



Interacción profesor-estudiante y toma de decisiones: una aproximación teórica

Horacio Manrique-Tisnés

<https://orcid.org/0000-0002-7621-7391>
Universidad Eafit, Colombia
hmanriqu@eafit.edu.co

Carolina Valle-Zuluaga

<https://orcid.org/0000-0001-7975-4689>
Universidad Eafit, Colombia
cvallez@eafit.edu.co

Resumen

En el aula de clase, profesores y estudiantes están constantemente tomando decisiones y eligiendo; esto marca la interacción mutua, en mayor o menor medida, así como su propia existencia y despliegue subjetivo. Por ello, el artículo revisa y explora teóricamente la literatura referente al proceso de interacción entre estudiantes y profesores, reflexionando sobre la toma de decisiones, en un ejercicio analítico y hermenéutico sobre el estado del arte, temáticas que se presentan en la toma de decisiones en la interacción profesor-estudiante. Como resultados, se encontró: mayor producción sobre el tema en la educación primaria y secundaria que en la universitaria; los estudios enfatizan la importancia de la interacción docente-estudiantes para potenciar diferentes aspectos del desarrollo, como el aprendizaje, las habilidades cognitivas y actitudinales, así como la función protectora que cumple respecto al matoneo y el suicidio. Además, se vio que las implicaciones existenciales casi no están presentes en los estudios revisados y tampoco hay referencias a las implicaciones de las decisiones de los estudiantes para los profesores. Como conclusión, es importante prestar mayor atención a la interacción profesor-estudiante en el contexto universitario; relacionar la toma de decisiones profesor-estudiante con las interacciones transindividuales; explorar esa interacción desde la perspectiva de los estudiantes; e identificar su influencia en la toma de decisiones de los profesores.

Palabras clave (Fuente: tesoro de la Unesco)

Comunicación en el aula; formación de profesores; investigación pedagógica; práctica pedagógica; relación profesor-alumno.

Recepción: 31/08/2021 | Envío a pares: 28/11/2021 | Aceptación por pares: 11/08/2022 | Aprobación: 23/01/2023

DOI: [10.5294/edu.2022.25.3.2](https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.2)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Manrique-Tisnés, H. y Valle-Zuluaga, C. (2023). Interacción profesor-estudiante y toma de decisiones: una aproximación teórica. *Educación y Educadores*, 25(3), e2532. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.2>

Teacher-Student Interaction and Decision-making: A Theoretical Approach

Abstract

In the classroom, teachers and students are constantly making decisions and choosing what will mark their mutual interaction to a greater or lesser extent, as well as their existence and subjective deployment. This article theoretically reviews and explores state-of-the-art literature on the interaction process between students and teachers, reflecting on decision-making in an analytical and hermeneutic exercise. As a result, we found more outstanding production on the subject in elementary and high school education than in university; studies emphasize the importance of teacher-student interaction to enhance various aspects of development, such as learning, cognitive and attitudinal skills, and the protective function it fulfills regarding bullying and suicide. In addition, existential implications are almost absent in the reviewed studies, and there are no references to the consequences of the students' decisions for teachers. In conclusion, it is vital to pay more attention to teacher-student interaction in the university context; relate teacher-student decision-making to trans-individual interactions; explore that interaction from the students' perspective; and identify their influence on teachers' decision-making.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Classroom communication; teacher education; educational research; teaching practice; student teacher relationship.

Interação professor-estudante e tomada de decisões: uma abordagem teórica

Resumo

Na sala de aula, professores e estudantes estão constantemente tomando decisões e escolhendo o que marcará a interação mútua, em maior ou menor grau, bem como sua existência e desenvolvimento subjetivo. Por isso, este artigo revisa e explora teoricamente a literatura referente ao processo de interação entre estudantes e professores, refletindo sobre a tomada de decisões, num exercício analítico e hermenêutico acerca do estado da arte, temáticas que são apresentadas na tomada de decisões na interação professor-estudante. Como resultados, foi possível constatar que há maior produção sobre o tema na educação básica que na superior; que os estudos enfatizam a importância da interação docente-estudantes para potencializar diferentes aspectos do desenvolvimento, como a aprendizagem, as habilidades cognitivas e atitudinais, bem como a função protetora que diz respeito ao bullying e ao suicídio. Além disso, viu-se que as consequências existenciais quase não estão presentes nos estudos revisados e não há referências às repercussões das decisões dos estudantes para os professores. Como conclusão, é importante prestar mais atenção à interação professor-estudante no contexto universitário; relacionar a tomada de decisões professor-estudante com as interações transindividuais; explorar essa interação a partir da perspectiva dos estudantes e identificar sua influência na tomada de decisões dos professores.

Palavras-chave (Fonte: thesaurus da Unesco)

Comunicação na sala de aula; formação de professores; pesquisa pedagógica; prática pedagógica; relação professor-aluno.

Al rededor de tres décadas atrás se tenía ya la conciencia de que gran parte de la actividad del profesor en el aula de clase involucra la toma de decisiones, como lo plantea Eggleston (1977) en su clásico artículo "Making decisions in the classroom". Además, se consideraba que era importante que el estudiante se involucrara en el proceso de toma de decisiones en el aula de clase (Stewart, 1977). Sin embargo, parece que ese entusiasmo inicial por la toma de decisiones en la interacción profesor-estudiante ha ido disminuyendo. En particular, en la literatura especializada en toma de decisiones es llamativo el relativo poco interés en la toma de decisiones del estudiante y su impacto en el docente y en el proceso formativo (Manrique, s.f.).

Desde la perspectiva del apoyo de los docentes a la autonomía de sus estudiantes, hay tres tipos de apoyo que posibilitan que sean autónomos y los dejan decidir sobre ciertos asuntos de su formación: organizacional, procedimental y cognitivo (Stefanou *et al.*, 2004, p. 101). En el *apoyo organizacional*, se les permite elegir miembros del grupo de trabajo, forma de evaluación y disposición de las sillas, así como participar en la creación e implementación de reglas del aula y fechas de evaluación. En el *apoyo procedimental*, se les permite elegir y manejar materiales para los proyectos de clase, escoger la forma de demostrar la competencia y comentar sus preferencias. En el *apoyo cognitivo*, se les permite discutir múltiples aproximaciones y estrategias, encontrar diferentes soluciones a los problemas, justificar soluciones para compartir experiencias, tener suficiente tiempo para la toma de decisiones, solucionar problemas independientemente, pero con andamiaje, reevaluar errores, recibir retroalimentación, formular sus objetivos alineándolos con sus intereses personales, debatir ideas libremente, tener menos tiempo de conversación por parte del profesor y más tiempo para su escucha, así como la posibilidad de hacer preguntas. Los autores concluyen que, aunque los tres tipos de apoyo son importantes para promover la autonomía en la toma de decisio-

nes, los apoyos organizacional y procedimental son insuficientes, siendo fundamental el cognitivo.

