

XIII Asamblea General de ALAFEC

Buenos Aires, Argentina
del 9 al 12 de Octubre de 2012



La labor docente: Lo bueno, lo malo y lo feo.

La labor docente: Lo bueno, lo malo y lo feo.

Área temática:
Educación.

Sub área temática:
Metodologías y prácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de los Contadores y Administradores.

Autores:

Angélica Riveros Rosas
Rosa Martha Barona Peña

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Contaduría y Administración.

División de Investigación de la Facultad de Contaduría y Administración,
Circuito exterior s/n. Coyoacán, C.P. 04510
teléfono: (52) (55) 5622 8457 ext. 131

Dirección electrónica:
ariveros@aprender.fca.unam.mx
vercige52@gmail.com.mx
mbarona@fca.unam.mx
barona_57@hotmail.com

Dirección para correspondencia
Cubículo 31, División de Investigación de la Facultad de Contaduría y Administración,
Circuito exterior s/n. Coyoacán, C.P. 04510
teléfono: (52) (55) 5622 8457 ext. 131

Resumen

La literatura internacional de investigación prácticamente no aborda el desempeño del profesor en términos de su vivencia cotidiana en el aula. Aunque se reconoce el peso de la interacción humana en el logro de objetivos, ésta se ha estudiado principalmente mediante la percepción del profesor por sus alumnos. Desde la óptica del docente la interacción sólo se aborda con instrumentos de opciones cerradas y se incluyen más bien variables como la satisfacción con aspectos como su salario, las exigencias de su institución, o factores generales que afectan su salud. Suelen ignorarse posibles explicaciones sobre obstáculos en el desempeño de su labor en el aula, desde el propio punto de vista del docente. El objetivo del presente trabajo es identificar los elementos que obstaculizan su función respecto a la forma en que comprende y explica a las personas involucradas en su labor al interior del aula.

Se condujeron dos grupos de enfoque con profesores que tuvieran al menos tres años de experiencia en materias de contaduría y administración. Con precauciones metodológicas tales como verificación de homogeneidad de procedimientos, y audiograbación con transcripción literal, se realizó un análisis de contenido con jueceo, así como evaluación de relaciones temáticas e importancia relativa.

Se identificaron las situaciones que más afectan el desarrollo de la cátedra sobre los alumnos, la institución y los profesores mismos. En alumnos la categoría más frecuente se refirió a faltas de respeto constantemente asociadas con desinterés en el aprendizaje y ausencia de valores. Respecto a la Institución destacó el tema de injusticia asociada con decisiones institucionales como la permanencia o no en las labores docentes. La evaluación por los alumnos resultó percibirse tanto como instrumento de mejora como de represión. Finalmente se destacó el tema de la irresponsabilidad por falta de vocación o convicción docente y ser *barcos* para promover buenas evaluaciones por los alumnos. Hubo crítica a profesores coercitivos y agresivos con los alumnos, percibidos como *intocables por la Institución*. Entre las principales fuentes de satisfacción para docentes destacó el reconocimiento de su esfuerzo por parte de los alumnos cuando éstos inician su vida laboral y la actualización que conlleva el preparar clases. Todos estos constituyen elementos útiles para diseñar estrategias institucionales para mejorar la docencia.

Introducción

El presente trabajo está fundamentado en la importancia que diversos estudiosos atribuyen a las relaciones humanas en las organizaciones y a las dificultades derivadas del déficit en la interacción interpersonal, como el ausentismo, el agotamiento laboral, o el "presentismo"¹ (Duffy y Sperry, 2007; Schaufeli, Tares, & Rhenen, 2008). Estos problemas pueden tomar matices graves y lesivos, tanto para los actores involucrados como para los objetivos de la organización, por lo que es importante atenderlos oportunamente.

Los desajustes en la comunicación e integración de la información en el lugar de trabajo, son especialmente graves en las profesiones que implican interacción constante, como en los prestadores de servicios (Grandey, Fisk & Steiner, 2005), particularmente en los profesores (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006).

Los estudios del malestar docente iniciaron hace más de treinta años, sin embargo, la interacción en el aula prácticamente no ha sido estudiada como elemento de bienestar de los docentes, a pesar de que éste puede ser un factor determinante en los procesos enseñanza- aprendizaje. En los niveles universitarios, la influencia de la interacción profesor-alumno se extiende más allá de la institución educativa de origen a través del ejercicio profesional de sus egresados. Particularmente, en las disciplinas financiero-administrativas es necesario el estudio de dicha interacción, por dirigirse al desarrollo de conocimientos y habilidades que se aplicarán en la organización. Los docentes tienen un papel medular por ser modelos de estudiantes en formación tanto al respecto de los objetivos curriculares como de la imagen del ejercicio de la profesión y del desenvolvimiento laboral, al interior de la institución educativa.

