

**LA CALIDAD DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA
ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS**

XIX
CONGRESO
INTERNACIONAL
DE
CONTADURÍA
ADMINISTRACIÓN
E
INFORMÁTICA

**Área de Investigación: Educación en contaduría,
administración e informática**

Angélica Riveros Rosas

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

Rosa Martha Barona Peña

Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Contaduría y Administración
mbarona@fca.unam.mx

Karina Marisol León Solís

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Contaduría y Administración
kleonsolis@gmail.com



Octubre 8, 9 y 10 de 2014 ◆ Ciudad Universitaria ◆ México, D.F.



ANFECA
Asociación Nacional de Facultades y
Escuelas de Contaduría y Administración



LA CALIDAD DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Resumen

Las dificultades en la convivencia en el aula afectan a todos los actores en el espacio educativo. La interacción impacta el funcionamiento docente en función de la institución, colegas y alumnos. Los conflictos de interacción son los más frecuentemente referidos por los docentes y el principal factor de deterioro a su compromiso y a su satisfacción laboral. El objetivo del presente trabajo fue identificar si cursos dirigidos al personal docente para la mejora de habilidades de interacción (tales como manejo de conflictos, asertividad, "coaching" y comunicación, entre otros) favorecen la interacción con los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. Participó un grupo de 29 docentes de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, invitados a participar de manera voluntaria a través de las Coordinaciones Académicas en el siguiente semestre activo después de haber tomado el curso con duración de veinte horas. Se realizó un estudio de enfoque cualitativo sobre el impacto de los cursos. Los principales resultados muestran que en la interacción cotidiana con los estudiantes los profesores percibieron los cursos generaron mayor comunicación, comprensión y mejor actitud de los estudiantes hacia ellos.

Palabras clave: interacción, estudiantes, cursos, profesores.



LA CALIDAD DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Introducción

Como en cualquier organización, las actividades de enseñanza ocurren en ambientes de trabajo en los que las condiciones impactan el logro de objetivos. En las universidades, se procura que dichas condiciones sean saludables, productivas y satisfactorias tanto para estudiantes como para docentes. En el caso del trabajo docente los factores que intervienen en la satisfacción incluyen los institucionales, los relativos a la materia y las características de los grupos. Los institucionales se refieren al equipamiento y la relación con colegas y superiores. Los relativos a las materias incluyen los objetivos de enseñanza, el carácter de obligatoria u optativa, o si es inicial o avanzada. Las características del grupo incluyen el interés y conocimientos previos, que respondan al esfuerzo del profesor, o muestren compromiso con las actividades académicas.

Entre los estudios sobre satisfacción laboral de los docentes, la calidad de la interacción que establecen con los alumnos es medular para la evaluación que el profesor hace de su ambiente laboral (Howard & Frink, 1996). A su vez, los estudiantes identifican en la interacción las características propias del *buen docente*, como su claridad y preparación de la clase, el interés en el estudiante, su apertura y capacidad para mantener relaciones respetuosas y su entusiasmo (Rugarcia, 1994). Así se forma una mutua influencia que gira en torno a la satisfacción con sus actividades académicas y laborales.

Se han identificado tres componentes generales de la satisfacción laboral, el cognitivo, es decir, las creencias que la persona tiene sobre su trabajo. El afectivo, que incluye las emociones que experimenta al desempeñar su trabajo y sentirse parte de éste. Por último, está el conductual, que se refiere al comportamiento que el individuo realiza en el desempeño de su labor (Cranny, Smith, & Stone, 1992; Daft, 2007). Estos componentes interactúan con otros como las relaciones con los compañeros de trabajo, superiores y alumnos (Oliverio y Gutiérrez, 2010). En la convivencia en las universidades los individuos, convergen y moldean lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental en un proceso de mutua influencia.

La influencia mutua de la interacción

Las dificultades en la convivencia afectan a todos los actores del espacio educativo, en el caso de los profesores incluyen: preocupación constante sobre sus propias habilidades para manejar a los alumnos (Neves & Lens, 2005), desilusión por expectativas que no cumplen los alumnos, tales como comportamiento *pro-social*¹, búsqueda de la excelencia académica y conformidad con las normas (Spera & Wentzel, 2003). Entre profesores la interacción suele depender de la experiencia personal y las condiciones de la organización. Por ejemplo, en ambientes que promueven la competencia entre profesores mediante las

¹La conducta pro social, es “toda conducta social positiva con o sin motivación altruista (conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar)” (Plazas *et al.* 2010).



calificaciones de los alumnos, se deteriora el apoyo entre profesores, y da el dilema entre pedir ayuda, pasar por incompetentes o mostrar superioridad entre colegas y ocultar situaciones o necesidades criticables. Este funcionamiento de los docentes puede propiciar estilos similares en los alumnos (Butler, 2007) y dificultar a su vez la convivencia entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores.