En este sentido, las instituciones educativas son lugares en los que el sujeto puede llegar a formar una nueva ética de la existencia, ya que es precisamente en el entorno educativo en donde se juegan maneras de proceder, actitudes y teorías de vida, y donde se invita al ser humano a movilizarse, cuestionarse, construirse, en torno a su formación y devenir (Raufelder *et al.*, 2016). En este espacio no solo se da un intercambio de saberes, sino que, a su vez, se abre la posibilidad al sujeto de formarse como ser humano, lo cual se logra únicamente en el contexto interpersonal, ya que es en el marco de las relaciones significativas que se tejen con los otros donde el ser humano cambia, se modifica y adopta posiciones fundamentales para su devenir (Yu *et al.*, 2016).

Asimismo, si tenemos presente la influencia continua entre profesor-estudiante, podemos inferir que en el acto formativo ambos agentes modifican y transforman tanto lo acontecido en clase como a sí mismos, en una interacción dialéctica. Y es precisamente en el establecimiento de este vínculo donde se modifica la concepción que cada uno posee de su experiencia subjetiva y de la significación de sus actos, por lo que las decisiones tomadas en esta interacción son determinantes para ambas partes, por ser agentes activos de una formación que puede llegar a trascender las aulas de clase (Claessens *et al.*, 2016).

El presente estudio se pregunta por las principales temáticas estudiadas en el marco de la interacción profesor-estudiante y por las posibles implicaciones para los profesores y los estudiantes de la toma de decisiones de tipo individual, interindividual y transindividual (Simondon, 2009). El objetivo es realizar un estado del arte analítico sobre la comprensión de las posibles implicaciones de la toma de decisiones individuales e interindividuales en la interacción profesor-estudiante. Por ello, se realizó una primera aproximación al estado del

arte sobre el tema (Guevara, 2016), con la finalidad de contribuir al conocimiento en el área (determinar los principales elementos abordados, los vacíos de conocimiento y posibles líneas de investigación) y a la comprensión de estas dinámicas.

La investigación en torno a la relación establecida entre profesores y estudiantes ha sido poco abordada desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, que busca captar la perspectiva de los propios sujetos, lo cual brinda una oportunidad interesante de investigar las implicaciones que esta interacción tiene en las dinámicas construidas en el aula de clase y en el devenir de los profesionales (Manrique, 2023). Este mismo hecho muestra la importancia de realizar estudios que permitan comprender cómo la toma de decisiones individual, interindividual y transindividual de los implicados en el proceso de aprendizaje repercute en el acto formativo. Debido a que poco se explora estos tipos de toma de decisiones en la interacción profesor-estudiante, en algunos puntos se realizan aproximaciones y propuestas reflexivas que complementan lo hallado en la literatura.

Este artículo posibilita comenzar a pensar las posibles consecuencias y limitaciones de la toma de decisiones individual, interindividual y transindividual en la interacción profesor-estudiante. Esto en sí mismo es valioso, por cuanto tematiza y problematiza hasta qué punto y cuáles decisiones deben ser individuales, cuáles interindividuales (por ejemplo, consultadas o en consenso) o transindividuales, por parte de los profesores o de los estudiantes. Por ejemplo, el pacto pedagógico que las universidades promueven al inicio de cada curso, ¿es un tipo de decisión interindividual? Si es así, esto quiere decir que el estudiante es un participante activo a la hora de determinar aspectos del contenido, la metodología y la evaluación del curso. Pero también surge la pregunta por cuál es el límite de este tipo de toma de decisiones. También, del lado de los docentes, puede preguntarse si están dispuestos a consultar con los estudiantes estos aspectos mencionados, que, desde

un punto de vista tradicional, han sido determinados por los docentes individual y autoritariamente, con independencia de lo que piensen los estudiantes (Stefanou *et al.*, 2004).

Dado que las decisiones no son solo del profesor, sino que también los estudiantes pueden participar en ellas, estudios como este que llevamos a cabo, en los que participan estudiantes de pregrado y posgrado, aportan a la formación de los estudiantes en el campo de la investigación, desde una perspectiva crítica, analítica y propositiva, al promover en ellos mismos una actitud reflexiva sobre su propio proceso formativo, bien sea como participantes del proyecto de investigación o como personas que tienen cierta capacidad de influenciar a sus propios compañeros a través de sus posicionamientos. Un estudiante que está comprometido con un proceso investigativo sobre aspectos relacionados con su formación, asumiendo una perspectiva crítica, puede ser un agente del ecosistema educativo que posibilita a otros asumir una actitud reflexiva, activa y responsable sobre su propio proceso formativo (Lopera, 2018).

Los estudiantes también pueden influenciar a los docentes, aunque la investigación no se ha enfocado en ello (Nurmi y Kiuru, 2015). En efecto, un estudiante comprometido con su formación, con actitud reflexiva, puede ejercer influencia en los docentes, en cuanto exige una propuesta formativa de calidad. Un estudiante reflexivo y, además, respetuoso que plantee buenas preguntas y sólidos argumentos puede propiciar la reflexión del docente sobre su propio acto pedagógico (Jaramillo, 2019).

Por estas razones, esta investigación se justifica en lo temático, lo formativo y lo existencial, porque, si bien se busca contribuir a la teoría existente, así como señalar líneas posibles de investigación, se plantea trascender estos propósitos incidiendo en lo formativo y existencial, desde una perspectiva integral, a la vez ética, de fomento de la responsabilidad, con compromiso personal, en términos humanos, ciudadanos o profesionales.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo, buscando la comprensión de los elementos fundamentales de los textos revisados. Se realizó un estado del arte y se utilizaron dos métodos complementarios: el método hermenéutico y el método analítico. Basado en el estudio del conocimiento producido en torno a un tema, el estado del arte es una estrategia investigativa más amplia que la investigación documental (la cual se usa en el estado del arte) y tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento (aproximación positivista) o producir nuevos sentidos a partir de los textos analizados (aproximación constructivista) (Guevara, 2016). Esta investigación siguió las fases planteadas por Guevara: fase inicial o de contextualización, fase analítica, de categorización y análisis de los textos, y fase final.

Según Barahona (2013, p. 8), la investigación teórica se encarga de, al menos, tres dimensiones con relación al conocimiento: una dimensión organizativa, una productiva y otra crítica. En términos generales, el estado del arte se ubica en la dimensión organizativa (Jaramillo *et al.*, 2019). Sin embargo, este artículo surge de una investigación teórica que se ubica en una dimensión diferente de las tres dimensiones mencionadas. En efecto, se propone un estado del arte *analítico* (Ramírez *et al.*, 2017), pues no se limita hacer una *descripción* de las investigaciones en el campo de estudio, sino que avanza hacia la *revisión* y la *crítica* de algunos conceptos, además de *proponer* nuevas perspectivas de abordaje de los conceptos, así como nuevos temas de investigación (Guevara, 2016).

