

Referentes de docentes y estudiantes sobre la interacción funcional en el aula

Área de investigación: Administración de recursos humanos y comportamiento organizacional

Riveros Rosas Angélica

Facultad de Contaduría y Administración.
Universidad Nacional Autónoma de México
México
ariveros@aprender.fca.unam.mx

León Solís Karina Marisol

Facultad de Contaduría y Administración.
Universidad Nacional Autónoma de México
México



Octubre 5, 6 y 7 de 2011
Ciudad Universitaria
México, D.F.

XVI CONGRESO INTERNACIONAL DE CONTADURÍA ADMINISTRACIÓN E INFORMÁTICA

Clayton K. B. Martin / Pexels (Imagen de Referencia)

<http://congreso.investiga.fca.unam.mx>

informacongreso@fca.unam.mx

Teléfonos

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax

52 (55) 5616.03.08



División de Investigación, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM
Circuito Exterior s/n, Ciudad Universitaria, México, D.F., C.P. 04510

Referentes de docentes y estudiantes sobre la interacción funcional en el aula

Resumen

Lo que ocurre al interior del salón de clases combina elementos esenciales y, en ocasiones, opuestos del comportamiento. Se puede oscilar de la cercanía al anonimato, del interés a la indolencia, o del respeto a la agresión. Entre los profesores las quejas más frecuentes incluyen: faltas de respeto y desinterés de los alumnos. Entre los alumnos las quejas más frecuentes incluyen incomprensión del profesor y desinterés. En el caso de las áreas económico administrativas, en prácticamente todo el mundo, se añaden condiciones peculiares relativas a la profesión tales como el inicio temprano en la vida laboral, y el relativo desconocimiento de las familias del alumno sobre el ámbito universitario. En el caso de los profesores destacan niveles elevados de estrés y agotamiento por las exigencias laborales, docentes y el conflicto trabajo-familia. A partir de estos antecedentes, el propósito del presente trabajo fue identificar, desde la óptica de los alumnos y de la de los docentes, aquellas características y comportamientos específicos que dificultan la interacción en el aula de las carreras de Administración y Contaduría y que probablemente afectan su bienestar y, por ende, su desempeño en la institución. Participaron 50 profesores y 109 alumnos que respondieron instrumentos psicométricos y cuestionarios al final del semestre. A los primeros se les aplicó una evaluación sobre la percepción del funcionamiento grupal de sus alumnos incluyendo estado de ánimo y estrés percibido, mientras que a los alumnos se les preguntó sobre las características que observan en sus profesores como favorables y desfavorables a su aprendizaje y comportamiento en el aula. Los resultados se presentan en relación con los elementos en que coinciden y divergen profesores y alumnos, tales como el aprecio por la participación, el mutuo interés, y la desaprobación de comportamientos hostiles y sus diferentes formas de expresión desde su particular perspectiva.

Octubre 5, 6 y 7 de 2011
Ciudad Universitaria
México, D.F.

Palabras clave: comportamiento, clima, e interacción.

<http://congreso.investiga.fca.unam.mx>

informacongreso@fca.unam.mx

Teléfonos

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax

52 (55) 5616.03.08



ANFECA
Asociación Nacional de Facultades y
Escuelas de Contaduría y Administración

División de Investigación, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM
Circuito Exterior s/n, Ciudad Universitaria, México, D.F., C.P. 04510

Introducción

Se entiende como interacción a la mutua influencia que ejercen las personas que conviven en un momento dado, normalmente ésta ocurre en ámbitos que plantean objetivos en común y que congregan esfuerzos compartidos como ocurre en las organizaciones. El presente trabajo se dirige hacia la comprensión de esa mutua influencia entre profesores y alumnos en el aula, para lo que se divide en la secciones de antecedentes, método, resultados y discusión. Los antecedentes plantean los hallazgos respecto a las consecuencias de deficiencias o disparidades en la interacción como problemas de salud y desempeño laboral, las variables intervinientes en el proceso de mutua influencia en la interacción en general y en relación a los objetivos de aprendizaje en particular, plantea también condiciones vulnerantes de alumnos y profesores en el contexto de las carreras financiero-administrativas, cerrando con el propósito general del estudio. El método expone las características de los participantes, la descripción de instrumentos y materiales, y el procedimiento de recolección de datos. Los resultados presentan los análisis descriptivos cualitativos y los inferenciales cuantitativos. La discusión plantea el lugar de los hallazgos en relación con la literatura de investigación y acota las limitaciones del estudio.

Antecedentes

Los problemas atribuibles a la interacción en las organizaciones han tomado matices cada vez más graves y lesivos de los objetivos de ésta y de quienes las integran. En el ámbito del desarrollo humano, es a través de sus actividades durante la vida adulta, que los individuos forman parte de grupos de trabajo y profesionales donde su capacidad para ser productivo es un indicador inseparable de su bienestar y salud mental (Okasha, 2005). Así, problemas como el ausentismo, agotamiento laboral, o el presentismo, (Duffy y Sperry, 2007; Schaufeli, Tares, y Rhenen, 2008) son algunos de los síntomas notorios que se originan o empeoran por deficiencias en la interacción interpersonal. Diversos estudios han encontrado y definido condiciones de malestar en el trabajo por la disparidad de diversos factores tales como: expectativas y habilidades del trabajador, condiciones de trabajo y responsabilidades, que afectan la satisfacción laboral en docentes (Judge, Thoresen, Bono, y Patton, 2001), el esfuerzo y el resultado obtenido, en el agotamiento laboral (Alarcón, 2011), la forma de dirigir y la de ser dirigido en los estudios sobre liderazgo (Vries, Roe, y Taillieu, 2001). Desde diferentes enfoques numerosos resultados coinciden en la importancia de la interacción y la comunicación como eje fundamental.