El deterioro de las relaciones interpersonales por el comportamiento de sus miembros en los escenarios laborales, se ha estudiado abordando el efecto de diversos factores involucrados como el esfuerzo invertido y la reciprocidad del receptor o cliente en el agotamiento laboral en servidores públicos, trabajadores que

¹ El presentismo se refiere a la permanencia del trabajador en sus actividades laborales cuando no está en condiciones de llevarlas a cabo, como enfermedad o lesión, que suele ocurrir ante la inseguridad de ser corrido

depositan un esfuerzo importante en su labor y no obtienen los resultados que esperan, como reconocimiento o colaboración, tienden a mayor desgaste laboral (Alarcón, 2011), entre la forma de dirigir y la de ser dirigido en estudios sobre liderazgo, genera conductas de evitación tanto en el directivo como en los subordinados (Vries, Roe, & Taillieu, 2001).

En docentes se ha estudiado la disparidad de factores como las expectativas de un puesto y las habilidades del trabajador, o las condiciones de trabajo y las responsabilidades, que afectan su satisfacción laboral (Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001). Sin embargo, no se han abordado los elementos de interacción en el aula y bienestar en los docentes desde su perspectiva, por lo que en el presente trabajo se analiza cómo viven los profesores su profesión, con el fin de identificar los elementos que obstaculizan la interacción colaborativa en el aula.

Antecedentes teóricos

De manera más articulada y general, esta forma de malestar personal se ha ubicado en el contexto de la Teoría de Conservación de Recursos, que explica la forma en que se conducen las personas ante el estrés sostenido en el lugar de trabajo, denotando que el agobio (burnout) psicológico, ocurre ante alguna de las siguientes condiciones: a) cuando los recursos o elementos apreciados por la persona (objetos, privilegios, habilidades, conocimientos, o el empleo mismo) se ven amenazados, b) cuando dichos recursos se pierden, y c) cuando invierten sus recursos y lo que reciben dista mucho de sus expectativas. Así la conservación de sus recursos los lleva al alejamiento emocional y comportamiento (a veces cínico) que caracteriza al agotamiento laboral o *burnout* (Hobfoll & Shirom, 2001).

En el caso de los profesores la afectación a su desempeño y a los resultados de su labor, se ha estudiado en variables como el *compromiso al trabajo* entendido como un estado de bienestar relacionado con el trabajo, que se caracteriza por dedicación y altos niveles de energía y concentración en la actividad laboral (Bakker & Leiter, 2010). En los profesores, el mal comportamiento de los alumnos destaca como un componente principal de las exigencias laborales, que a su vez son el principal

predictor de agotamiento, y de la mayor afectación en el compromiso del profesor (Hakanen, et al., 2006).

Los profesores a su vez tienen situaciones personales y dificultades económicas, especialmente en condiciones donde reciben poco apoyo, trabajan en diferentes lugares, o se sienten presionados por la organización para la que laboran. Un ejemplo incluye exigencias de tipo administrativo que les restan tiempo y atención de las labores académicas que deben atender (LeCompte & Dworkin, 1991). El impacto se ha observado por afectación a la salud física incluyendo problemas digestivos, circulatorios, malestar psicológico (síntomatología de ansiedad y depresión) incapacidad para distanciarse y recuperarse de situaciones estresantes, y cargas de trabajo no pagadas que afectan su tiempo libre, desarrollo y bienestar personal y familiar (Cornejo, 2009).

La presencia del malestar docente, empieza a recibir atención sistemática hace tres décadas en trabajos como el de Blase (1982), quien distingue entre factores de primer orden, que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, y generan tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas, como apatía y ausentismo de los alumnos. Los factores de segundo orden, se refieren a las condiciones ambientales y el contexto en que se ejerce la docencia, como el lugar de trabajo, por ejemplo las instalaciones y los recursos disponibles.

En trabajos más recientes, hay considerable acuerdo en señalar que en los últimos años, han aumentado las responsabilidades y exigencias sobre los profesores, coincidiendo con un proceso histórico de una rápida transformación del contexto social y de las comunicaciones (Del Mar, Pérez y De la Mata, 2010; Khe Foon, 2011) y que podría incidir en los factores de primer orden que afectan directamente la acción del profesor en el aula.

En estudios sobre factores extra-clase que afectan la evaluación que hacen los alumnos de la clase del profesor, destacan el papel de su personalidad en aspectos como apertura y el bajo nivel de ansiedad en los “buenos” profesores. Respecto a la materia destacan el interés por tomar un curso, el nivel de estudios (alumnos de posgrado hacen mejores evaluaciones) y la naturaleza del curso. Las peores

evaluaciones se presentan en materias sobre contaduría, física y matemáticas. En el sentido Kuhniano, las habilidades del docente, son más importantes en campos del conocimiento en los que no hay acuerdo sobre el objeto de estudio y sus explicaciones, es decir campos o disciplinas preparadigmáticas, como sería el caso de las financiero administrativas (García, 2000).

En virtud de que las teorías organizacionales de relaciones humanas se basan en reconocer la importancia del comportamiento grupal e individual en el trabajo, del alcance e impacto de los docentes en disciplinas financiero-administrativas y de que prácticamente no se han abordado los elementos de interacción en el aula y bienestar en los docentes desde su perspectiva, el propósito del presente trabajo es analizar cómo viven el quehacer docente al interior del aula los profesores e identificar los elementos que obstaculizan la interacción colaborativa en el aula.