La convivencia tiene impactos en aspectos sensibles del funcionamiento de los estudiantes, por ejemplo, en la relación entre ajuste social y autoestima. Los alumnos con mejor autoestima académica muestran menos rechazo a la autoridad, mientras que los que tienen autoestima más de tipo social y emocional se muestran más agresivos y retadores de la autoridad (Cava, Musitu&Murgui, 2006). Por su parte, la autoestima de los profesores suele girar en torno a su competencia docente, a su capacidad para proveer conocimientos, habilidades y cualidades profesionales y humanas a sus estudiantes. Este docente es más sensible a la respuesta de sus grupos y cómo evalúan los alumnos su trabajo (Wilhelm, Martin y Miranda, 2012). Las creencias de los profesores influyen directamente el su comportamiento en el aula. En particular las creencias en torno a la necesidad de imponer su visión o de competir generan conflictos interpersonales, que resultan ser los más frecuentes en los profesores (Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra & Narea, 2012). Las creencias que más afectan la autoestima académica y la conducta en ámbitos laborales entrañan la percepción de la propia eficacia, o sea la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera. En ese sentido, hay interdependencia entre las creencias de autoeficacia y la capacidad para administrar recursos personales, tiempo, energía y disciplina, en el logro de metas, es decir entre autoeficacia y autorregulación, que también se afectan por la interacción interpersonal.

Características de los estudiantes tales como independencia, habilidades de estudio y actitudes académicas positivas se han identificado como elementos de autorregulación académica. Esta se define como pensamientos autogeneradores, sentimientos, estrategias y comportamientos designados a cumplir metas académicas (Zimmerman&Kitsantas, 2005).

Estas características estudiantiles, forjadas, fomentadas o mantenidas en las clases, a su vez motivan la labor docente (Senko& Miles, 2008) y revela la eficacia del docente.

Autoeficacia y autorregulación en el aula

La autoeficacia se refiere a las creencias acerca de la capacidad para aprender o ejecutar eficazmente una tarea. Autorregulación se refiere a la capacidad para controlar el comportamiento en torno a metas planeadas en contraste con respuestas emocionales impulsivas, especialmente ante situaciones desagradables. La autorregulación para aprender se refiere a las creencias acerca de usar el proceso regulatorio en sí mismo, tal como establecer metas, revisar las estrategias, evaluar el avance y las reacciones al aprender.

La autoeficacia se enuncia en términos de lo que las personas consideran que pueden hacer más que lo que ellos harán o suelen hacer en un área particular (Bandura, 2001) y modula la intención y puesta en marcha del comportamiento. En el aula, los resultados de la interacción afectan áreas relacionadas con las creencias sobre la capacidad del docente para regularse a sí mismo y su capacidad para preservar la convivencia armónica en el aula. Así,



la principal afectación a dominios como el compromiso docente (Hakanen, Bakker, y Schaufeli, 2006) y su motivación intrínseca (Álvarez, 2007) recaen principalmente en el mal comportamiento de los estudiantes y sus vivencias cotidianas en el aula. Las creencias sobre la capacidad para autorregularse en el profesor se relaciona directamente con su evaluación sobre el funcionamiento de su grupo (Riveros y León, 2011).

En estudiantes se ha identificado que la autoeficacia incluye varios tipos de metas: de tarea, de dominio, de desempeño, aproximación a la meta, aproximación profunda y logro matemático. Los estudiantes con más autoeficacia mejoran sus competencias, conocimientos y tareas de aprendizaje y disfrutan mostrarlos a otros. En la interacción colaborativa es fundamental desarrollar el trabajo en clase de manera que colaboren y mejoren sin competir, y sin miedo a fallar o a mostrar su punto de vista durante el trabajo (Khezri, Lavasani, Malahmadi&Amani, 2010).

Las características anteriores también se presentan cuando los docentes funcionan como estudiantes, como ocurre en los cursos de actualización o capacitación en donde conviven más cercanamente con colegas relativamente desconocidos, en contraste con la convivencia habitual entre profesores en la institución educativa.