Para lograr esto, se utilizó el método analítico (Ramírez *et al.*, 2017), un tipo de método científico que busca la contrastación dialéctica entre teoría y práctica, mediante la descomposición de un todo en sus elementos constitutivos. En esta investigación, las unidades de análisis fueron unidades de significado, definidas como la mínima expresión lingüística que transmite una teoría, expresada en un texto.

El método analítico (Ramírez *et al.*, 2017) implica una serie de procesos: *entender* (captar el sentido del discurso), *criticar* (comparar con otros discursos) y *contrastar* (llevar a la práctica la teoría para determinar sus efectos, reales o hipotéticos). En consecuencia, esta forma de proceder se va incorporando como una actitud o estilo de vida.

Por su parte, la hermenéutica (Arráez *et al.*, 2006) está basada en la interpretación de textos con el propósito de comprender su sentido, en un diálogo que entabla el investigador con el texto y con otros compañeros investigadores, con la finalidad de encontrar los posibles sentidos del texto y delinear otros nuevos que emergen durante la investigación. Esta emergencia de nuevos sentidos se puede denominar *horizonte de sentido* y no es arbitraria, sino que se basa en lo dado en el texto, sumado a la interpretación de los investigadores en el proceso.

En coherencia con el método analítico y la hermenéutica, para el análisis de la información fue fundamental la interpretación, la escritura, el diálogo y la reflexión entre los investigadores, todo lo cual se llevó a cabo en reuniones semanales o quincenales entre los investigadores y con los integrantes del semillero de investigación¹ que apoyaron este proyecto, compuesto por estudiantes de pre y posgrado, y psicólogos profesionales, algunos de ellos docentes.

Se buscó información en bases de datos como Web of Science, Jstore, Redalyc, entre otras, usando los siguientes descriptores: “decisión-making”, “teacher”, “student”, “relationships” OR “interactions”. La búsqueda se realizó a partir del año 2016, con la finalidad de acotar el número de fuentes revisando las más recientes, acorde con el alcance del proyecto. Como herramienta complementaria para el análisis de la información, se utilizó un formato en Microsoft Excel en el que se vertieron elementos de cada texto según

¹ Los autores agradecen a los integrantes del semillero “Método analítico y toma de decisiones” del Departamento de Psicología de la Universidad Eafit, por la ayuda en las discusiones en torno a la temática; y a Juan José Blandón Areiza, estudiante de Psicología, por la ayuda en la búsqueda de los textos.

los siguientes criterios: año, autor, título, objetivo, país, metodología, técnicas, resultados y observaciones.

Toma de decisiones individuales, interindividuales y transindividuales

Decidir es un asunto fundamental y frecuente en la vida humana. La palabra *decidir* proviene del latín *decidere*, que significa “cortar”, “decidir, resolver”, derivado de *caedere*, “cortar” (Corominas, 1987, p. 202). Por su parte, aunque, según Corominas (p. 572), su origen es incierto, tomar parece provenir del latín *automare*, que significa “afirmar”, “proclamar el derecho de uno a un objeto”. Así, una decisión constituye un juicio resolutorio sobre una acción que está en mi poder realizar, una conclusión a la que se llega respecto a una situación dada, a partir de la cual se inaugura un proyecto y se posibilita la elección de un curso de acción (Manrique y De Castro, 2019). En este sentido, tomar una decisión implica elegir una alternativa entre otras posibles, lo cual abre nuevas posibilidades y clausura otras. Es por ello que las decisiones pueden ser determinantes en un momento dado. En sentido estricto, una decisión determina el futuro de quien elige y de otros que están involucrados en ella y, por lo tanto, decidir es un asunto de mucha responsabilidad.

Una decisión, al ser un juicio, es un proceso mental. En cambio, una elección constituye una acción e implica tomar un camino, de los varios posibles (Ramírez, 2012, ensayo 13). En ocasiones, la decisión y la elección coinciden (Manrique y De Castro, 2019), como cuando un estudiante decide cancelar una materia y lo hace. Sin embargo, otras veces se decide, pero no se elige lo decidido, como cuando un estudiante decide empezar a asistir a asesorías extraclase de alguna asignatura, pero no lo hace. También, en otras oportunidades se elige, pero sin decidir, como cuando alguien tiene que tomar una decisión en un determinado límite de tiempo, por ejemplo, si cancelar una materia o no, y está indeciso y, mientras intenta decidir, se cumple la fecha límite: no pudo decidir, pero ya eligió al no cancelarla.

Por otra parte, la decisión puede ser deliberada o intuitiva (Manrique y De Castro, 2019). El primer caso ocurre cuando se ha tenido el tiempo suficiente para revisar de manera detenida y pormenorizada los pros y los contras de cada una de las opciones más relevantes, de manera satisfactoria. Por el contrario, la decisión es intuitiva cuando no se delibera y se toma de forma espontánea y rápida, bien sea porque no se contó con el tiempo requerido para deliberar o porque la persona no quiso deliberar. Es importante aclarar que no existen decisiones puramente deliberadas o intuitivas: toda decisión deliberada incluye aspectos intuitivos y viceversa.

Se puede pensar que una decisión es mejor si es deliberada, pero esto no es tan obvio. Para determinar si una decisión fue buena o mala, mejor o peor, se pueden tener en cuenta dos aspectos diferentes: el resultado o el proceso (León, 1987). La primera forma de evaluar una decisión implica que una decisión es buena cuando su resultado coincide con las metas trazadas por el decisor. Por ejemplo, si la decisión se refiere a cuál programa académico es mejor estudiar para determinado joven según sus aptitudes (capacidades) y actitudes (afinidad personal), la decisión tomada será buena si la carrera elegida está acorde con estos dos elementos. En este ejemplo no importa cómo fue el proceso decisorio: si acudió a un asesor vocacional, si lanzó una moneda al aire o si siguió a su mejor amigo. La segunda forma de evaluar una decisión es determinar si el proceso seguido fue adecuado o no, independientemente del resultado. Por ejemplo, si un médico tiene que decidir desconectar (o no) un paciente que está en estado vegetativo y por el cual ya no se puede hacer nada más para devolverle su vida (ambas opciones conducirán al mismo resultado final: la muerte del paciente), será una buena decisión si realiza un proceso deliberativo en el cual consulte a otros colegas, la familia de la persona, sus propias creencias al respecto, diferentes casos precedentes, etc. Una tercera posibilidad para evaluar una decisión es tener en cuenta tanto el resultado como el proceso.