Método

Participantes

Se conformaron tres grupos focales con un total de 21 profesores que tuvieran al menos tres años de antigüedad en la impartición de materias para las carreras de contaduría, administración e informática. Se buscó homogeneizar los grupos respecto a su visión de la actividad al interior del aula utilizando como criterio las evaluaciones de los alumnos. Se conformaron tres grupos, uno con profesores preferidos por los alumnos, un grupo con profesores evaluados como regulares por los alumnos y un tercer grupo conformado por profesores no preferidos por los alumnos. En el primer grupo participaron siete profesores con una media de 8.9 años de antigüedad (DE 5.01), el segundo grupo se conformó con nueve profesores con una media de 12.9 años de antigüedad (DE 7.6), el tercer grupo se conformó con cinco profesores con 19.8 años de antigüedad media (DE 10.7). En los tres grupos hubo profesores que impartían materias de contabilidad, matemáticas, recursos humanos, y administración básica. En el primer grupo hubo un profesor de las materias de informática, en el segundo un profesor de materias de derecho y en el tercero uno de macro y micro economía.

Diseño y Precauciones metodológicas para los grupos de enfoque

Se trata de un estudio de enfoque cualitativo ex post facto, con dos réplicas. Los grupos focales permitieron recolectar información crucial al respecto del sentir y pensar, de comunidades con alguna(s) característica(s) en común como profesión, actividad, edad, etc. Es una herramienta de investigación cualitativa, naturalista (ocurre con quienes viven en la situación a estudiar) que recoge expresiones grupales, permitiendo comprender los eventos y su significado desde la perspectiva de los actores y no del investigador. El conductor fue un psicólogo con posgrado y experiencia en entrevista y en todas las sesiones hubo al menos otros dos psicólogos observadores tomando notas del comportamiento de los miembros del grupo y verificando que no hubiera sesgos en el manejo de las sesiones. Se procuraron condiciones que facilitarían la libre expresión de los participantes, como atmósfera cálida, no sentenciosa, y con especial cuidado en no sesgar la información a través de gestos, sonidos o posturas. El ordenamiento de las preguntas buscó permitir familiaridad y confort antes de pasar a temas más sensibles y seguir las recomendaciones de especialistas en el área (Grudens-Schuck, Lundy, y Larson, 2004; Krueger & Casey, 2009).

Procedimiento

Se invitó a los profesores a participar de manera voluntaria en un *ejercicio de reflexión docente*, se les garantizó que su participación sería anónima y se utilizaría únicamente con propósitos de investigación, tomando precauciones para evitar su identificación en la presentación de los resultados. Las sesiones se condujeron en un lugar que permitiera las condiciones de privacidad necesaria, sin interrupciones y sin autoridades o funcionarios. A fin de evitar sesgos, la conductora de las sesiones era *ciega* a la conformación de los grupos, desconocía la preferencia de los alumnos y la composición de los grupos conformados.

En todos los grupos se verificó mediante lista de chequeo que se cumpliera de la misma manera la bienvenida, condiciones de participación (anónima, voluntaria y sin consecuencias como personal), lectura de instrucciones, aplicación de todas las áreas a revisar, cierre por el entrevistador de cada tema, resumen del contenido general y oportunidad para aclaraciones o comentarios, despedida y entrega de reconocimientos. La lista de chequeo incluyó los elementos que se presentan a continuación:

Preparación del salón, día y hora:

- *Arreglo de las mesas y sillas (de tal forma que los participantes puedan verse todo el tiempo).*
- *Hojas y lápices disponibles para hacer apuntes.*
- *Laptop u hojas para toma de notas.*
- *Etiquetas para los nombres de los participantes.*
- *Verificar que el equipo de grabación funcione y haya medios de captura suficientes.*

Bienvenida a los integrantes al llegar:

- *Firma de asistencia.*
- *Entrega de materiales.*
- *Establecimiento de atmósfera colaborativa (rapport).*

Inicio de la sesión:

- *Bienvenida.*
- *Presentación de los integrantes mediante pseudónimos, si los participantes lo prefieren.*
- *Presentación del propósito de los grupos focales.*
- *Presentación del objetivo del estudio.*

Desarrollo de la sesión:

- *El moderador sintetiza correctamente los puntos de vista vertidos.*
- *Hace énfasis en temas importantes no considerados en la guía.*
- *Responde las preguntas de manera clara y completa.*

Cierre de la sesión:

- *Agradece a los participantes su presencia.*
- *Aclara cualquier duda final.*
- *Permanece en el cuarto hasta que todos se retiran.*

Tareas post sesión:

- *Verificar la correcta grabación de la sesión.*

La lista de chequeo se verificó de manera independiente por los observadores y coincidieron en que se llevaron a cabo todas las tareas. Sólo al final de cada sesión se presentaban funcionarios para agradecer y reconocer su participación.

La lista de temas a abordar fue:

Platíquenos ¿Cuánto tiempo llevan como docentes, dentro o fuera de la Institución y en qué materias?

¿Qué pueden decirnos de los alumnos, han cambiado de cómo eran ustedes como estudiantes a cómo son ahora?

¿Qué les parece lo más desagradable de ellos?

¿Cuándo ocurren estas situaciones cómo se sienten, qué piensan?

¿Cómo manejan estas situaciones, por ejemplo...?