Otros elementos del desempeño como las condiciones de trabajo y su carga, los requisitos administrativos y el apoyo que brinda la organización, también dependen de manera importante de la comunicación entre los tomadores de decisiones y las necesidades de la misma como un todo. En este contexto, resulta especialmente pertinente la definición de organización de Simon (1979, p. XV): "...se refiere al complejo diseño de comunicaciones y demás relaciones existentes dentro de un grupo de seres humanos".

Los problemas derivados del desajuste en las expectativas, la comunicación e integración de la información que hace la persona, son especialmente graves en las profesiones que implican interacción constante como prestadores de servicios (Grandey, Fisk y Steiner, 2005), y es también el caso de los profesores (Hakanen, Bakker, y Schaufeli, 2006). Propuestas teóricas como la Teoría de Conservación de Recursos, explica la forma en que se conducen las personas ante el estrés sostenido en el lugar de trabajo, denotando que el agobio psicológico ocurre ante alguna de las siguientes condiciones: a) cuando los recursos (elementos apreciados por las

personas como 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 no es acorde a sus expectativas. Así la conservación de sus recursos los lleva al alejamiento emocional y comportamiento cínico que caracteriza al "burnout" o agotamiento laboral (Hobfoll & Shirom, 2001). Así, el malestar emocional que se deriva de la pérdida de recursos implica y explica problemas relacionados con la activación sostenida de la respuesta de estrés o de abandono y desasosiego como en la depresión, y que se pueden evaluar y medir con referentes diagnósticos en ansiedad y depresión, normalizados y con criterios diferenciales para la población mexicana (Jurado, et al. 1998; Robles, Jurado y Paz, 2001).

En el caso de los profesores, estudios con modelamientos por ecuaciones estructurales destacan al mal comportamiento de los alumnos como un componente de las demandas laborales, que a su vez son el principal predictor de agotamiento, y éste a su vez tuvo la mayor afectación en el compromiso del profesor. Éste estuvo compuesto por su vigor (energía y capacidad de recuperación mental) y dedicación (capacidad para dedicarse completamente a la tarea) (Hakanen, et al., 2006). Se ha identificado mayor riesgo en profesores en áreas urbanas e instituciones públicas que deben contender con poblaciones estudiantiles muy diversas respecto a sus problemáticas y condiciones socioculturales. Los profesores tienen a su vez situaciones personales y dificultades económicas, especialmente en condiciones donde reciben poco apoyo 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 que ya de por sí, apretadamente, deben atender (LeCompte y Dworkin, 1991). El impacto se ha observado por afectación a la salud física como problemas digestivos, circulatorios, afectación psicológica con problemas asociados a ansiedad y depresión, incapacidad para distanciarse de situaciones estresantes, y cargas de trabajo no pagadas que afectan su tiempo libre, desarrollo y bienestar personal y familiar (Cornejo, 2009).

También los alumnos presentan situaciones complejas, en particular los de las áreas financiero administrativas que frecuentemente estudian carreras como Contaduría y Administración por la urgencia familiar y personal de integrarse cuanto antes al mercado laboral. Estos alumnos requieren cubrir exigencias del inicio de la vida laboral simultáneamente con la académica, y compaginarla con situaciones familiares que a su vez generan la urgencia de integrarse a la vida laboral. Son comunes la presión económica, primera causa de abandono de los estudios en México (Villatoro, et al., 2009) y diversos problemas de disfunción familiar, incluyendo la falta de comprensión a las actividades académicas. Esto ocurre especialmente cuando se trata de los primeros profesionistas en la familia y se espera que se ocupen temprano de manera remunerada, cuando esto no ocurre, a las actividades de estudio se las tacha de frívolas o poco importantes (Bashford y Slater, 2008). Las condiciones de profesores y alumnos convergen en el aula, donde cada persona asume que la forma en que las cosas ocurren para sí, es como ocurren para los demás, así diversas acciones pueden parecer completamente fuera de lugar, o sin sentido. Sin embargo, el sentido de lo que ocurre (la realidad individual) se sitúa entre la perspectiva de quien lo vive, su pasado y sus expectativas para el futuro (Zafron y Logan, 2009).

En este contexto, *interactuar* es establecer una acción compartida y flexible que ayuda al logro del objetivo que propongan los participantes (Medina, 2001). Algunas de las expresiones más valiosas del desempeño, como la creatividad, la iniciativa, la motivación, el altruismo, la lealtad, y aún el respeto a los demás se ven fácilmente trastocados por el malestar psicológico de

cualquiera de los actores en el lugar de trabajo (Harter, Schmidt y Keyes, 2002). En el ámbito de la relaciones humanas en general y en el escenario educativo en particular, la interacción integradora de la acción docente fundada en una metodología didáctica dirigida al desarrollo de la tarea formativa. La pertinencia de ésta para el desarrollo eficaz y creativo del proceso de enseñanza/aprendizaje, dependerá de dos características principales: 1) ser fundamentalmente interactiva, fomentando la participación y favoreciendo un clima socio-comunicativo flexible y adaptable desde una perspectiva crítica diversa; 2) basarse en las necesidades del grupo y ser dinamizador del pensamiento y acción de todos los implicados (Ortiz, 2005). En el caso de los estudiantes universitarios, el aula es también una forma de acercamiento a las actividades y formas de funcionamiento que conservarán durante el ejercicio de una profesión, éstas incluyen la manera de relacionarse y comunicarse con sus colegas, colaboradores y autoridades, así los profesores son formadores y modelos del ejercicio profesional, en ámbitos que van más allá de los objetivos de aprendizaje e incluyen actitudes, valores, estrategias de afrontamiento y aun de estilos de vida (Malm y Löfgren, 2006).

