estudiantes, refirió a comportamientos que se corresponden con los planteamientos del MITB, lo que refleja que existe otro tipo de comportamientos que no están incorporados en el modelo que parecen ser relevantes para los estudiantes.

Una de las respuestas referidas es el cumplimiento de estándares mínimos, como cumplir y respetar los compromisos acordados, además de preparar las actividades y clases. Este aspecto es llamativo, pues para los estudiantes es fundamental que sus profesores mantengan este conjunto de comportamientos “mínimos esperables”.

Los comportamientos indicados por los estudiantes referidos al dominio del docente sobre su área disciplinar reflejan la importancia de un docente que demuestra preparación y seguridad sobre sus temas de especialidad. Más adelante, se comenta el valor de este aspecto para el compromiso académico.

El más interesante, sin embargo, es la relevancia del dominio pedagógico, pues refiere a un aspecto con impacto directo sobre la conducta interpersonal. Para los estudiantes tiene un valor importante que los docentes posean dominio pedagógico, tanto para detectar las situaciones de aula como para implementar los métodos más apropiados a la situación. Este es un componente que el MITB no recoge y que, sin embargo, muestra relevancia en la experiencia de los estudiantes.

Respecto del tercer conjunto de datos, es interesante observar la priorización de comportamientos docentes realizada por los estudiantes, en función de cuáles han impactado en su compromiso académico referido en particular a la asignatura que dictaba ese docente.

Aquí las respuestas son heterogéneas, pero es posible reconocer aspectos comunes relacionados con el nivel de compromiso percibido por los estudiantes en su docente, como por ejemplo la accesibilidad del o la docente con sus estudiantes y el dominio de la docencia en general.

Este último punto es interesante puesto que parece que “el mejor docente”, desde la experiencia de estos estudiantes, comprende un abanico de conductas más amplias que aquellas que impactan en el compromiso académico experimentado en la asignatura.

El compromiso de los estudiantes estaría mayormente vinculado a comportamientos que les impactan en una esfera emocional. El compromiso del docente les llevaría a motivarse pero también a sentir reciprocidad, la accesibilidad les conduciría a sentirse respetados y en confianza, mientras que el dominio docente despertaría su admiración y su motivación por saber más.

Las implicancias de este trabajo son interesantes. Por un lado, los resultados muestran una tendencia clara de los estudiantes a reconocer como mejores docentes a aquellos que favorecen el compromiso académico, a un segmento de conductas asociadas con Dominio y Cooperación. Sin embargo, también es posible observar que, los amplios conjuntos de conductas recogidos en la literatura -que expresan perfiles complejos de comportamiento docente- pueden no representar necesariamente la experiencia de los estudiantes. En este caso particular, las conductas más destacables para los estudiantes fueron muy precisas, más aún cuando se le vinculó con el compromiso académico experimentado en la asignatura.

Lo anterior puede tener repercusiones al momento de evaluar a los docentes en su ejercicio, al momento de generar intervención-capacitación para favorecer habilidades clave y al momento de establecer adecuados perfiles laborales para estos. De esta forma también, se podría potenciar la incorporación de comportamientos docentes orientados al incremento del compromiso académico del estudiantado y así generar una oportunidad para aumentar las tasas de retención de estudiantes de primer año de ingeniería.

Respecto a las limitaciones del estudio, es importante indicar que el uso de una escala Likert para recoger el grado de compromiso académico de los estudiantes, no permitió indagar sobre

las comprensiones más profundas de los estudiantes sobre este concepto, lo que pudo afectar los resultados presentados. Una proyección sería, entonces, trabajar este aspecto de manera cualitativo-descriptiva con una muestra mayor, a fin de dar respuesta a las limitaciones metodológicas y generar conclusiones validadas estadísticamente.