¿Y sobre lo más agradable que han vivido con los alumnos?

Las circunstancias que rodean al profesor son muy variadas, por ejemplo al respecto de la familia, la situación económica, o diferentes trabajos ¿cómo ha sido combinar las diferentes necesidades en su vida familiar, laboral y como profesores?

¿Dirían que han tenido sacrificar o renunciar a algo importante o agradable por el cumplimiento de las responsabilidades docentes?

¿Qué es lo más alentador de esta actividad?

El contenido de las sesiones se capturó de manera íntegra con doble revisión, se analizó por el procedimiento de análisis de contenido con unidad de análisis variable por líneas con dos jueces independientes, un administrador y un psicólogo que no intervinieron en ninguno de los grupos focales. Finalmente se integró la información en sesión con la conductora incluyendo las notas de observación de la sesión.

Se elaboró una hoja de vaciado para el análisis de contenido que mantuviera presente el objetivo del estudio como eje central del análisis. Se siguieron los siguientes lineamientos para la identificación de tendencias (NOAA, 2009):

- Categoría única: La información pertenece a un tema particular, del que se identifican las ideas principales, las similitudes entre los respondientes y sus variaciones, se puede hacer un resumen o conclusión de éstas una vez identificadas.
- Categorías amplias o combinadas: En ocasiones, a fin de identificar con mayor amplitud los elementos de un tema, se hizo un análisis de categorías supraordenadas para facilitar la identificación de la relación de las partes con un total. Se partió de categorías simples y se avanzó en la inclusión de otras categorías y sus implicaciones.
- Importancia relativa: Se identificó la importancia de algunos temas por la frecuencia con que salieron a la conversación. Como implica una aproximación gruesa no se consideró como criterio único pero permitió reconocer patrones generales en la información.

- Relaciones: La recurrencia de dos o más temas que surgen juntos durante la sesión, indicaron relaciones explicativas que pueden prevalecer en el grupo. También se incluye el análisis del surgimiento de temas no relacionados con la conversación.

Resultados

Se identificaron cuatro temas principales relativos a alumnos, la institución, otros profesores, y satisfactores de la actividad docente, que se presentan en las tablas 1 a 4. La primera columna presenta la definición de la categoría principal, en la segunda las categorías secundarias, en las subsecuentes las frecuencias de aparición, y en la última ejemplos de la expresión.

Respecto a los alumnos los profesores observaron similitudes en la identificación de situaciones personales que los afectan y el grupo mixto reveló más diversidad en problemas personales. En cuanto a comportamientos identificados como inaceptables o groseros, hubo acuerdo en que las parejas en clase y los alumnos desafiantes, retadores, o amenazantes son problemas notables. El mayor acuerdo entre los grupos de profesores se presentó en torno al desinterés por aprender en los alumnos, particularmente falta de iniciativa y socialización disruptiva, esta última se refirió principalmente al uso de celulares y computadoras para socializar durante la clase.

En el Grupo de profesores menos preferidos por los alumnos sus descriptores se refirieron con más frecuencia a defectos graves o perversidad en los alumnos. Fue también el único grupo que identificó subgrupos de alumnos particularmente difíciles como “gay”, “fresas” o “darketos” y el que no mencionó el establecimiento inicial de reglas o encuadre del curso (véase la Tabla 1).

Tabla 1

<i>Análisis de contenido sobre el tema Alumnos.</i>						
Grupo 1 (G1), Grupo 2 (G2), Grupo 3 (G3).			Frecuencia			
Categoría principal	Categorías secundarias, Grupo de emergencia.	Temas asociados	G 1	G 2	G 3	Representación