Asimismo, tomando los conceptos de Simondon (2009), las decisiones pueden tomarse de manera *individual* cuando no se consulta con otras personas (y de manera *individualista* cuando no se tiene en cuenta a los otros: seres humanos, medio ambiente, etc.). Pero también puede tomarse de manera *interindividual* cuando se consulta con otros (y de manera *cooperativa* cuando se tiene en cuenta la opinión de aquellos a quienes se va a involucrar en esa decisión). Además, las decisiones se tomarían de forma transindividual cuando se tiene en cuenta el proceso transformativo que ellas pueden implicar, tanto para el decisor como para las personas que son influenciadas por la decisión, así como el medio en el que están inmersos.

En este punto partimos de la propuesta de Ramírez (2012, ensayo 203; *cf.* Manrique *et al.*, 2016) quien plantea la importancia de pensar en un *nosotros*, que no sea un *no a otros*, con la intención de tener en cuenta los aspectos comunes que nos unen, así como aquellos que nos diferencian y nos singularizan. Sin desconocer que en ocasiones es necesario tomar decisiones individuales y, en otras, decisiones interindividuales, esta propuesta señala lo inconveniente que resulta ser el individualismo, al igual que el colectivismo. Se trata de reivindicar el nosotros, pero también el individuo, su deseo y singularidad. Ambos extremos (individualismo y colectivismo) son inconvenientes. La propuesta es trascender de manera dialéctica cada una de estas posturas (que pueden llevar al egocentrismo o a la alienación) hasta lograr una postura que puede estar representada en lo transindividual. Pensar en un nosotros implica considerar a los otros seres humanos como interlocutores válidos, pero también considerar a los otros en nuestras decisiones, de manera que el beneficiado no sea solo el decisor o su grupo, sino todos los seres (incluyendo aquí seres humanos y no humanos), hasta donde sea posible.

Ahora bien, estas propuestas nos indican que es posible y necesario considerar a los otros en la interacción profesor-estudiante, pensando en un

nosotros y partiendo de la identificación de aspectos comunes y del respecto por la diferencia, especialmente por la capacidad de cada ser humano de desplegar armónicamente las potencialidades de su ser, lo cual ocurre de manera privilegiada en el proceso formativo.

Simondon (2009, p. 450) plantea que el ser humano deviene tal mediante dos individuaciones (biológica, propia de los animales en general, y espiritual, propia de los seres humanos), que implican diferentes tipos de relaciones: somáticas, interindividuales, biológico-sociales y transindividuales (espirituales). La individuación biológica ocurre cuando el ser humano, como ser biológico, deviene hacia su existencia mediante la resolución de tensiones en una serie de equilibrios metaestables, producto de tensiones entre lo preindividual (la energía potencial) y lo individuado, en el nivel puramente somático. Asimismo, los individuos interactúan de forma interindividual mediante relaciones funcionales entre ellos y el mundo natural, para llevar a cabo una tarea determinada. Las relaciones biológico-sociales se presentan como parte de su constitución social, pues no puede vivir sin establecer relaciones con otros conformando grupos. Es el caso de las abejas, hormigas y otros animales sociales o del trabajo en los seres humanos.

Por su parte, la individuación espiritual viene de la conformación del ser humano como ser social en la constitución de lo grupal, que va más allá del simple establecimiento de relaciones con otros seres humanos. Se trata de transitar de lo interindividual a lo grupal, pasar de ser *individuo biológico* ser *individuo de grupo*, lo que implica la superación de la oposición individuo-grupo mediante la denominada *individuación de grupo* (Simondon, 2009, p. 445). En esta, el individuo no precede al grupo ni el grupo al individuo, pues ambos se constituyen en la relación, en lo transindividual. En palabras de Simondon, la diferencia entre lo interindividual y lo transindividual radica en que “la relación interindividual va de individuo a individuo; no penetra en los

individuos” (p. 450), mientras que lo transindividual pasa dentro del individuo “tanto como de individuo a individuo” y es lo que “hace comunicar[se] a los individuos a través de las significaciones: las relaciones de información son las primordiales” (p. 450). De manera que lo transindividual precede a los individuos, pero también los trasciende, actuando a través de ellos, por decirlo de alguna manera.

No es como ser viviente que el hombre lleva consigo con qué individuarse espiritualmente, sino como ser que contienen en sí lo preindividual y lo prevital. Esta realidad puede ser llamada transindividual. [...] El ser que precede al individuo no ha sido individuado sin resto; no ha sido totalmente resuelto en individuo y medio; el individuo ha conservado consigo lo preindividual, y todos los individuos en conjunto poseen de este modo una suerte de fondo no estructurado a partir del cual puede producirse una nueva individuación. (Simondon, 2009, p. 451)

Lo preindividual es similar, según Simondon (2009, p. 454), al *apeirón* del que hablaba Anaximandro: una realidad que es origen del ser y que se nombra *naturaleza*, realidad de lo posible, como primera fase del ser,² y realidad no estructurada, pero potencialmente estructurante.

Según estas ideas, avanzar de lo individual a lo interindividual ya es todo un proceso y requiere esfuerzo en la interacción profesor-estudiante. Pero sería más interesante pasar de lo interindividual a lo transindividual, en una perspectiva ética similar a la propuesta por Ramírez (2012, ensayo 203), en la que es fundamental la conciencia de las implicaciones de pensar en un nosotros en la toma de decisiones. De esta manera, la formación no se trata de una oposición entre profesor y estudiante, sino de una labor conjunta, que beneficia a ambas partes y también a la sociedad.

² La segunda fase del ser es la oposición individuo medio y la tercera es lo colectivo (Simondon, 2009, pp. 454-455).

Revisión de la literatura sobre la interacción profesor-estudiante

En una primera aproximación al estado de la investigación hecha hasta el momento respecto a la interacción entre profesores y estudiantes, se presenta un estado del arte estructurado con base en las siguientes categorías: lugar de realización del estudio, objetivos, metodología y resultados generales. Se encontraron 50 estudios realizados en diferentes países: 24 en Europa (Alemania, Bélgica, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Holanda, Inglaterra, Noruega, Rumania, Rusia, Suecia, Suiza), 15 en Norteamérica (Estados Unidos, México, Canadá), seis en Suramérica (Argentina, Brasil, Colombia), siete en Asia (Arabia Saudí, China, Indonesia, Malasia, Pakistán). La mayoría se encuentran escritos en inglés; solo se evidenciaron nueve en idiomas diferentes: ocho en español (Betancourth *et al.*, 2017; García, 2016; Guevara y Rugerio, 2017; Ruiz *et al.*, 2017; Rodríguez *et al.*, 2017; Ruiz *et al.*, 2018; Pinzón y Gómez, 2019; Rodríguez y Gallardo, 2019) y dos en portugués (Beni *et al.*, 2017; Andrade *et al.*, 2018).