La interacción como aprendizaje

En este contexto, *interactuar* entraña establecer una acción compartida y flexible que ayuda al logro del objetivo que propongan los participantes (Medina, 2001). En el ámbito de las relaciones humanas en general y en el escenario educativo en particular, la interacción es el elemento que integra la acción docente.

La efectividad de la interacción interpersonal para el desarrollo eficaz y creativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, depende de dos características principales: 1) ser básicamente 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 e incluso de estilos de vida (Malm y Löfgren, 2006).

En México, el impacto en la satisfacción laboral de los profesores universitarios está mucho más determinado por la satisfacción con la actividad docente en sí, que incluye el apoyo social de colegas y estudiantes, que por el salario y desarrollo al interior de la institución. La cohesión de los grupos promueve el bienestar laboral y el compromiso con la institución (Linares & Gutiérrez, 2010) y es también el elemento principal del clima social en que se llevan a cabo las actividades académicas o laborales.



El clima social refiere a la estructura relacional configurada por la interacción entre docentes y estudiantes, y de éstos entre sí, influida por factores internos y externos a la persona (Medina, 2001). Se conforman en lo individual y en lo grupal, sin importar el impacto social de las respuestas del actor, dentro de su propia explicación tienen perfecto sentido (Zaffron y Logan, 2009). Aun cuando para el resto de los miembros del grupo, como colegas y empleadores no lo tenga o denote déficits importantes.

En el caso específico de los egresados de las carreras financiero administrativas, los empleadores coinciden en la importancia de déficits interpersonales. Esto se ha visto en estudios en España donde se examinan sus efectos sobre el trabajo en equipo, la solución de problemas y la comunicación escrita (Arquero-Montaña, Donoso-Anes, Jiménez-Cardoso, y González, 2009). Estudios estadounidenses muestran efectos de ausencia de análisis en valores personales, dificultad en el manejo de poblaciones diversas, prejuicios, comunicación oral y el trabajo en equipo (Day y Glick, 2000). En México los empleadores identifican deficiencias en la capacidad de reflexión y poca iniciativa. Empleadores, egresados y académicos coinciden en la necesidad de formación en responsabilidad social y manejo personal flexible en la organización (De Agüero, 2011). En términos de habilidades de interacción, todo parece indicar que no se están desarrollando durante la formación universitaria y, en sentido pedagógico, sería imposible enseñar una habilidad que no se posee.

En suma los profesores analizan los elementos que facilitan y obstaculizan el éxito de su tarea. Evalúan las competencias, habilidades, destrezas, métodos didácticos, experiencia y habilidades profesionales, docentes y de investigación, la calidad de la enseñanza, etc., del colectivo docente al que pertenecen, mediante sus experiencias con estudiantes y pares (Gonzales, 2013). Si bien se ha detectado que la interacción es un elemento que impacta las capacidades de los docentes, y básico para alcanzar metas de formación profesional, son pocos los programas de desarrollo de habilidades de interacción en docentes que evalúen su impacto. El presente trabajo tiene como propósito identificar desde el punto de vista docente, el impacto de la formación en habilidades de interacción, dirigidos a la mejora de la autoeficacia y autorregulación en docentes de las carreras financiero administrativas.

Método

Participantes

Participaron 29 docentes de Licenciatura de las carreras de Contaduría, Administración e Informática, fueron invitados a participar de manera voluntaria a través de las Coordinaciones Académicas de la División de Estudios Profesionales (Administración Básica, Recursos Humanos, Investigación y Ética, Economía, Operaciones, Informática, Auditoría, Contabilidad y Costos), en el siguiente semestre activo después de haber tomado el curso con duración de 20 horas. Tuvieron una media de edad 49.55 años edad (DE 9.49), y con una media de 16.25 años de antigüedad en la práctica docente (DE 9.29). Se realizó un estudio de enfoque cualitativo sobre el impacto de los cursos.



Diseño y Metodología

Se trata de un estudio de enfoque cualitativo *ex post facto* cuyo objetivo fue identificar el impacto en las actividades del curso, en vez de la evaluación reactiva al final del mismo. Se invitó a participar a profesores que tuvieran al menos un semestre frente a grupo posterior al curso en cuestión.