Impartir cátedra es una labor interactiva favorecida o deteriorada, como cualquiera de esa naturaleza, por el bienestar de quienes interactúan en el lugar de trabajo (en este caso académico). Harter, y colaboradores (2002, p. 4) incluyen en la conceptualización del bienestar en el lugar de trabajo características como: crecimiento personal, propósito en la vida, relación positiva con los demás, dominio de sus actividades, e integración y contribución social. Esta forma de bienestar genera más cooperación, puntualidad, eficiencia, creatividad, lealtad y compromiso, pero su ausencia, limita el desarrollo de actividades cognitivas complejas, y facilita problemas de memoria, estrategias de evitación, resentimiento, sabotaje y conflicto. En el trabajo, frecuentemente las explicaciones sobre el actuar de los demás incluyen formas de pensar y calificar a esa persona como “egoísta” “irracional” “floja”, es decir por nuestra experiencia de lo que nos ocurre con ella en el trabajo y que puede ser completamente diferente para alguien más y por supuesto para ella misma. En el aula, son comunes las quejas de los profesores respecto a que a los estudiantes *no les importa su trabajo (ni el del profesor ni el de ellos como alumnos)*, ante esta implicación, adquiere sentido que el profesor no tenga la mejor actitud para escuchar o apoyar al alumno en sus tareas dentro o fuera del tiempo de clases. Aunque el profesor realmente no tenga tiempo por sus cargas de trabajo, esta falta de atención, a su vez, es entendida por el alumno como que *el profesor no se interesa por sus alumnos* y hará factibles acciones que hagan sentido a este *desinterés* percibido (Lecompte y Dworkin, 1991).

La respuesta de los alumnos hacia el profesor y compañeros (socialización del grupo) y la metodología de enseñanza del docente, son aspectos fundamentales que de forma complementaria emergen del aula y configuran una cultura propia que no necesariamente es similar para todos los docentes de un mismo grupo, ni para todos los grupos de un docente, y que, ante el desajuste, se trastocan en fuentes de malestar y riesgo para el profesor (Esteve, 1994).

La presencia del malestar docente, empieza a recibir atención en trabajos como el de Blase (1982), donde 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, ausentismo, etc. 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 recursos disponibles. En trabajos más recientes, hay considerable acuerdo en señalar que en los últimos años, han aumentado las responsabilidades y exigencias que se

proyectan 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). Ello se ha traducido en una vertiginosa modificación del rol del profesor, que se expone a cambios generacionales cada vez más drásticos de lo que es esperable y aceptable entre alumnos y profesores, y quienes ahora también deben lidiar con grupos socialmente diversos y cambiantes, tribus urbanas y las reacciones que generan al interior del grupo, expectativas sociales de los alumnos cada vez menos alentadoras respecto a la utilidad de su quehacer en la enseñanza, formas cada vez más sofisticadas de engaño en las actividades académicas y, en el caso de carreras como contaduría y administración, alumnos al borde del abandono de la profesión por presión económica, poca familiaridad con el trabajo universitario, e incompreensión y apatía por contenidos o materias que no parezcan relacionadas con la concepción individual de lo que el alumno considera útil, entre otras.

La presencia de estas capacidades relacionales influye poderosamente sobre el conjunto de la interacción profesor-alumno, hasta el punto de llevar al fracaso a profesores seriamente preparados en el ámbito de los contenidos, y al agotamiento a profesores entusiastas, comprometidos y con altas expectativas sobre su labor y la respuesta de sus alumnos (Esteve, 1994). Todo lo anterior, además de las dificultades personales del profesor, suponen una importante fuente de malestar e interferencia profesional para muchos de ellos, de difícil identificación (Barton y Walker, 1984). Así, al interior del aula se distinguen cuatro elementos medulares que han recibido atención de manera desarticulada por diferentes estudios, 1) el bienestar de los profesores en relación a su desempeño y su satisfacción con otros elementos de su vida cotidiana, 2) la interacción entre alumnos, 3) la interacción entre alumno y profesor, y 4) la congruencia con el manejo de las estructuras didácticas.

Prácticamente no se ha abordado el peso que tiene el grupo en el desempeño del profesor, si bien se reconoce el peso de la interacción, ésta se ha estudiado desde la percepción del funcionamiento del profesor desde el punto de vista de los alumnos. Desde la óptica del profesor se han considerado aspectos de su satisfacción como el ingreso, o las exigencias de la universidad como institución, sin considerar elementos que componen el desempeño grupal de sus alumnos ni su efecto del funcionamiento y bienestar del profesor, desde su propio punto de vista. Identificar los puntos de acuerdo y desacuerdo, los que son amenazas a la interacción en el aula, permitirá mejorar el conocimiento sobre las estrategias que son necesarias para alumnos y docentes.

Así, el presente estudio buscó identificar los comportamientos que afectan la interacción de alumnos y profesores en el aula desde el punto de vista de ambos, a fin de mejorar la identificación de convergencias y divergencias respecto al funcionamiento de profesores y alumnos en el contexto de lo que ocurre en el aula de manera cotidiana, así como la relación entre el funcionamiento grupal y el bienestar de los profesores.

Método

Participantes

Participaron cincuenta profesores seleccionados aleatoriamente entre el banco de profesores pero autoseleccionados ya que accedieron a responder los instrumentos de manera voluntaria. Todos los participantes tenían al menos cinco años de experiencia docente dando clases en materias de las carreras de contaduría y administración de una universidad pública. Por tratarse de preguntas

relativas a la percepción del grupo y de sí mismos como profesores de las que se requería honestidad y confianza en el manejo confidencial y anónimo de la información, los datos se recolectaron en sobres cerrados sin dato alguno que permitiera la identificación del profesor respondiente. El propósito de este tipo de estudios, es la identificación y comprensión de aspectos involucrados en la interacción profesor-alumnos, más que su generalización a otras poblaciones, por lo que no se buscaron criterios de representatividad estadística sino de viabilidad operativa para hacer el levantamiento en la misma semana en que los alumnos hicieron la evaluación institucional de los profesores y para el análisis cualitativo de preguntas abiertas.