En cuanto a la metodología, 27 artículos consultados emplean un enfoque cualitativo basado principalmente en diseños etnográficos y cuestionarios. Por otra parte, 14 son textos con un enfoque cuantitativo en el cual se hace uso en su mayoría de pruebas estandarizadas que son analizadas posteriormente a través de un software. Además, se encontraron cuatro estudios mixtos (cuantitativos y cualitativos) y cinco de revisión teórica (Charikova, y Zhadanov, 2017; Vandembroucke *et al.*, 2017; Kenning, 2019; Matrić, 2019; Pinzón y Gómez, 2019).

En relación con los principales temas de estudio de la interacción profesor-estudiante, resulta llamativo que la gran mayoría de investigaciones se enfoquen en los efectos de la interacción sobre los estudiantes y pocas en los efectos sobre el profesor (Nurmi y Kiuru, 2015). Asimismo, pocos artículos estudian la toma de decisiones y los que lo hacen se enfocan en las decisiones del profesor que influyen en el estudiante (Pinzón y Gómez, 2019; Rodríguez y

Gallardo, 2019; Wright *et al.*, 2018), pero no se halló ninguno sobre la influencia de las decisiones del estudiante sobre el profesor. Cabe mencionar que solo se halló un artículo que trata sobre la satisfacción laboral de los profesores en función de las demandas en la relación con los estudiantes (Veldman *et al.*, 2016).

Las otras temáticas que se encontraron son bastante heterogéneas y son estudiadas desde el punto de vista del profesor, el estudiante o ambos. Las temáticas estudiadas desde el punto de vista del profesor incluyen los estudios realizados solo con profesores o estudios reflexivos realizados por profesores. Las temáticas estudiadas desde el punto de vista del estudiante incluyen los estudios realizados solo con estudiantes. Las temáticas estudiadas desde el punto de vista de ambos incluyen los estudios realizados con profesores y estudiantes a la vez.

Los estudios sobre la interacción profesor-estudiante, desde el punto de vista del profesor, en educación primaria y secundaria, se han centrado en las percepciones de los profesores de la manifestación de las relaciones positivas y negativas dadas entre profesores y estudiantes (Claessens *et al.*, 2016), reafirmando la influencia positiva de la relación profesor-estudiante en el aula de clase como contexto para el desarrollo cognitivo de los niños (Vandenbroucke *et al.*, 2017), incluso atendiendo al concepto de apego y al rol de género en la relación-profesor estudiante y en el aprendizaje (Matrić, 2019). Los estudios parecen enfocarse fundamentalmente en el efecto de la interacción profesor-estudiante sobre el aprendizaje, pero no en la satisfacción laboral de los profesores (Veldman *et al.*, 2016).

Por su parte, los estudios desde el punto de vista del profesor en educación universitaria se enfocan en el impacto de la relación docente-estudiante en la formación universitaria (Kenning, 2019), teniendo en cuenta las bases teóricas para la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la interacción epistemológica profesor-estudiante en

el aula (Charikova y Zhadanov, 2017) y atendiendo a la necesidad de la creación de un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes sean activos en su aprendizaje (Mocănașu, 2019).

Las investigaciones sobre la interacción profesor-estudiante, desde el punto de vista de los estudiantes, en educación primaria y secundaria, parecen referirse principalmente a cómo lograr una sensación de confort en el aprendizaje de los estudiantes (Ahmad *et al.*, 2017), al influjo positivo de la interacción profesor-estudiante en el autoconcepto de jóvenes afroamericanos (Hargrave, *et al.*, 2016) y a la percepción que tienen los estudiantes sobre los grupos étnicos, según lo transmitido por el docente con sus propias actitudes (Geerlings *et al.*, 2019). En consonancia con ello, se ha resaltado el rol protector de la relación profesor-estudiante con relación al matoneo y el suicidio (Di Stasio *et al.*, 2016; Han *et al.*, 2018), así como la percepción de los estudiantes del soporte emocional que proporcionan los docentes, específicamente relacionado con cómo ven el cuidado y la justicia del profesor (Gasser *et al.*, 2018). Así mismo, ha sido de interés el estudio de la influencia del tono de voz del profesor en la percepción de la autoridad por parte de los estudiantes (Cashdollar, 2017).

También se han estudiado las buenas prácticas del docente en la interacción profesor-estudiante (Labak *et al.*, 2017; Yu *et al.*, 2016), teniendo en cuenta su efecto sobre la actitud de los estudiantes en las clases (Nasution, 2016), indicando que prefieren la dimensión interpersonal de sus profesores sobre sus habilidades académicas (Raufelder *et al.*, 2016). Lo anterior se complementa con el estudio de los efectos de la competencia y la calidad docente en el desempeño académico de los estudiantes (Fauth, 2019).

Asimismo, han sido de interés temáticas heterogéneas, como la influencia que tiene el cambio de la crianza en la producción de oxitocina y, posteriormente, en la relación profesor-estudiante (Hygen *et al.*, 2017), y la percepción que los estudiantes de educación secundaria tienen de los docentes y de la

interacción profesor-estudiante, luego de un desastre natural (Ubit, 2017).

Por su parte, las investigaciones sobre la interacción profesor-estudiante, desde el punto de vista de los estudiantes en educación universitaria, estudian la influencia de los enfoques pedagógicos en el desempeño de estos (Uiboleht *et al.*, 2018) y empiezan a interesarse por la educación virtual, preguntándose por las actitudes de los estudiantes en discusiones en cursos en línea relacionadas con una mejora en su desempeño académico (Saqr *et al.*, 2018) e indagando por el uso de redes sociales, como forma de promover una positiva relación profesor-estudiante (Amer y Amer, 2018).

Los estudios sobre la interacción profesor-estudiante, desde el punto de vista de ambos (profesores y estudiantes), en educación primaria y secundaria, se interesan por la manifestación de la adaptación interpersonal positiva en aulas de clase en las que el profesor tiene un estilo interpersonal preferido por los estudiantes (Pennings *et al.*, 2018), así como por la influencia de la percepción que el profesor tiene de sí mismo en la relación que sostiene con sus estudiantes, teniendo en cuenta también la percepción de estos (Balagová y Haláková, 2018). Esto se relaciona con la coherencia en el discurso, las conductas del docente y su influencia en la interacción profesor-estudiante (Betancourth *et al.*, 2017), por ejemplo, mediante el diálogo sobre diversidad, que influye en el compromiso académico de los estudiantes (Abacioglu *et al.*, 2019), y conecta con la actitud de cortesía que el profesor puede transmitir a sus estudiantes (Oktavia y Safrihady, 2016) y con la significación que se le da al maltrato infantil y transmisión de elementos de prevención en niños de educación primaria (Rodríguez *et al.*, 2017).