Los cursos cubrieron temas como: comunicación, gestión de conflictos, comunicación asertiva, y habilidades de liderazgo. Se diseñó un cuestionario ex-profeso para la evaluación del funcionamiento del curso que incluyó preguntas relativas al mismo, 1) Una pregunta con cuatro opciones de respuesta en escala tipo Likert que varió de muy poco útil a muy útil. 2) Una pregunta abierta: ¿notó algo que hubiera modificado en su práctica docente?, la cual explica las opciones pertinentes en su quehacer académico, tales como:

- I.- Cómo interactuar con los estudiantes cotidianamente.
- II.- Los ejercicios en clase.
- III.- Las tareas para casa.
- IV.- La estructura de la clase.
- V.- Manejo de problemáticas en el salón.
- VI.- Criterios de evaluación.
- VII.- Los materiales de trabajo.
- VIII.- Otros.

3) Reactivos sobre modificación de la clase como *Después del curso ¿modificó algo en la forma en que imparte su clase.* 4) Reactivos sobre modificación del curso como: *¿Hubría algo que le hubiera gustado modificar del curso que tomó?* y *¿Hay otros cursos que le gustaría que se desarrollaran para los profesores?*

Procedimiento

Se invitó a los profesores a participar de manera voluntaria y anónima a través de los jefes de carrera, para conocer sus impresiones sobre el curso que tomaron el semestre pasado su facultad, señalándoles que su participación se utilizaría únicamente con propósitos de investigación sin que pudieran identificarse los resultados individuales de su participación.

El contenido de los resultados del cuestionario se analizó a través del enfoque cualitativo, identificando categorías de las respuestas de cada una de las preguntas y su frecuencia de cada una de ellas bajo el criterio de importancia relativa (Krueger&Casey, 2009).

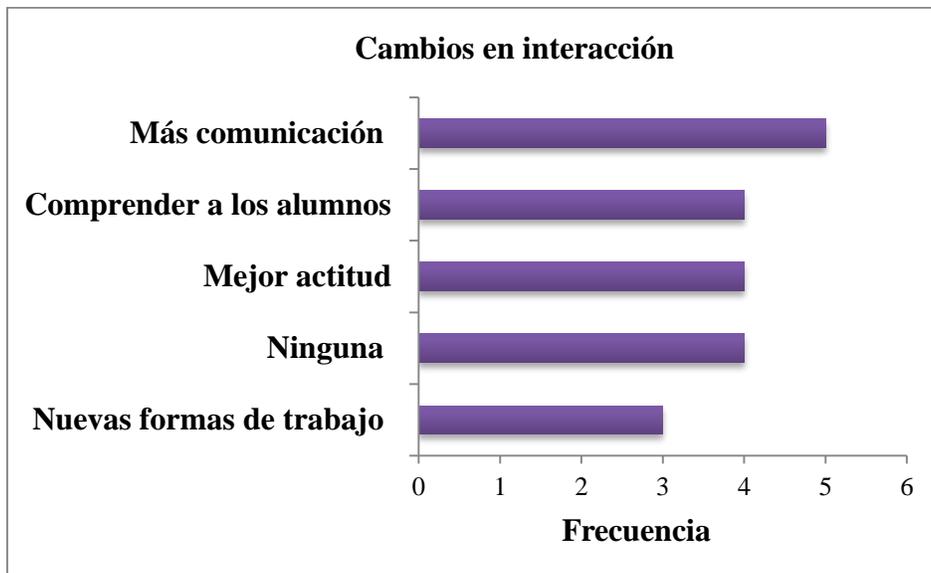
Resultados

Los hallazgos de este estudio se presentan en figuras de barras donde se muestran las categorías en función de las respuestas individuales. Se identificaron seis categorías principales relativas a la interacción cotidiana, ejercicios en clase, tareas en casa, estructura de la clase, manejo de problemáticas en aula y los criterios de evaluación.