Para fines comparativos se integró la información de 109 alumnos pertenecientes a las mismas licenciaturas quienes accedieron a responder preguntas específicas sobre el funcionamiento de sus profesores en relación a la evaluación docente que hacen de sus profesores cada semestre, en este grupo se buscó que los alumnos elaboraran descripciones de los referentes que observaron en sus profesores para evaluarlos. Se incluyeron también preguntas sobre sus preferencias en estrategias de control grupal y explicaciones sobre su buen/mal desempeño del docente.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario *ex-profeso* para la evaluación del funcionamiento del grupo que incluyó preguntas relativas al grupo a que impartieron clase durante el semestre, en cuatro áreas generales con cuatro opciones de respuesta en escala Likert que variaron de *casi nunca* a *casi siempre*, sobre: 1) la interacción de los alumnos entre sí, con reactivos como *Los alumnos(as) se interrumpen constantemente entre ellos*. 2) Reactivos sobre vinculación con el profesor como *Cuando están en desacuerdo conmigo, lo expresan libremente*. 3) Reactivos sobre la estructura de la clase como *Con este grupo se me dificulta realizar lo planeado para la clase*. 4) Reactivos sobre la satisfacción del profesor con el grupo como *Me entusiasma darle clase a este grupo*.

También se incluyeron preguntas abiertas relativas a comportamientos que identificaban como *ser groseros* o aquellos que *valoran especialmente de los alumnos*. La confiabilidad del cuestionario respecto a la pertenencia de los reactivos a áreas específicas se estableció por análisis interjueces con tres psicólogos con al menos tres años de experiencia en el desarrollo y validación de instrumentos. Se eliminaron aquellos reactivos que no coincidieron en al menos un 75% de los casos en la misma categoría para la que fueron originalmente diseñados. La categorización hecha por los jueces fue completamente independiente.

También se incluyeron los instrumentos de ansiedad y depresión de Beck, validados y estandarizados para población mexicana con valores adecuados de consistencia interna y validez para el de ansiedad (Alfa de Cronbach de .87 y validez concurrente $r=.70$ por Jurado, et al., (1998) para depresión, y el de ansiedad con alfa superior a .90 y validez convergente con correlaciones altamente significativas superiores a .50 (Robles, Varela, Jurado y Páez, 2001). Para evaluar el bienestar psicológico de los profesores se utilizaron los reactivos correspondientes del Perfil de estrés de Nowack (2002), que se compone de 11 reactivos y tiene niveles de confiabilidad de .91 mediante el método de división por mitades.

Procedimiento

Hacia el segundo tercio del semestre e inmediatamente después de la aplicación a los alumnos de la evaluación docente habitual, se invitó a participar a aquellos profesores que llevaran más de cinco años impartiendo cátedra. El propósito fue recolectar la mayor cantidad de información

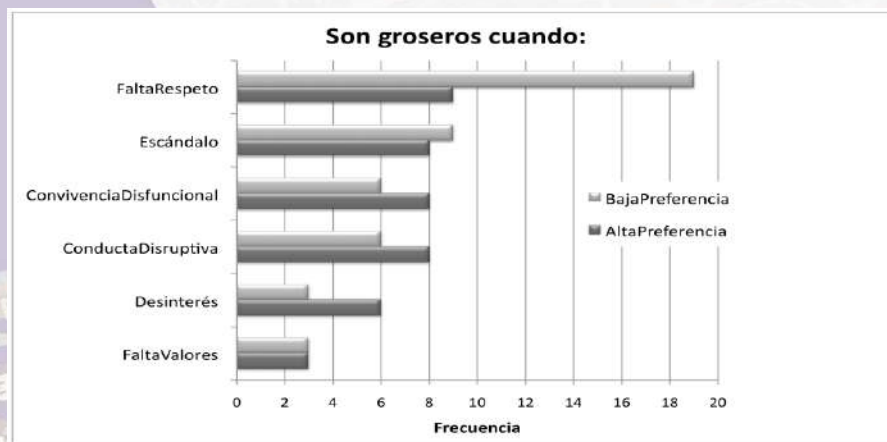
para reconocer a través de los elementos de análisis cualitativos y cuantitativos, los aspectos en que coincidían los profesores como los más agradables y difíciles sobre el funcionamiento del grupo con que estaban trabajando, y su relación con su propio funcionamiento y bienestar. A fin de evitar sesgos por el tiempo transcurrido entre la evaluación y el contacto con el grupo, los instrumentos se aplicaban al final de la clase con el grupo que se pedía evaluar. Los profesores que llenaron los instrumentos accedieron a participar previa lectura de la carta de invitación y consentimiento informado que establecía anonimato y carácter voluntario de su participación, el objetivo del estudio y el uso de la información exclusivamente con fines de investigación.