AGRADECIMIENTOS

A la Beca de Doctorado Nacional CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2018-21180223 y al FONDECYT N° 1161502 por facilitar apoyo y orientación. A la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción por permitir las facilidades para el trabajo con sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>.
- Salazar, C., Chiang, M., y Muñoz, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la universidad del Bio-Bío. *Actualidades investigativas en educación*, 6, (1), 1-128. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>.
- Capote, G., Rizo, N., y Bravo, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Universidad y Sociedad*, 8 (1), 21-28.
- Chang, M., Sharkness, J., Hurtado, S., & Newman, C. (2014). What Matters in College for Retaining Aspiring Scientists and Engineers From Underrepresented Racial Groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 555–580. Doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21146>.
- Cox, D. W., Bjornsen, A. L., & Krieshok, T. S. (2015). Occupational Engagement and Academic Major Satisfaction: Vocational Identity's Mediating Role. *The Career Development Quarterly*, 64, 169–180. Doi: <https://doi.org/10.1002/cdq.12049>.
- Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H., & Pérez-Villalobos, M. (2018). *Mediación del ajuste académico entre variables cognitivo-motivacionales y la intención de abandono en primer año de universidad*. In Octava conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. (pp. 213–222). Panamá City.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220. Doi: <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>.
- García, F. J., Ferrá, P., Monjas, M. I., & Marande, G. (2014). Teacher-students relationships in first and second grade classrooms. adaptation of the questionnaire on teacher interaction-early primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211–231. Doi: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9081>.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Oritz, L., Matus, O., McColl, P., y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista de Médica de Chile*, 143, 930–937.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. Doi: <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.

- Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, 53, 738–754. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>.
- Mainhard, T., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2014). The role of the degree of acquaintance with teachers on students' interpersonal perceptions of their teacher. *Social Psychology of Education*, 17(1), 127–140. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9234-6>.
- Maluenda, J., López, Y., Bernardo, A., Díaz, A., & Moraga, F. (2019). *Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos*. In IX Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior. Bogotá.
- Maluenda, J., & Pérez, M. V. (2018). *Comportamientos asociados al compromiso académico desde la experiencia de estudiantes de ingeniería*. In Octava Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Panamá City.
- Mena, E. (2013). *La relación interpersonal docente-estudiante en la educación superior. Un estudio sobre los mejores docentes por rama de conocimiento en la Universidad de Málaga*. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/5487>.
- Monroy, F., González-Geraldo, J., & Hernández-Pina, F. (2014). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172–183. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27. Doi: <https://doi.org/10.3102/003465430298489>.
- Palak, D., Walls, R. T., & Palak, D. (2009). Teacher's Beliefs and Technology Practices Teachers' Beliefs and Technology Practices : A Mixed-methods Approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417–441. Doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782537>.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 1, 1–18. Doi: <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagements in university students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- SIES. (2016). *Informe retención de 1er año pregrado cohortes 2011-2015*. Santiago, Chile. Recuperado de: https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/693/informe-retencion_sies_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Sun, X., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2017). Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21, 1–17. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9243-z>.
- Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R., & Brown-Wright, L. (2016). Home-School Dissonance and Student-Teacher Interaction as Predictors of School Attachment among Urban Middle Level Students. *RMLE Online*, 39(7), 1–22. Doi: <https://doi.org/10.1080/19404476.2016.1226101>.
- Van Uden, J., Ritzen, H., & Pieters, J. (2013). I think i can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43–54. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>.

- Van Uden, J., Ritzén, H., & Pieters, J. (2014). Engaging students : The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. (C. Evertson & C. S. Weinstein, Ed.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issue*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch45>.
- Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers: Interactional teacher behaviour mapped out*. Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like. Interpersonal relationships in Education*. London: The Palmer Press.
- Zuluaga-Rendón, Z., Corredor, J., Quintero, J., Ramírez-Echeverry, J., y Olate, F. (2017). ¿Qué es una buena clase en ingeniería desde el punto de vista de los estudiantes? *Revista Educación en Ingeniería*, 12(23), 83-92. Recuperado de: <https://www.educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/740/317>.