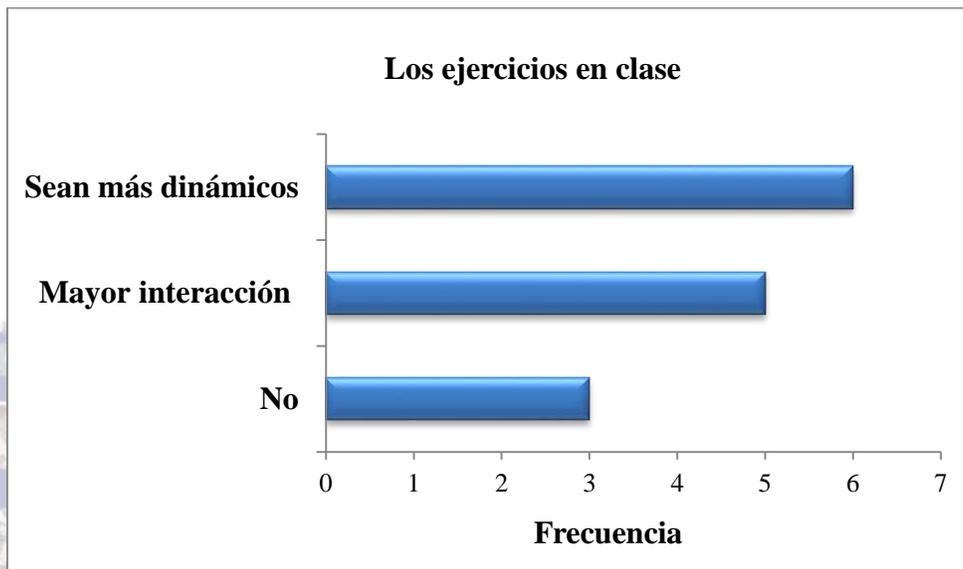
La ordenada muestra la frecuencia de aparición de elementos en las categorías que enuncian las barras.

Figura 1
Interacción docente-alumno



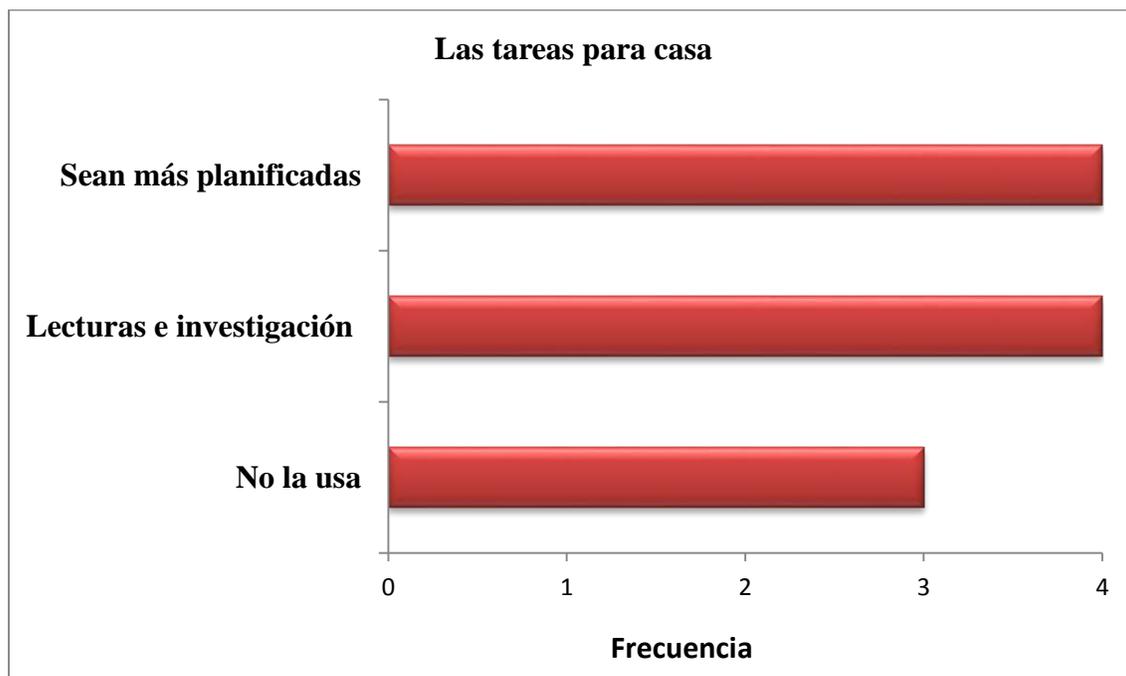
En la primera figura se observa que los profesores utilizaron con mayor frecuencia la comunicación como medio de interacción con los estudiantes (25%). En segundo y tercer lugar identificaron aumentos en la comprensión de los alumnos (20%) y que los alumnos mostraron mejor actitud hacia ellos (20%). Es importante resaltar que un porcentaje similar no modificó su interacción con los estudiantes (20%) y un 15% utilizó nuevas formas de trabajo.

Figura 2
Modificación en su práctica docente (Ejercicios en clase)



Las mejoras en el manejo de los ejercicios se muestran en la figura 2. El 43% refirió que eran más dinámicos y en un 36% con mayor interacción. Un 21% no presentó cambios en esta estrategia.