<p><i>Baja autoestima</i> Problemáticas en el desempeño de los alumnos derivados de una percepción devaluada de sí mismos</p>	<p>Problemas personales.G1 y G2 Baja autoestima.G1 Maltrato psicológico de las parejas.G1 Desintegración familiar.G1 Falta de vocación e identidad. G2 Chantaje a través de la familia. G3 Déficit de atención u orgánicos. G3</p>	<p>Ausencia de motivación. Agobio de los profesores.</p>	<p>5 10 3</p>	<p>“...parte del problema que trae el alumno es que nadie lo escucha...” “... también en una familia (les dicen) que es más fácil conseguir trabajo de contador aunque mal pagado... entonces (lo) orillan a irse a una carrera que no es la que realmente quería...” “... es que como luego tengo que cuidar a mi hermanito, digo, entonces para qué te mando tu mamá a la universidad...” “Ahora es la excusa que tienen que cuidar la extensión de la familia”</p>
<p><i>Faltas de respeto</i> Comportamiento que los profesores consideran irrespetuosos hacia sí mismos, u otros alumnos.</p>	<p>Parejas en la clase. G1, G2 Ruido en los pasillos. G1 Alumnos desafiantes. G1, G2 Falta de apoyo de los alumnos al profesor. G2 Alumnos amenazantes. G2, G3 Alumnos extorsionan, confabulan y controlan. G3 Alumnos saboteadores. G3 Irrespetuosos con el profesor. G3</p>	<p>Desinterés en el aprendizaje. Ausencia de valores. Abuso de la tecnología. Falta de apoyo institucional. G3</p>	<p>4 7 16</p>	<p>“...ya salte, y se han enojado y ya medio azotan la puerta...” “Tengo problemas con los chicos cuando son novios y me ha sorprendido que para ellos no está mal que se agarren de la mano, que se abracen en el salón...” “... una alumna buena gente al final me dijo el problema es que usted es muy buena maestra y es muy exigente... los alumnos ya no queremos maestros exigente, ya no se respeta el recinto universitario como el salón de clase...” “...son mafias, funcionan como los mafiosos narcos... que hacen grupos de poder que controlan al grupo por medio de fiestas...”</p>
<p><i>Desinterés en el aprendizaje</i> Dificultades derivadas de deficiencias en el aprendizaje y conocimientos.</p>	<p>Falta de iniciativa.G1, G2, G3. No leen.G1 Deficiencias en conocimientos básicos. G1, G2. No les gusta leer. G3 Faltas de ortografía. G3 Hábitos amañados (egresados de particulares) G3</p>	<p>Problemas personales. Falta de motivación. Abuso de la tecnología. Desagrado por subgrupos de alumnos. G3</p>	<p>4 3 14</p>	<p>“...no se les da bien la materia, y a parte tienes que regresar a dar un poco de eso...” “...en las privadas el profesor da la clase y les da todo como peladito y a la boca y porque desgraciadamente los directivos exigen eso...” “...lo alcanzo a ver a ellos no saben leer es el problema...”</p>
<p><i>Abuso de la tecnología</i></p>	<p>Incumplimiento. G1, G3. Socialización disruptiva. G1, G2, G3. Desconocimiento para hacer búsquedas, desaprovechamiento. G2.</p>	<p>Faltas de respeto.</p>	<p>3 3 9</p>	<p>“...vienen con un problema de que la tecnología les da todo no quieren revisar nada...” “...como vas a escuchar si están con los audífonos o con el celular...” “...como que el salón de clases ya es igual a un café un internet...”</p>

El siguiente tema en importancia se relacionó con la institución, éste surgió en todos los grupos aun cuando la guía no incluía preguntas al respecto. Los resultados,

mostrados en la tabla 2, destacan como categorías principales la necesidad de apoyo institucional, los cursos de actualización que ofrece y el uso de la evaluación docente. El grupo de profesores preferidos fue el único que mencionó problemáticas por mal comportamiento de los alumnos en actividades fuera del aula.

Tabla 2

<i>Análisis de contenido sobre el tema Institución.</i>						
Grupo 1 (G1), Grupo 2 (G2), Grupo 3 (G3).			Frecuencia			
Categoría principal	Categorías secundarias	Temas asociados	G1	G2	G3	Representación
<i>Falta de límites</i>						
Problemáticas en el funcionamiento de las actividades extraclase, por falta de regulación institucional del comportamiento de los alumnos	Mal comportamiento en auditorios y laboratorios. G1	Indolencia de otros profesores.	5	0	0	"...estaba el auditorio lleno de alumnos cotorreando el punto..."
<i>Evaluación docente</i>						
Resultado y uso de la información de la evaluación que hacen los alumnos de los profesores	Incomprensión de los alumnos. G1 Sorna de los alumnos. G3 Desquite de los alumnos. G1, G3.	Injusticia de los coordinadores. Injusticia al desempeño.	5	0	3	"...Hay profesores que salen con 10 y a mí me consta que son profesores que no saben dar una materia y hay profesores que salen con siete, cinco, pero porque son estrictos..." "...ya ven cómo la evaluación docente como la forma de represión al profesor..." "...los alumnos te pasan la factura en las evaluaciones si les dejas mucho trabajo por ejemplo leer..."
<i>Falta de apoyo</i>						
Ausencia de apoyo o de claridad en la forma en que éste se administra.	Quejas de grupo. Coordinadores. G1, G2. Injusticia al desempeño. G1. Saturación de grupos. G1. Falta de apoyo de coordinadores o amenazas. G3 Preferencia a profesores recomendados o definitivos. G3 Necesidad de que la Institución les de su lugar frente a los alumnos. G3. Material inadecuado (bocinas, gises, pizarrón). G3. Injusticia a la antigüedad. G3	Profesores intocables. Uso de la evaluación docente.	4	1	22	"...hay profesores que llevan cien años dando clase pero son pésimos y profesores que son muy buenos pero que salen mal evaluados..." "... que se tenga una comunicación muy directa con los coordinadores, con los alumnos y los profesores para trabajar en equipo y no es así de el alumno hablando con el coordinador, el profesor anda hablando con el coordinador..." "...el alumno tiene más apoyo de nuestros funcionarios..." "... yo creo que es necesario que los coordinadores pasen por los salones y le hagan ver al alumno que el profesor es la autoridad y que resuelvan sus problemas con el profesor antes de pasar con alguna autoridad..." "... que nos cambien los pizarrones a los blancos porque las personas nos estamos muriendo del gis..." "... las sillas de los maestros que son fijas... y la paleta (alumnos) está