Resultados

Análisis cualitativo

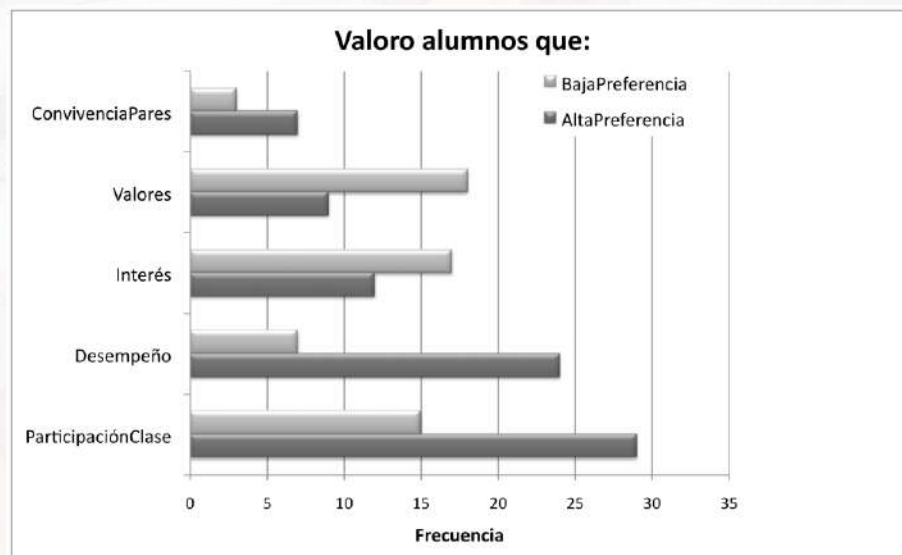
Se vaciaron las respuestas textuales que dieron los profesores sobre las cinco razones o comportamientos que les resultaban más desagradables o agradables por los alumnos con quienes trabajaron. Los datos se categorizaron por la semejanza en significado por dos jueces que hicieron lo mismo de manera independiente, después contrastaron sus resultados, en caso de desacuerdo redefinieron las categorías para mejorar su precisión e inclusión. Las figuras 1 y 2 muestran, en la ordenada las categorías y en la abscisa su frecuencia. Con el propósito de identificar las posibles diferencias por la percepción de los alumnos respecto al profesor, fueron separados en alta y baja preferencia (8.1 o más, o bien inferiores a 8.0 de calificación respectivamente) en la evaluación que hizo el grupo del profesor en la encuesta habitual que hace la Institución de los docentes.

Figura 1. Frecuencias sobre aspectos que los profesores perciben como groseros en sus alumnos.



La principal descripción de “grosero” por los profesores fue por faltas de respeto, siendo mucho más marcada la percepción de éstas en el grupo de baja preferencia. Los descriptores de la categoría “falta de respeto” también describieron respuestas más violentas en los alumnos como azotar la puerta. Los profesores en el grupo de alta preferencia respondieron con más descriptores sobre convivencia disfuncional como la humillación y/o burlas entre compañeros. Lo mismo ocurrió respecto a desinterés por su clase, como no poner atención. La “ausencia de valores” fue igual para ambos grupos.

Figura 2. Comportamientos que los profesores valoran de los alumnos con quienes trabajaron.

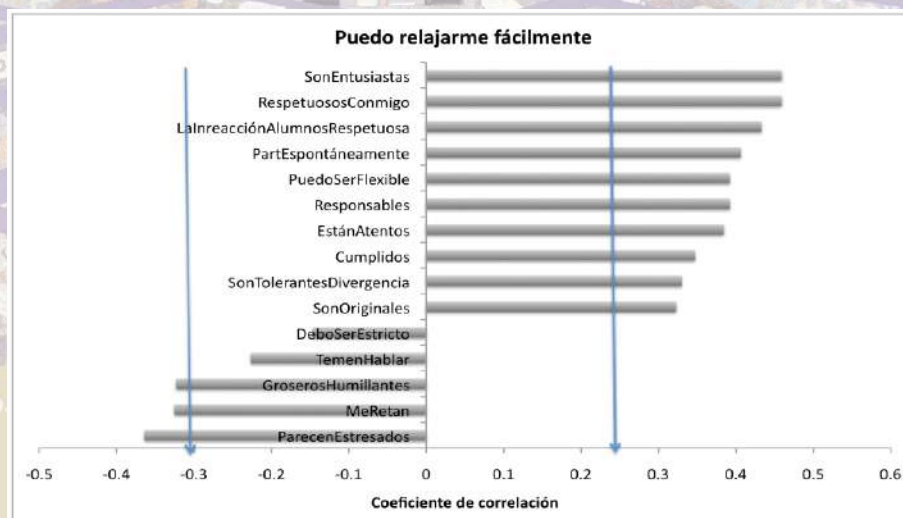


En contraparte los comportamientos de sus alumnos que más valoraron los profesores (véase la figura 2) denotaron en los profesores de alta preferencia mayor frecuencia en aspectos de funcionamiento como la participación, los valores y el cumplimiento. En el grupo de baja preferencia fueron más frecuentes respuestas relativas a sus valores y el cumplimiento (ser educados y respetuosos), el interés a la materia y su participación.

Análisis cuantitativo

Las variables de funcionamiento grupal se analizaron reactivo por reactivo en relación con el bienestar de los docentes, se calculó mediante el coeficiente de correlación de Spearman Rho por tratarse de variables ordinales y no cumplirse las condiciones de parametría en más de la mitad de los reactivos según la prueba de Kolmogorov Smirnov. Las variables de funcionamiento grupal se presentan en barras horizontales para facilitar el reconocimiento de la magnitud y dirección de los coeficientes, se ocupó el reactivo de bienestar que mostró las cargas más fuertes. Las flechas denotan el punto en que los coeficientes son significativos con una probabilidad asociada $< .05$.

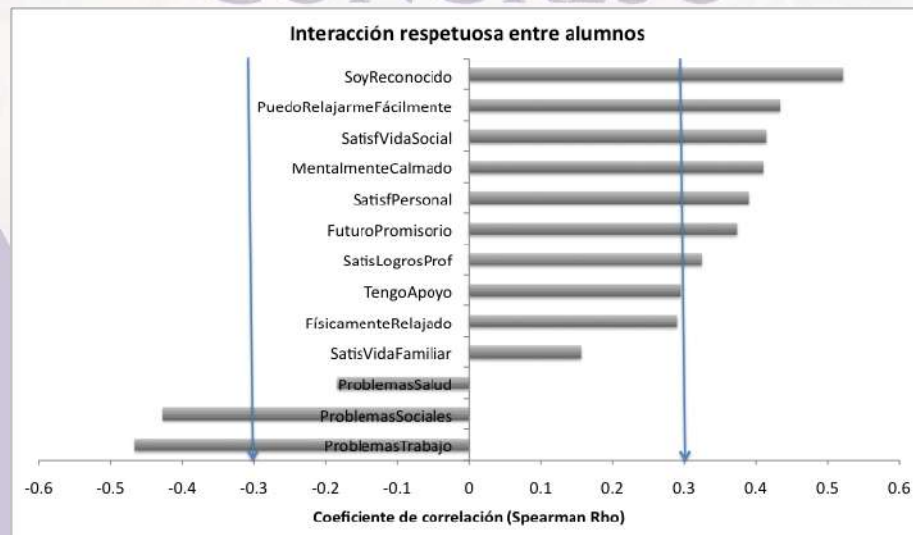
Figura 3 Relación entre la capacidad de relajarse del profesor y características de funcionamiento del grupo.