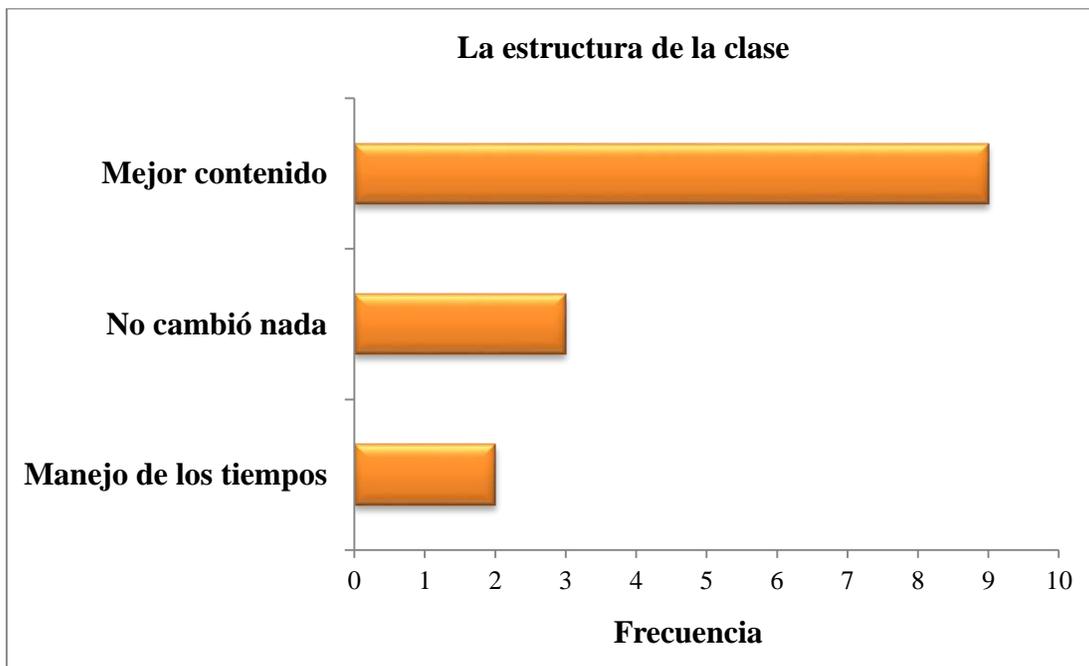
Figura 3
Modificación en su práctica docente (Tareas para casa)



En la figura 3 se muestra la mejoría en las tareas que solicita el docente. Fueron más planificadas y apoyadas con lecturas de investigación en un 36% en ambas categorías. El 27% refirió no utilizar las tareas como medio de aprendizaje.