Asimismo, se ha encontrado que la percepción de la coherencia del profesor puede variar en los estudiantes, habiendo profesores que experimentan el apoyo a los estudiantes de forma más positiva que estos últimos (Asikainen *et al.*, 2018). No obstan-

te, se evidencia que el comportamiento del profesor y la motivación a sus estudiantes tienen efectos correlativos en ellos (compromiso y motivación) (Henry y Thorsen, 2018), como, por ejemplo, en el estudio de Haakma *et al.* (2016) en que se muestra que la estructura, el impulso a la autonomía y la participación de los docentes coinciden con niveles más altos de participación en clase de los estudiantes con sordeguera adquirida. También se concluye que las interacciones profesor-estudiante redundan en un contenido de calidad, en clases como matemáticas (Battey, *et al.*, 2016) y que, en general, las acciones didácticas inciden positivamente en el comportamiento de los estudiantes, como cuando se estudia el rol de la interrogación promovida por los docentes en el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes en educación básica (Chen *et al.*, 2016) o las habilidades docentes para leer y narrar cuentos, como factores que promueven interacciones lingüísticas y transmiten enseñanzas a niños de preescolar (Guevara y Rugerio, 2017).

No obstante, también se encuentran diferencias marcadas entre la interacción profesor-estudiante y la interacción entre pares, como en el estudio de Dobson *et al.* (2017) sobre la influencia de la comunicación profesor-estudiante en la educación sexual, encontrando que es más fluida la comunicación con tutores y no con profesores. O en el estudio de García (2016), en el que se muestra la forma en que las transformaciones de las relaciones de poder entre generaciones, en términos de igualdad y jerarquía, ejercen influencia en el ambiente de clase, aunque estas se presentan de manera diferente en espacios informales de la institución (García, 2016) y en espacios formales institucionales diferentes al aula de clases (Ohlsson, 2018). También se ha encontrado que la función del humor varía en profesores y estudiantes (Van Praag *et al.*, 2017) y, probablemente, en los espacios formales e informales, o que existen diferencias en la percepción de la competencia de estudiantes con deficiencias físicas desde su punto de vista personal y desde el de sus profesores (Andrade *et al.*, 2018).

Finalmente, los estudios sobre la interacción profesor-estudiante, desde el punto de vista de ambos (profesores y estudiantes), en educación universitaria, confirman que las actitudes del profesor tienen efectos importantes en los estudiantes en el ámbito emocional y académico (Beni *et al.*, 2017). Por ejemplo, se ha visto que el soporte emocional dado por los profesores incrementa el rendimiento académico de los estudiantes (Ruzek *et al.*, 2016) y que el proceso de aprendizaje mejora al controlar las interacciones negativas entre profesores y, en consecuencia, al mejorar las interacciones negativas entre profesores y estudiantes (Ali *et al.*, 2019). También hay influencia de la conducta no verbal del profesor universitario y los estudiantes, en particular en la toma de turnos para hablar en clase de inglés (Ruiz *et al.*, 2018), y en las formas de participación de los estudiantes a través de las secuencias intervención-respuesta-evaluación/*feedback* (IRE/F) y pregunta-evaluación/*feedback* (PE/F) durante prácticas clínicas de licenciatura en enfermería (Ruiz *et al.*, 2017). También se encuentra la relación existente entre los patrones de reflexión del docente y el progreso en la reflexión individual de los estudiantes (Mauri *et al.*, 2017).

Conclusión

En el estado del arte se encontró mayor producción en la perspectiva de ambos actores educativos (profesores y estudiantes), enfocada más en la educación primaria y secundaria, que predomina ligeramente sobre la universitaria. La toma de decisiones (*decision-making*) no aparece explícitamente relacionada con los conceptos “teacher”, “student”, “relationships” or “interactions”.

Algunos estudios enfatizan, entre otros temas, la importancia que esta interacción docente-estudiantes tiene para potenciar diferentes aspectos del desarrollo, tales como el aprendizaje, las habilidades cognitivas y actitudinales, así como la función protectora que cumple respecto al matoneo y el suicidio. Poco se habla de las implicaciones existenciales (en

la existencia en general) que dicha interacción puede tener, así como de las decisiones asociadas. Asimismo, se encontró muy poco sobre las implicaciones de las decisiones de los estudiantes sobre los profesores.

Proponemos, por tanto, tener en cuenta las implicaciones en la interacción profesor-estudiante de las decisiones individuales, interindividuales, transindividuales (Simondon, 2009). Las decisiones de tipo individual implican un posicionamiento que se cierra a la interacción dialógica con los otros, de tal modo que se reducen las implicaciones de la formación, pues el sujeto (profesor o estudiante) se encuentra fijado en sí mismo, en sus conocimientos, creencias y opiniones, sin contrastarlos con los de los demás, lo que impide la propia transformación y contribuir a la transformación de los otros. Las decisiones de tipo interindividual derivan en una vinculación intrascendente con los otros, pues son decisiones o actos que, aunque tienen en cuenta a los otros, no permiten que surjan significaciones compartidas, susceptibles de modificar a los sujetos y de expandirse más allá de ellos hacia esferas grupales o colectivas. De modo que en el aula habría comunicación, mas no transformación, y aquello que acontece no tendría la intención de transformar los sujetos, ni ir más allá del espacio académico, ni ejercer influencia en la relación que el profesor o los estudiantes sostienen con el mundo.

Finalmente, en el caso de las decisiones de tipo transindividual, encontramos que producen como efecto un vínculo en el cual los elementos compartidos, en conjunción con elementos indeterminados (potenciales), generan significaciones que dan emergencia a una dialéctica, una consonancia y una transformación tal entre los implicados (docentes y estudiantes), que puede verse modificado tanto su devenir como el del grupo e, incluso, en ocasiones, el del colectivo social, puesto que implican necesariamente la intención de transformar al otro y dejarse transformar por él.

En este sentido, la formación puede entenderse como un proceso en el que las elecciones que realiza

una persona conducen a su individuación (Simonson, 2009) o como un proceso de volverse individuo, teniendo en cuenta que la formación se presenta como medio de individuación que permite que el sujeto devenga otro. Ello ocurre a través del desarrollo de sus potencialidades y de un proceso continuo de darse forma a sí mismo, en compañía de otros, lo que contribuye, a su vez, a los procesos de individuación colectiva, al aportar a los procesos sociales y determinar el devenir de la humanidad.