La capacidad para mantenerse relajado tuvo correlaciones especialmente fuertes con comportamientos muy apreciados por los profesores. Guardó una relación inversa con situaciones que implican alguna forma de conflicto, lo que indica que entre menor capacidad para relajarse requiere ser más estricto y los alumnos se muestran más groseros, humillantes, retadores y son percibidos como estresados.

En contraparte, el funcionamiento respetuoso de los alumnos tuvo, de entre las variables de bienestar del profesor, las mejores correlaciones con éste (ver figura 4).

Figura 4, Relación entre interacción respetuosa de los alumnos y bienestar del profesor.



La relación más

fuerte ocurre con la percepción de reconocimiento del profesor, capacidad para relajarse, permanecer mentalmente calmado y satisfacción con su vida social. Las relaciones negativas más fuertes ocurrieron con la mayor percepción de problemas sociales y laborales y menor interacción respetuosa. Contrario a lo esperado, las variables de funcionamiento grupal y de bienestar, guardaron mejor relación con los reactivos revisados (más fuerte aunque con misma dirección) que los instrumentos de depresión y ansiedad de Beck, ya que en este grupo no hubo valores importantes de depresión ni de ansiedad.

A continuación se presenta la relación entre las variables cuantitativas de funcionamiento grupal entre sí en matriz de correlación (véase la tabla 1).

Tabla 1
Matriz de correlación entre los reactivos de funcionamiento grupal

Reactivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Interacción Resp.	1																	
2 Tolerantes Divergencia	.661	1																
3 Conviven Armoniosamente	.622	.639	1															
4 Comparten responsabilidad	.611	.613	.634	1														
5 Son respetuosos conmigo	.661	.510	.518	.611	1													
6 Expresan Desacuerdo	.140	.277	.141	.283	.098	1												
7 Son originales	.359	.363	.228	.514	.377	.511	1											
8 Son entusiastas	.613	.456	.366	.589	.618	.422	.588	1										
9 Están atentos	.710	.598	.506	.644	.649	.345	.379	.805	1									
10 Son cumplidos	.539	.581	.520	.646	.527	.300	.489	.623	.692	1								
11 Participación Espontánea	.359	.510	.302	.515	.426	.336	.563	.665	.513	.622	1							

12 Puedo ser flexible	.274	.405	.168	.389	.327	.108	.270	.434	.270	.433	.495	1							
13 Se interrumpen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1						
14 Groseros/humillantes	.459	.544	.401	.369	.388	.164	.101	.342	.483	.252	.261	.170		.508	1				
15 Me retan/ opositoristas	.728	.674	.603	.456	.534	.396	.406	.621	.619	.575	.368	.361		.388	.371	1			
16 Debo ser especialmente estricto	.289	.440	.340	.402	.432	.125	.217	.389	.442	.304	.313	.325		.487	.600	.223	1		
17 Tiene temor de preguntar	.565	.463	.490	.288	.477	.237	.311	.377	.442	.292	.303	.259		.201	.271	.124	.274	1	
18 Parecen estresados	.315	.343	.297	.536	.272	.508	.609	.609	.492	.369	.581	.190		.435	.491	.432	.265	.435	1

Desde la percepción de los profesores, las variables de interacción del grupo son consistentes entre sí, también muestran correlaciones directas con reactivos de funcionamiento grupal como mostrarse atentos, entusiastas, y espontáneos en su participación, que a su vez, fueron las que tuvieron mejor relación con que sean percibidos como respetuosos con el profesor. También hubo relaciones fuertes y negativas entre estos reactivos (1 al 5) y ser groseros entre ellos y la necesidad de ser especialmente estricto. Hubo reactivos que mostraron coeficientes de correlación particularmente bajos como la libre expresión del desacuerdo, y la posibilidad de ser flexible con el grupo.

Al retomar los resultados de lo que los alumnos de las carreras de administración y contaduría prefieren y rechazan de sus profesores, se observa que a éstos les desagradan especialmente que las explicaciones no les parezcan claras y que los profesores humillen o exhiban a sus alumnos. También fueron reiteradas las respuestas relativas al desinterés del profesor hacia los alumnos, donde destacaron la inaccesibilidad del profesor para escuchar sus inquietudes y propuestas, o que la cátedra descansa en exposiciones de los alumnos. En cuanto a las razones a las que atribuyen que un profesor tenga un mal desempeño, destacaron por su frecuencia relativa al funcionamiento del grupo, como que no le ponen atención, y las relativas al bienestar del profesor, como que está cansado o estresado por su trabajo. En contraparte, lo que más les agrada de sus profesores, es la claridad en las explicaciones, que no muestren molestia ante sus preguntas y que respondan de manera amable asegurando que sí hayan entendido, también valoraron especialmente la vinculación de los temas de clase con las actividades laborales y que busquen su opinión durante la clase. El establecimiento de reglas al principio del semestre y su cumplimiento fue también uno de los elementos más apreciados por los alumnos.

Sin embargo, con los estudiantes se observó que prácticas como sacar a los alumnos del aula les parece una práctica aceptable para mantener la disciplina, *correrlos* fue la quinta categoría más desagradable que hacen los profesores. Si bien podría parecer la misma consecuencia, al conjuntar el resto de la información sobre lo que les molesta como la exhibición o humillación de los alumnos, desinterés y favoritismo, *correrlos* parece referirse a una imposición arbitraria, mientras que en presencia de los elementos apreciados como claridad, dominio del tema y paciencia, sacarlos del salón, implica una consecuencia justa y forma de preservar el control grupal.