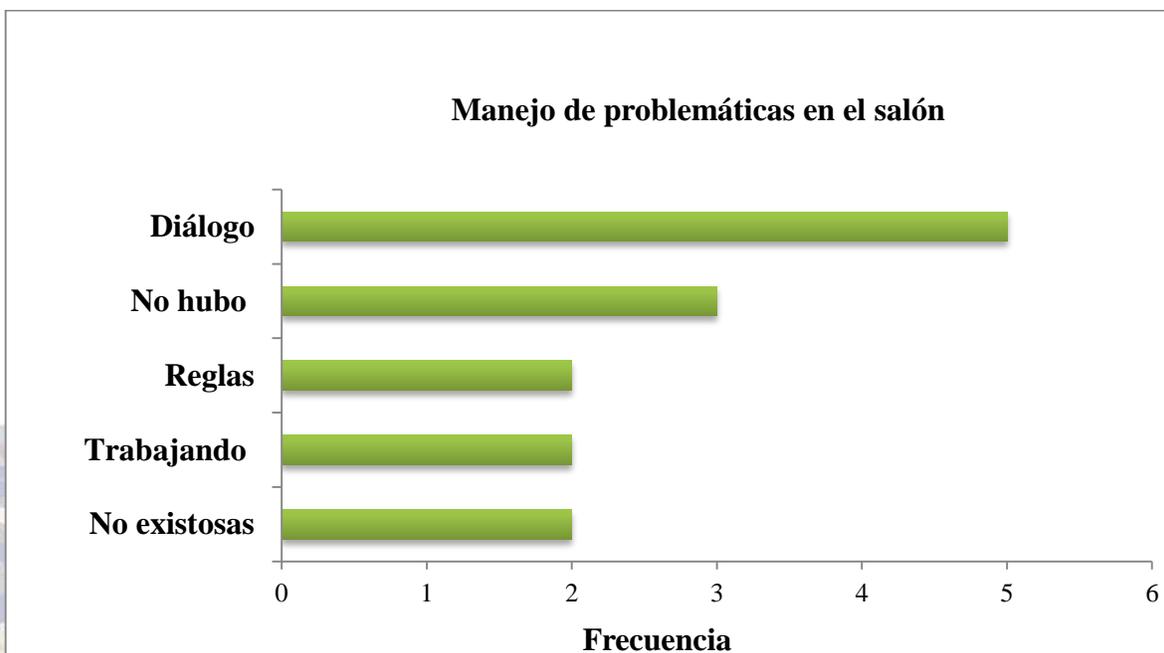


Figura 4
Modificación en su práctica docente (Estructura de la clase)



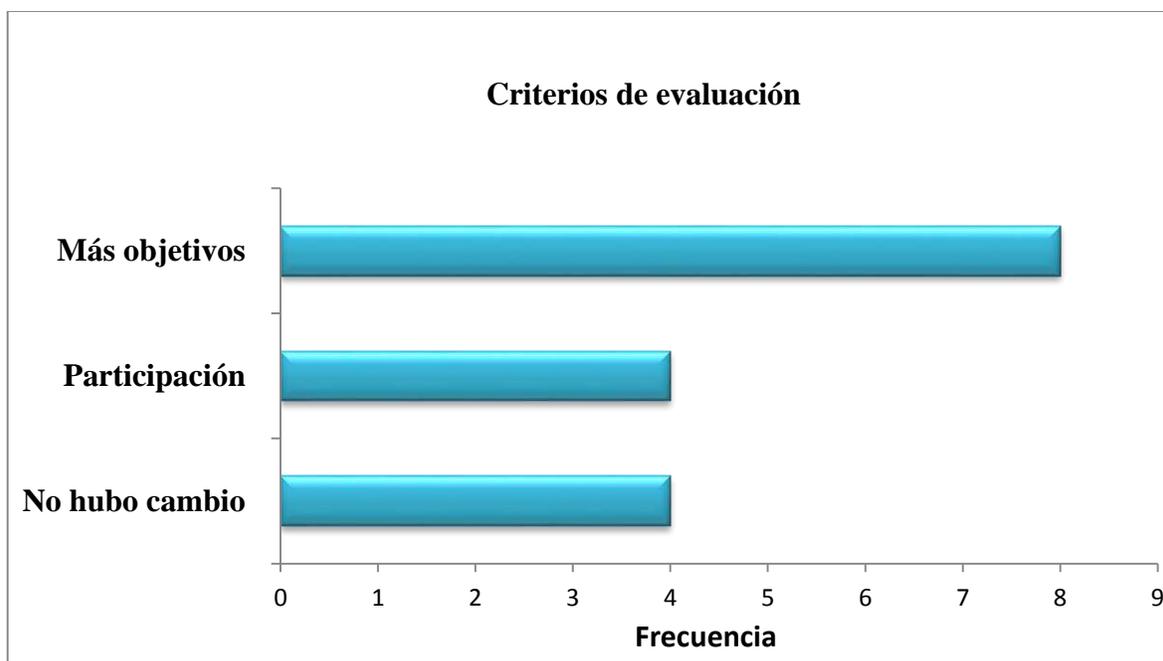
La figura 4, muestra que el 64% mencionó haber mejorado su contenido, el 14% mostró un mejor manejo de los tiempos y un 21% no realizó ningún cambio en la estructura de su clase.

Figura 5
Mejoría en su práctica docente (Manejo de problemáticas en el salón)



Se observó que ante las problemáticas que se presentan en el salón, los profesores refirieron cambios como utilizar primero el diálogo (38%), en segundo lugar a hacer válidas las reglas acordadas en el salón de clase (15%). El mismo porcentaje refirió que las estrategias aprendidas en los cursos no fueron exitosas. Cabe destacar que para el 31% no fueron necesarias modificaciones. (véase la figura 5).

Figura 6
Modificación en su práctica docente (Criterios de evaluación)



En la figura 6 se muestran los cambios en los criterios de evaluación que ocuparon los profesores. El 50% de los profesores reportaron ser más objetivos en la forma de evaluar. El 25% incluyó la participación en la clase como un criterio de calificación y el 25% no tuvo modificación en este rubro.