		<i>rota</i> ”.				
<i>Cursos de didáctica</i>	Oferta. G1				<i>“...hay el curso que nos dan al principio de didáctica, yo creo que ya deberían de cambiar ese... y ya más bien enfocarlo ya a otra clase de cosas de necesidades que estamos teniendo los profesores, no, y también ese sentido común, que hace falta en muchos de nosotros...”</i>	
Aciertos y necesidades en la oferta de cursos de la Institución	Desinterés de los profesores. G1 Necesidad de cursos y apoyo. G3	Intención de renunciar a la docencia. G3	4	0	1	<i>“...yo he tomado cursos de formación de instructores y de didáctica en donde te dicen que debes usar muchos medios para dar clase, pero los alumnos esperan a que des todo peladito y a la boca...”</i> <i>“...necesitamos que nos den cursos de computación, que nos tomen en cuenta para mejorar dentro de la UNAM y más apoyo...”</i>

El mayor acuerdo respecto a falta de apoyo se presentó por el manejo de las quejas de los alumnos sobre los profesores ante los coordinadores de las academias de área. Se detectó como problemático que los coordinadores puedan tomar injustificadamente el lado de los alumnos o el lado de los profesores, por amistad con el coordinador o profesores “intocables” por recomendación o posicionamiento político en la Institución. El grupo de los profesores menos preferidos generó muchas más subcategorías problemáticas de la institución que los otros (cinco vs. tres), y la frecuencia de menciones en esas subcategorías también fue mucho más frecuente.

El uso de la evaluación docente también apareció relacionado con los coordinadores, principalmente respecto de su uso para calificar el desempeño del profesor y/o justificar la reducción o no asignación de grupos. El tema de los cursos de didáctica fue el menos referido, el grupo de profesores más preferidos hizo esa mención a manera de autocrítica como desinterés. Hubo reconocimiento de la oferta de los cursos o de su calidad, pero fue más frecuente la crítica al curso que se da a los profesores que empiezan carrera docente. Los profesores menos preferidos mencionaron la necesidad de cursos sugiriendo más bien un desconocimiento de éstos (se mencionaron temas que se ofrecen en los cursos) y la necesidad de medios alternos de difusión.

Los resultados del tema de otros profesores se evidenciaron principalmente en el grupo de profesores preferidos, principalmente como quejas sobre el desaliento que causa en los alumnos el autoritarismo y la hipercrítica. También se denotó como irresponsabilidad la lenidad en la exigencia de la materia o arbitrariedad en la asignación de calificaciones (profesores barcos) y corrupción reflejada en la promoción del soborno entre los alumnos para "comprar" calificaciones.

Los grupos mixto y de más preferidos señalaron la necesidad de apoyo psicológico para los profesores en tres categorías secundarias: la necesidad de estrategias para el manejo del grupo, la canalización de alumnos con problemas psicológicos y el manejo de problemas personales de los propios profesores. El grupo de menos preferidos sugirió la necesidad de acordar institucionalmente medidas de control del comportamiento de los alumnos, desalentar las amenazas de los alumnos de vengarse mediante la evaluación docente, retirar celulares o prohibir su uso en clase, así como eliminar la venta de productos como chicles y cigarrillos a los alumnos (véase la tabla 3).

Tabla 3

<i>Análisis de contenido sobre el tema Otros Profesores.</i>						
Grupo 1 (G1), Grupo 2 (G2), Grupo 3 (G3).			Frecuencia			
Categoría principal	Categorías secundarias	Temas asociados	G1	G2	G3	Representación
<i>Vocación</i> Problemáticas en el desempeño de otros profesores que ocasionan daño en los alumnos.	Ausencia de formación como profesores. G1 Profesores que desalientan a los alumnos. G1 Profesores que se desquitan con los alumnos. G1	Docencia como alternativa.	5	0	0	"...entonces hay profesores... que les dicen a los alumnos que pues para qué están estudiando si no van a encontrar trabajo... les dijeron gatos auxiliares..."
<i>Irresponsabilidad</i> Comportamiento de otros profesores que no atienden sus obligaciones para con los alumnos.	Profesores barcos. G1. Profesores que promueven el soborno. G1	Ausencia de vocación. Injusticia.	4	1	0	"...a mí no me contaron lo que es que suba un profesor barco y tratar de ir en contra de un barco... están muy bien posicionados..."
<i>Necesidad de apoyo psicológico</i> Dificultades derivadas de problemáticas personales de los profesores o necesidad de éste de orientar al	Manejo de problemas personales. G1 Necesidad de canalización de los alumnos. G1 Necesidad de otros profesores de estrategias	Cursos de actualización.	4	4	0	"...por ejemplo yo estuve muy preocupada el año pasado y decía ¿soy yo o es el alumno?..."

alumno.	para el establecimiento de límites. G2					
<i>Medidas de control</i>	Desalentar las amenazas con la evaluación docente. G3					<i>“Entonces lo que voy a hacer es recoger celulares y hablarle a mi amigo de jurídico que venga y que les entregue un acta así, en la cual dice que ustedes donan su celular y su computadora... por mí sigan usando sus cosas, les digo, se acabó.”</i>
Necesidad de acuerdo entre profesores para el control de los alumnos. G3	Retiro de celulares. G3 Prohibir venta de ciertos productos. G3.		0	0	3	

La tabla 4 muestra los resultados sobre satisfacción con la actividad docente, que se presentaron en dos categorías principales, sobre los alumnos y por la actividad docente en sí. El mayor acuerdo entre todos los grupos ocurrió en el tema de los alumnos, con el reconocimiento que les hacen como profesores. También fue frecuente la mención de la utilidad de lo que enseñaron para la actividad profesional del alumno o su afecto tiempo después. Llama la atención que si bien el grupo los profesores menos preferidos tuvo mayor frecuencia de elementos relativos a los alumnos, éstos mayoritariamente (ocho de diez) se refirieron a aspectos que ocurrían mucho tiempo después de haber terminado el curso.