Si se pregunta hasta qué punto es posible tener en cuenta estas diferentes posiciones en la interacción profesor-estudiante, se encuentran experiencias centradas en la toma de decisiones y en la propia experiencia como estudiante y como profesor en cada una de ellas. Esto permite afirmar que tenerlas en cuenta no solo es posible, sino necesario, puesto que el despliegue de la formación y el impacto que esta tiene en los sujetos implicados varía, según la posición asumida tanto por el profesor como por los estudiantes.

Finalmente, con relación a la metodología utilizada en esta investigación, basada en la hermenéutica y el método analítico (Ramírez *et al.*, 2019), si bien esta fue una investigación teórica, implica, como propuesta práctica, la consideración por el otro en la

toma de decisiones que se da en la interacción profesor-estudiante, en la cual es importante ser consciente de los efectos que lo elegido (y el proceso que llevó a esa decisión y elección) tiene en los partícipes de esta interacción, así como de los posibles efectos formativos y transformativos que pueda llegar a tener la misma. Y es importante mencionar que esta parte práctica se ha concretado precisamente en la interacción profesor-estudiante durante la realización de este proyecto, intentando llevar a la práctica lo aquí propuesto, buscando tomar decisiones transindividuales: formativas y transformativas (Jaramillo *et al.*, 2019).

Como limitaciones de esta investigación se plantea que, dado que la toma de decisiones (*decision-making*) es un concepto que en la búsqueda realizada no apareció explícitamente relacionado con los conceptos “teacher”, “student”, “interaction”, es necesario realizar otras revisiones con conceptos como “classroom management”, “support autonomy” y otros asociados. Asimismo, es necesario un mayor desarrollo reflexivo cerca de las ideas y propuestas aquí expresadas, lo cual no fue posible por límite de espacio. No obstante, queda así señalado un posible camino que impulse la investigación sobre la toma de decisiones individuales, interindividuales y transindividuales, especialmente de los estudiantes.

Referencias

Abacioglu, C. S., Zee, M., Hanna, F., Soeterik, I. M., Fischer, A. H. y Volman, M. (2019). Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102887>

Ahmad, C. N., Shaharim, S. y Abdullah, M. F. N. (2017). Teacher-student interactions, learning commitment, learning environment and their relationship with student learning comfort. *Journal of Turkish Science Education*, 14(1), 57-72. <https://tused.org/index.php/tused/article/view/137>

Ali, M. R., Ashraf, B. N. y Shuai, C. (2019). Teachers' conflict-inducing attitudes and their repercussions on students' psychological health and learning outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2534. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142534>

Amer, B. y Amer, T. S. (2018). Use of pinterest to promote teacher-student relationships in a higher education computer information systems course. *Journal of the Academy of Business Education*, 19(1), 132-141. <https://www.econbiz.de/Record/use-of-pinterest-to-promote-teacher-student-relationships-in-a-higher-education-computer-information-systems-course-amer-beverly/10011877009>

Andrade, M. M. A., Dos Santos, C. B. y Araújo, R. C. T. (2018). Percepção de competência, em situação de atividades diversificadas na perspectiva dos professores e de seus alunos com e sem deficiência física. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 29(3), 246-253. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v29i3p246-253>

Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>

Asikainen, H., Blomster, J. y Virtanen, V. (2018). From functioning communality to hostile behaviour: students' and teachers' experiences of the teacher-student relationship in the academic community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 633-648. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302566>

Balagová, L. y Haláková, Z. (2018). Teacher-students' interaction in comparison of teacher's self-perception and students' point of view. *European Journal of Educational Research*, 7(3). <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.465>

Barahona, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Rupturas*, 3(1), 2-16. <https://doi.org/10.22458/rr.v3i1.254>

Bathey, D., Neal, R. A., Leyva, L. y Adams-Wiggins, K. (2016). The interconnectedness of relational and content dimensions of quality instruction: Supportive teacher-student relationships in urban elementary mathematics classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior*, 42, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.01.001>

Beni, P. F., Breno, F. R., Villela, L. M., Esteves, R., Jones, G. D. C. y Forte, D. (2017). Processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(2), 345. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n2.565>

Betancourth, S., Burbano, D. A. y Venet, M. (2017). La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 20(37). <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>

Cashdollar, S. (2017). Discipline with emotion: Exploring the influence of teacher tone on elementary students' perceptions of and responses to teacher authority. *Mid-Western Educational Researcher*, 30(3), 123-159. https://www.academia.edu/42070316/Discipline_with_Emotion_Exploring_the_Influence_of_Teacher_Tone_on_Elementary_Students_Perceptions_of_and_Responses_to_Teacher_Authority

Charikova, I. y Zhadanov, V. (2017). Teacher to student epistemological interaction in the contemporary paradigm of university education. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(2), 117-129. <https://doi.org/10.17499/jsser.360868>

Chen, Y., Hand, B. y Norton-Meier, L. (2016). Teacher roles of questioning in early elementary science classrooms: A framework promoting student cognitive complexities in argumentation. *Research in Science Education*, 47(2), 373-405. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9506-6>

Claessens, L. C. A. *et al.* (2016). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

Di Stasio, M. R., Savage, R. y Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>

Dobson, E., Beckmann, N. y Forrest, S. (2017). Educator-student communication in sex & relationship education: A comparison of teacher and peer-led interventions. *Pastoral Care in Education*, 35(4), 267-283. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1350202>

Eggleston, J. (1977). Making decisions in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 7(1), 5-11. <https://doi.org/10.1080/0305764770070102>

Fauth, B. *et al.* (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>

García, G. (2016). “Estar en los bordes”. Modos de gestión de la reciprocidad en interacciones entre docentes y estudiantes de escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 14, 1-14. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/26690>

Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. y Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>

Geerlings, J., Thijs, J. y Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived teacher norms and perceived teacher-classmate relations. *Journal of School Psychology*, 75, 89-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.003>

Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 44, 165-179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>

Guevara, Y. y Rugerio, J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 729-749. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662017000300729&lng=es&nrm=iso

Haakma, I., Janssen, M. y Minnaert, A. (2016). Understanding the relationship between teacher behavior and motivation in students with acquired deaf blindness. *American Annals of the Deaf*, 161(3), 314-326. <https://doi.org/10.1353/aad.2016.0024>

Han, Z., Fu, M., Liu, C. y Guo, J. (2018). Bullying and suicidality in urban Chinese youth: The role of teacher-student relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(5), 287-293. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0484>

Hargrave, L. D., Tyler, K., Thompson, F. y Danner, F. (2016). An examination of the association between student-teacher interactions and academic self-concept among African American male high school students. *Journal of African American Males in Education*, 7(2), 33-49. <https://jaamejournal.scholasticahq.com/article/18480-an-examination-of-the-association-between-student-teacher-interactions-and-academic-self-concept-among-african-american-male-high-school-students>

Henry, A. y Thorsen, C. (2018). Teacher-student relationships and L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 102(1), 218-241. <https://doi.org/10.1111/modl.12446>

Hygen, B. W., Belsky, J., Li, Z., Stenseng, F., Güzey, I. C. y Wichstrøm, L. (2017). Change in parenting, change in student-teacher relationships, and oxytocin receptor gene (OXTR): Testing a gene-x-environment (GxE) hypothesis in two samples. *Developmental Psychology*, 53(7), 1300-1315. <https://doi.org/10.1037/dev0000333>

Jaramillo, V. (2019). *La lógica y la argumentación en la formación analítica de psicólogos*. [Tesis] Psicología, Universidad Eafit, Medellín. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/15929>

Jaramillo, V., Manrique, H. y Henao, C. (2019). Investigación documental cualitativa, investigación teórica y método analítico. En López, S. (ed.), *Texturas II. Tipologías de formas de lectura y escritura en la universidad*. Universidad Eafit.