Discusión

El propósito del presente trabajo fue identificar las coincidencias y divergencias entre profesores y alumnos respecto a la percepción del funcionamiento grupal y su relación con el bienestar de

los profesores. El análisis cualitativo revela que los profesores dan especial valor a los aspectos de convivencia e interacción entre los estudiantes, respeto y atención a la clase. Sin embargo, al categorizar a los profesores por el grado de preferencia de los alumnos, hubo énfasis muy diferentes. Mientras que los profesores mejor evaluados (alta preferencia) mostraron más atención a los aspectos de interacción entre los alumnos, desinterés en su clase e interrupciones; los profesores en el grupo de baja preferencia destacaron la falta de respeto de los alumnos hacia él/ella como lo más importante.

De manera similar, al respecto de qué valoran en sus alumnos, los profesores menos preferidos dan mayor atención a aspectos de respeto y educación, mientras que los más preferidos se refirieron al desempeño y participación en clase. Este hallazgo plantea que una de las diferencias sustanciales respecto a la forma en que funcionan los profesores preferidos de los no preferidos por los alumnos, no recae simplemente en aspectos superficiales como "el atractivo" personal del profesor (Naftulin, Ware & Donnelly, 1973; Marsh y Ware, 1982). Los alumnos perciben y los profesores expresan sobre sus grupos comportamientos que son congruentes a la percepción recíproca. Las respuestas de los alumnos respecto a características de los profesores como esforzarse en ser claro al explicar, ser justo en la aplicación de reglas y evitar *favoritismos* coincide en esa dimensión con la mayor preocupación de los profesores sobre la convivencia respetuosa entre sus alumnos más que el que sean respetuosos y educados con él.

Llama la atención que aunque el énfasis cambia, todas las categorías coincidieron en importancia para ambos grupos de profesores, lo que denota que son aspectos importantes para cualquier docente, y que efectivamente, guardan relación con su bienestar y desempeño, especialmente con la convivencia respetuosa de los alumnos. Si bien por tratarse de covariables no es posible establecer una relación causal respecto a bienestar y convivencia, sí hubo una asociación fuerte y congruente entre estos reactivos. Esto cobra un sentido importante ya que el bienestar del profesor en otros aspectos de su vida se ve modificado por la convivencia que tiene su grupo. Es posible que buenos profesores se vean afectados por eventos relativamente ajenos como situaciones familiares o laborales y que éstas se potencien, ya sea por el funcionamiento grupal irrespetuoso o desatento. Si éste es defectuoso, se añade a un círculo perverso de malestar, difícil de identificar, manejar, o procurar aminorar su impacto. De hecho, a diferencia de lo que podría esperarse con instrumentos específicos para valorar el estado de ánimo como ansiedad y depresión, fueron elementos sutiles y cotidianos del funcionamiento y bienestar los que guardaron la relación más potente y que, por su naturaleza tienden a pasar inadvertidos con mayor facilidad.

La actitud del profesor surge como una variable medular en el aula ya que, como lo describieron los profesores, permite la aparición de comportamientos consistentes y más drásticos. Por ejemplo, los descriptores de comportamiento grosero, además de más frecuentes en número, fueron también de naturaleza incluso violenta en el grupo de baja preferencia por los alumnos. Los procesos de enseñanza y el desempeño en el aula, ameritan un abordaje cuidadoso de la relación profesor-alumno, para lograr en el aula las características del bienestar en el lugar de trabajo descritos por Harter, et al. (2002) y para promover mejor desarrollo cognitivo, creatividad y colaboración tanto para docentes y alumnos. Es también muy probable que ello repercuta en su calidad como futuros profesionistas.

<http://congreso.investiga.fca.unam.mx>

información Como puede verse, el papel docente y los alumnos cobran un importante sentido en la conformación del clima social del aula en prácticamente cualquier nivel. Valdría la pena poner

Teléfono 52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax 52 (55) 5616.03.08

División de Investigación, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM
Circuito Exterior s/n, Ciudad Universitaria, México, D.F., C.P. 04510

más atención a los procesos afectivos en la enseñanza-aprendizaje, como ha sugerido León (2002). En el presente trabajo, las relaciones fueron congruentes entre las variables de funcionamiento y el bienestar del profesor, cualitativamente también fueron congruentes las quejas de los alumnos con las de los profesores. Fueron descritos como más groseros por profesores que percibieron menos consideración hacia ellos. Se trata, entonces, de un estilo de relación humana fuertemente vinculado con las actitudes generales y convendrá explorar las que se presentan hacia la institución, el aula, las tareas formativas generadas, entre otros elementos desde la particular percepción de los protagonistas.

En el sentido expuesto desde la década de los ochenta se afirmaba que dentro de un clima de comprensión del aula, donde la labor docente es más empática, el estudiantado tiende a establecer relaciones positivas con sus iguales y desarrolla una actitud más positiva hacia sí mismo y hacia la institución educativa (Rogers, 1983). Si los alumnos y las alumnas tienen una fuerte relación con sus pares, también tienden a usar su capacidad de modo más completo en su desempeño académico. Estudios como el presente, permiten identificar en alumnos y docentes de carreras financiero administrativas en México, cuáles son esos elementos, que dentro del contexto histórico y nacional, se esperan, aprecian, o interfieren con el clima del aula.