Tabla 4

<i>Análisis de contenido sobre el tema Satisfacción.</i>						
Grupo 1 (G1), Grupo 2 (G2), Grupo 3 (G3).			Frecuencia			
Categoría principal	Categorías secundarias	Temas asociados	G1	G2	G3	Representación
<i>Alumnos</i>	Reconocimiento. G1, G2, G3. Interés. G1 Utilidad de lo enseñado. G1, G2. Expresiones de afecto de los alumnos años después. G2	Motivación docente	7	9	10*	<i>“...a mí me encanta que... son alumnos que nunca me faltan y que están desde el primer minuto de la clase hasta el último (sin pasar lista)...”</i> <i>“...esto sí me agrado mucho... lo que le enseñé lo aplicó... cuando dicen que lo que les enseñé les sirve para algo, eso para mí es lo principal”.</i> <i>“... eso sí, me han tocado alumnos sensibles, alumnos honestos... comprometidos con lo que tú en les estás solicitando, comprometidos con ellos mismos... con la institución...”</i>
<i>Trabajo docente</i>	Actualización. G1, G2. Gusto por la actividad. G2	Reconocimiento de los alumnos. Cambio en los alumnos por el aprendizaje.	4	6	0	<i>“...más bien me he divertido muchísimo estos catorce años en el sentido de que he aprendido y la he sobrellevado creo que muy bien...”</i> <i>“...a mí sinceramente la</i>

	Interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje. G2				<i>docencia me ha servido y eso tengo que subrayarlo, para estar completamente actualizada...”</i> <i>“...la actualización es algo que he tenido como una ventaja, una ganancia en este trabajo...”</i>
<i>Conflicto trabajo-familia</i>					
Tiempo dedicado a la docencia que interfiere con otras actividades personales. G3	Sacrificio de dedicación para la familia.	0	0	2	<i>“...yo creo que todos los docentes tenemos que sacrificar algo social, familiar, etc...”</i> <i>“...me gustaría tener más tiempo para hacer deporte y estar más tiempo con la familia...”</i>

*De los diez en dicha categoría ocho se refirieron a aspectos a largo plazo.

Respecto a la satisfacción por el trabajo docente en sí, los preferidos y los mixtos mencionaron que la actualización en la materia y el gusto por la actividad en sí misma por la forma en que explicar a los alumnos lleva a que estos puedan llevar a cabo o expresar algo diferente a como lo hacían antes de tomar la clase. Los temas asociados fueron el reconocimiento de los alumnos, el cambio por el aprendizaje y la interacción con los alumnos. El grupo de menos preferidos mencionaron el sacrificio de tiempo o dedicación a otras actividades personales (como las familiares) en aras de la docencia. Cabe recordar que la guía incluye este aspecto como penúltima pregunta, sin embargo en los dos primeros grupos la respuesta giró en torno a que no se percibía como un sacrificio, o que se estuviera perdiendo algo por la docencia, sino que en dado caso sería “-una inversión-“(sic) (véase la tabla 4).

Discusión

El propósito del presente trabajo fue comprender cómo viven el quehacer docente al interior del aula los profesores, para identificar elementos que obstaculizan la interacción colaborativa en el aula desde el punto de vista de los docentes.

La conformación de los grupos reveló diversidad en la percepción de elementos involucrados a lo que ocurre durante la clase. La mayor variedad de respuestas se observó en el grupo de profesores preferidos, sin embargo en los grupos 2 y 3, se denotaron posicionamientos notoriamente divergentes al respecto de los alumnos y la institución. Los no preferidos son más críticos o sensibles a explicar problemáticas

en los alumnos como defectos personales, mientras que los del grupo de preferidos y en el mixto, elaboraron explicaciones más dirigidas a causas que afectan el comportamiento de los alumnos como un entorno familiar adverso, o deficiencias en su formación, de tal forma que la problemática del alumno se percibe como corregible o comprensible y no tanto como criticable, lo que llevaría al profesor a establecer distancia afectiva con el alumno.