Kenning, M. A. (2019). From learner to leader: A reflective analysis of the teacher-student relationship. *Journal of Leadership Studies*, 13(2), 64-67. <https://doi.org/10.1002/jls.21646>

Labak, I., Čikeš, A. B. y Pale, P. (2017). Students perception: How does a favorite teacher behave. *Zivot i Skola*, 63(2), 35-48. <https://hrcak.srce.hr/195149>

León, O. (1987). La toma de decisiones individuales con riesgo desde la psicología. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 81-94. <https://doi.org/10.1080/02109395.1987.10821482>

Lopera, J. (2018). La formación universitaria: una reflexión sobre la educación colombiana en el presente. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 21(21), 163-186. <https://doi.org/10.22267/rhec.182121.13>

Manrique, H. (s.f.). Phenomenological-hermeneutical research on decision-making with emphasis in teacher and student decision-making. En prensa.

Manrique, H. (2023). Main topics of study on teacher-student interaction. *Interdisciplinaria*, 41(2).

Manrique, H. y De Castro, A. (2019). Toma de decisiones: intuición y deliberación en la experiencia de los decisores. *Innovar*, 29(73), 149-164. <https://doi.org/10.15446/innovar.v29n73.78028>

Manrique, H., Lopera, I., Pérez, J., Ramírez, V. y Henao, C. (2016). *Clínica analítica de las organizaciones*. San Pablo.

Matrić, M. (2019). Attachment in the teacher-student dyad and gender roles. *Journal of Process Management. New Technologies*, 7(1), 70-77. <https://doi.org/10.5937/jouproman7-19503>

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43, 427-443.

Mocănașu, N. (2019). The teacher-student relationship—changes in university education. *Juridical Current*, 22(1), 32-44. <https://ideas.repec.org/a/pmu/cjurid/v76y2019p32-44.html>

Nasution, M. K. (2016). Involving students' opinion in actual and preferred teacher interpersonal behavior and their attitude towards science subject. *Al-Ta lim Journal*, 23(1), 29. <https://doi.org/10.15548/jt.v23i1.171>

Nurmi, J. y Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 445-457. <https://doi.org/10.1177/0165025415592514>

Ohlsson, R. (2018). Student-teacher conferencing in Swedish upper secondary school: Dimensions of dominance and relations between perspectives in institutional discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 113-123. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.010>

Oktavia, W. y Safrihady, S. (2016). Teacher role in formation politeness of student learning process. *Journal Of Education, Teaching and Learning*, 1(2), 95. <https://doi.org/10.26737/jetl.v1i2.46>

Pennings, H. J., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C., Van der Want, A. C. y Van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41-57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005>

Pinzón, A. y Gómez, P. (2019). Un modelo para la toma de decisiones del profesor de matemáticas. *PNA*, 13(3), 130-146. <https://doi.org/10.30827/pna.v13i3.7908>

Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E. y Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>

Ramírez, C. (2012). *La vida como un juego existencial: ensayitos* [Ensayo 13: La elección; Ensayo 121: La teoría como lastre; Ensayo 203: La alegría como propósito existencial; Ensayo 267: El trabajo del analítico]. Universidad Eafit.

Ramírez, C., Lopera, J., Zuluaga, M. y Ortiz, J. (2017). *El método analítico*. Vol. 1: *Formulación teórica*. San Pablo.

Ramírez, C., Lopera, J., Zuluaga, M. y Ortiz, J. (2019). *El método analítico*. Vol. 2: *Aplicaciones prácticas*. San Pablo.

Ricoeur, P. (1986). *El proyecto y la motivación. Lo voluntario y lo involuntario*. Vol. I. Editorial Docencia.

Ricoeur, P. (1988). *Lo voluntario y lo involuntario. Poder, necesidad y consentimiento*. Vol. II. Editorial Docencia.

Rodríguez, R. y Gallardo, K., (2019). Decisiones en evaluación: ambientes virtuales de posgrado, un estudio ex postfacto. *Revista de Educación a Distancia*, 59, 1-19. <https://doi.org/10.6018/red/59/06>

Rodríguez, M. N., Torres, J. D. y Roncancio, M. (2017). Interacciones docente-estudiantes y maltrato infantil: análisis microgenético desde la perspectiva sociocultural. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 145-167. <https://doi.org/10.22544/rcps.v36i02.04>

Ruiz, D. E., Cruz, L. J. L. y Méndez, L. V. (2018). Análisis secuencial del discurso: conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua. *Perfiles Educativos*, 60(160), 141-154. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58225>

Ruiz, D. E., Méndez, L. V. y Cruz, L. J. L. (2017). Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 24, 154-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283149560008>

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

Saqr, M., Fors, U. y Tedre, M. (2018). How the study of online collaborative learning can guide teachers and predict students' performance in a medical course. *BMC Medical Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1126-1>

Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma e información*. Cactus y La Cebra.

Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M. y Turner, J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2

Stewart, W. (1977). How to successfully involve elementary school pupils in classroom decision making. *Peabody Journal of Education*, 54(2), 117-119. <https://doi.org/10.1080/01619567709538117>

Ubit, F. (2017). Students' perceptions of teachers' teaching and interactions with students: Voices from a tsunami affected school in Banda Aceh. *Studies in English Language and Education*, 4(2), 204. <https://doi.org/10.24815/siele.v4i2.6097>

Uiboleht, K., Karm, M. y Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321-347. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>

Van Praag, L., Stevens, P. A. y Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393-401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008>

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. y Baeyens, D. (2017). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher-student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>

Veldman, I., Admiraal, W., Van Tartwijk, J., Mainhard, T. y Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913-926. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546>

Wright, C., Huang, A. L., Cooper, K. M., y Brownell, S. (2018). Exploring differences in decisions about exams among instructors of the same introductory biology course. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 12(2), 1-13. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120214>

Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L. y Varga, S. M. (2016). "She calls me by my last name": Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332-362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>