Podría haberse esperado un efecto en otras variables de interacción como la posibilidad de ser flexible o la necesidad de ser estricto, a partir del peso que tuvieron las variables de convivencia, pero no ocurrió así, ni para los alumnos, ni para los profesores. Así, más que reciprocidad igualitaria, en este estudio surgieron como elementos centrales el establecimiento de límites incluyendo la capacidad para aplicarlos sin perder el control de manera impulsiva, tal y como lo describen los alumnos ("los malos maestros se desquitan o son *bipolares*"). Esto también se aplica a mantener la calma ante situaciones difíciles como describieron los profesores ("puedo relajarme con facilidad") que toca directamente su capacidad para autorregularse emocionalmente. Estas variables de convivencia fueron las que mejor relación guardaron respecto del funcionamiento del grupo, y ésta a su vez, con el resto de las variables de bienestar del profesor.

México, D.F.

El presente trabajo tuvo limitaciones que matizan sus hallazgos, si bien es crucial la participación voluntaria para favorecer la honestidad de las respuestas, es probable que la situación sea diferentes para los profesores que se rehusaron a participar en el estudio. La mayoría de los profesores que no participaron aludieron razones de tiempo y en algunos casos cierto tipo de molestia o desconfianza ante esta clase de estudios de modo que quizá no contemos con información sobre quiénes sufrirían más afectación en su bienestar. Tampoco se incluyeron aquellas otras áreas de funcionamiento en la vida del profesor que también impactan su labor docente y que convendrá incluir en posteriores estudios que permitan una mejor explicación de los elementos, tal vez con herramientas cualitativas como entrevista o grupos focales. Sin embargo, dentro de sus alcances se hace evidente la necesidad de identificar al interior del aula lo que ocurre de manera cotidiana para mejorar la convivencia y el trabajo tanto, desde la perspectiva de los profesores como desde los alumnos. Con información como la presente y la que se buscará en otros estudios más detallados sobre lo que ocurre al interior de aula será posible diseñar estrategias que realmente puedan contribuir a la mejora, en lo cotidiano, de una de las labores más importantes para la sociedad.

<http://congreso.investiga.fca.unam.mx>

informacongreso@fca.unam.mx

Teléfonos

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax 52 (55) 5616.03.08



División de Investigación, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM
Circuito Exterior s/n, Ciudad Universitaria, México, D.F., C.P. 04510

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-zSkWl&md5=63f4a644bcd9d2d2011adb26934ced21&ie=/sdarticle.pdf

Bashford, J. y Slater, D. (2008). *Assessing and Improving Student Outcomes: What We Are Learning at Miami Dade College*. Report No. 2 in the Culture of Evidence Series.

Barton, L. y Walker, S. (1984). *Social crisis and Educational Research*. Londres: Crom Helm.

Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.

Cohen, S.; Kamark, T. y Mermelstein, R. (1983). A Global Measures of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.

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.

México, D.F.

Esteve, J.M. (1994). *El Malestar Docente*. Barcelona, España: Paidós.

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.

Harter, J.K., Schmidt, F.L., & Keyes, C.L. (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. En C.L. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: The positive person and the good life*. Washington. D.C: American Psychological Association (205-224).

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.

<http://congreso.unam.mx/informacion>

Teléfonos

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax 52 (55) 5616.03.08

División de Investigación, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM
Circuito Exterior s/n, Ciudad Universitaria, México, D.F., C.P. 04510

WANFECA
Asociación Nacional de Facultades y
Escuelas de Contaduría y Administración

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.

Jurado, S., Villegas, E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V., y Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la ciudad de México. *Salud Mental*, 21(3), 26-31.

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.

León, A., Hernández, A., Ruiz, S. y Zúñiga, I. (2002). *Validación de un módulo de selección de candidatos a docentes, fundamentado en la idoneidad de sus características personales y la percepción de su futuro papel profesional*. San José, Costa Rica: Coordinadora Educativa Cultural Centroamericana y Universidad Nacional.

Malm, B. & Löfgren H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76, 62-73.

Marsh, H.W., & Ware, J. (1982). Effects of expressiveness, content coverage, and incentive on multidimensional student rating scales: New Interpretations of the Dr. Fox effect. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 126-134.

Medina, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Colombia: Cincel.

Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria (pp. 155-198). En A. García Valcárcel (Coord.) *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

Naftulin, D.H., Ware, J.E., Jr. Donnelly, F.A. (1973). The Doctor Fox Lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education*, 48, 630-635.

Nowack, K. (2002). *Perfil de estrés*. México: El Manual Moderno.

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

Ortiz, C.A. (2005). Interacción y TIC en la docencia universitaria. *Pixel- Bit. Revista de Medios y Educación* 26, 27-38.

Robles, R., Varela, R., Jurado, S. y Páez, F. (2001). Version mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck: Propiedades psicométricas. *Revista Mexicana de Psicología*. 18(2), 211-218.

Rogers, C. (1983). *Libertad, creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax 52 (55) 5616.03.08

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.

Simon, H.A., (1979). *El comportamiento administrativo*. Argentina: Española.

Villatoro, J., Gutiérrez, L., Quiroz, N., Moreno, M, Gaytán, L., Gaytán, F., Buenabad, N., y Medina-Mora, M. (2009). Encuesta de estudiantes de la Ciudad de México 2006. Prevalencias y evolución del consumo de drogas. *Salud Mental*, 32, 287-297

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.

Zafron, S. & Logan, D. (2009). *The three laws of performance (6-48)* . San Francisco: Jossey-Bass.

CONGRESO
INTERNACIONAL
DE
CONTADURÍA
ADMINISTRACIÓN
E
INFORMÁTICA



Octubre 5, 6 y 7 de 2011
Ciudad Universitaria
México, D.F.

<http://congreso.investiga.fca.unam.mx>

informacongreso@fca.unam.mx

Teléfonos

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax

52 (55) 5616.03.08



División de Investigación. Facultad de Contaduría y Administración, UNAM
Circuito Exterior s/n, Ciudad Universitaria, México, D.F., C.P. 04510

Copyright © 2011. Todos los derechos reservados. Fotografía: Andrés López Chávez