Este resultado es similar al identificado respecto a la Institución, los profesores no preferidos tienen a referir explicaciones más personales al explicar trato diferencial o injusto por los coordinadores principalmente. Hay una clara percepción de desventaja frente a alumnos y profesores *intocables*. Si bien autores como Jackson (2005) refieren la distinción entre profesores centrados en sí mismos y centrados en el alumno, al respecto de la distinción entre mala y buena enseñanza, el uso de grupos focales permitió identificar que, si bien hay estilos explicativos con estas tendencias, dicho estilo fue congruente con las experiencias referidas. Es probable que durante la experiencias de la carrera docente se desarrollen estilos de "ataque" y "defensa" que se perpetúen a sí mismos de la misma forma en que otros estilos como esfuerzo-reconocimiento. Esta sensibilidad particular adquiere especial sentido en el contexto de la teoría de la conservación de recursos (Hobfoll & Shirom, 2001) y responde a un desgaste tanto por la amenaza y pérdida de recursos como privilegios en acceso a grupos, y la falta de respeto a su investidura, conocimientos y habilidades. Es comprensible que lo que reciben, de alumnos y autoridades, no coincide con sus expectativas. La dificultad estriba en que los profesores pueden responder a condiciones relativamente aleatorias como enfrentar grupos o coordinadores peculiares y que interactúan con las características personales del profesor.

Los resultados también confirman que hay una transformación notable en las comunicaciones y el contexto social como han sugerido Del Mar, Pérez y De la Mata, (2010) y Khe Foon (2011) y aun entre profesores jóvenes se reconoce como herramienta potencial tanto para el aprovechamiento como para el abuso y para formas de socialización disruptivas que generan conflicto.

En ningún profesor se observó intención de dañar o desquitarse del alumno, sin embargo sí hubo una clara percepción de que hay alumnos y autoridades que afectan al docente en el grupo poco preferido. En este grupo también hubo suspicacia sobre cómo habían sido seleccionados o resistencia para llenar instrumentos, particularmente por los profesores que perciben conflicto grave o reiterado en la institución. Sin embargo, al término de la sesión, los profesores se mostraron complacidos por la atención que se brindó a las problemáticas que tienen en la Facultad, y al término del semestre, más de la mitad de los profesores del grupo de no-preferidos tuvo calificaciones notablemente más altas por parte de los alumnos.

Obstáculos a la interacción colaborativa

Si bien no se cuenta con información suficiente para elaborar recomendaciones, es posible identificar algunos elementos comunes en la complejidad del problema:

- Los problemas colaborativos en el aula son parte de un estilo general en el que se ha desarrollado sensibilidad a lo que el profesor explica como actos de injusticia, al respecto de su labor, tanto por alumnos como por la institución.
- Si bien los profesores son sensibles a la posibilidad de daño, también lo son al respecto de apoyo o reconocimiento. Aun si son esporádicos y escasos éstos se recuerdan con especial afecto y motivan su labor. Sin embargo sirven también como una forma de justificación o barrera para no buscar mejores medios de control, o nulifica la autocrítica respecto a su papel en los problemas con el grupo. Así, la explicación fundamentada en lo que *apreciarán más adelante* también previene el desarrollo de otras estrategias o la búsqueda de otras explicaciones.
- Las medidas más extremas se presentaron en grupos en los que hubo una atribución de intención de daño o perversa en los alumnos para afectar al profesor. Ante esa intención dichas medidas tienen sentido para evitar mayor daño o promover faltas de respeto malintencionadas y menoscabo a su autoridad.

Los presentes resultados se están usando para el diseño de estudios e intervenciones para mejorar la interacción colaborativa en el aula en las carreras económico-administrativas.

Referencias

- Alarcón, G.M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, in press. Recuperado el 15 de Junio de 2011 de: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6WMN-52DC0WT-1-1&_cdi=6939&_user=945819&_pii=S0001879111000315&_origin=&_coverDate=03%2F17%2F2011&_sk=999999999&_view=c&_wchp=dGLzVlz-zSkWI&_md5=63f4a644bcd9d2d2011adb26934ced21&_ie=/sdarticle.pdf
- Bakker, A.B., & Leiter, M.P. (2010). Where to go from here? Integration and future research on work engagement. In A.B. Bakker & M.P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 181-196). New York: Psychology Press.
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Del mar, P.G., Pérez, M.C., y De la Mata, M.B. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 81(1), 163-194.
- Duffy, M., & Sperry, L. (2007). Workplace mobbing: Individual and family health consequences. *The Family Journal: Counseling and therapy for couples and families*, 15(4), 398-404.
- García, G. J.M. (2000) ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (10), 303-325.
- Grandey, A.A., Fisk, G.M., & Steiner, D.D. (2005). Must “service with a smile” be stressful? The moderating role of personal control for American and French employees. *Journal of Applied Psychology*, 90, 893-904.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495-513.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R.T. Golembiewski (Ed.)

Handbook of organization behavior (2nd Revised Edition; pp. 57-81). New York, New York: Marcel Dekker.

Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., & Patton, G.K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychologica Bulletin*, 127(3), 376-407.

Khe-Foon, H. (2011). Student's and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676.

LeCompte, M., & Dworkin, A. (1991). *Giving Up On School. Student dropouts and teacher burnouts*. USA: Corwin Press.

Okasha, A. (2005). Globalization and mental health: A WPA perspective. *World Psychiatry*, 4(1), 1-2.

Schaufeli, W., Tares, T., & Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology, an International Review*, 57(2), 173-203.

Vries, R.E., Roe, R.A., & Taillieu, T.C. (2001). Need for leadership as a moderator of the relationships between leadership and individual outcomes. *The Leadership Quarterly*, 13, 212-237.