Respecto a los elementos cognitivos, afectivos y comportamentales de la interacción docente, identificados a través de las preguntas abiertas sobre modificaciones en la forma en que imparten su clase, se observaron cambios importantes en torno a la autorregulación y auto eficacia. Por ejemplo en su capacidad de comprensión *–El taller... me ayudó a entender el comportamiento de los alumnos-* o *–Comprendo mejor los intereses de los alumnos-* (sic). En la autoeficacia como su capacidad para lograr resultados específicos, resolver problemas y manejar conflictos *–Me permite detectar y resolver los problemas en el momento que se presentan, me fue muy útil-* y *–Se innovaron nuevas formas de trabajo y se propició la confianza-* (sic).

Respectos a los estilos de comunicación los profesores identificaron mejoras en su capacidad de escucha y claridad *–Los escucho con más calma y me aseguro de lo que entendí en lo que me quieren decir-* o *– Soy más tranquila, dejé de ser autoritaria, explico las razones de lo que hago...-* *–Ser clara y negociar con el grupo-* (sic).

En sus creencias sobre sí mismos los cambios mejoraron principalmente su capacidad para permanecer tranquilos (autorregulación) y evitar conflictos. *–Me relajo, tengo técnicas de relajación y ya no me pongo tan explosiva- o –Hay menos fricciones y vicios anteriores-.*

Entre las razones que refirieron los profesores que no identificaron cambios destacó ya poseer los conocimientos y habilidades enseñados y por tanto, su ausencia de necesidad. *– Ya tenía conocimientos previos y apliqué lo que ya sabía y había hecho en otros semestres- y –No noté ningún cambio, es lo mismo-.*

En cuanto al reactivo sobre la utilidad del curso se observó que para 16 fue “muy útil” y para 9 “algo útil”. Lo que denota que aún cuando el curso no haya llevado a modificaciones en su funcionamiento, dejó utilidad meses después de haber tomado el curso. El anonimato de las respuestas y los comentarios en torno a la ausencia de cambio permiten suponer honestidad más que deseabilidad social.

Conclusiones

El propósito del presente trabajo fue identificar si los cursos dirigidos a la mejora de la interacción en el personal docente a través de cursos de actualización docente favorecen la interacción con los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El análisis cualitativo muestra que en su mayoría los profesores en efecto sí instrumentaron cambios en la interacción y organización de sus cursos.

Los cambios más frecuentemente referidos fueron sobre aspectos de interacción, como mejora en la comunicación, en el uso del diálogo ante el conflicto, búsqueda de dinamismo e interacción entre los alumnos en las tareas en el aula y mayor objetividad en sus criterios de evaluación.

También se observaron mejorías en la estructura y contenido de las clases, que incluyó un mejor manejo del tiempo, calidad de los materiales, mejor planificación de las tareas a casa y más actividades de estudio independiente, como las actividades de investigación.

Es de señalarse que hubo profesores a quienes los cursos no les permitieron instrumentar cambios en el aula, si bien fueron minoría, es importante identificar si esto responde a la posesión de habilidades y cualidades suficientes para su actividad docente, en cuyo caso el curso habría tenido poco impacto, o bien a la necesidad de otros contenidos o formas de apoyo al docente. Si bien los resultados apuntan a la primera posibilidad, no hay evidencia suficiente para descartar la segunda.

Discusión

En los resultados destacó con mayor frecuencia la comunicación como medio de interacción entre los estudiantes, Sánchez (2001, p.4) señala que “es importante considerar el aula como un espacio donde mediante la práctica, se genera una serie de aprendizajes para los protagonistas de los procesos que ahí tienen lugar”. Los aprendizajes sobre la interacción y su impacto personal, no dejan de ser también formas de prácticas. Después de haber tomado los cursos hubo cambios importantes en la conducción de las clases, tanto en



actitudes, como en aspectos operativos y su comunicación como los ejercicios durante la clase.

Es posible que las mejoras en dinamismo y colaboración, en intención de comprender y autorregularse, coadyuve a que el papel docente y los alumnos adquieran un sentido en la formación de habilidades de comunicación, trabajo en equipo y manejo de conflictos que los empleadores identifican como necesarios (Arquero-Montaña *et al.*, 2009; Day & Glick, 2000) y que componen el clima social del aula en prácticamente cualquier nivel. Valdría la pena poner más atención a los procesos afectivos en la enseñanza-aprendizaje, como ha sugerido León (2002) y que podrían fácilmente llevar a interacciones poco útiles para lograr objetivos académicos y de la institución y afectar el bienestar de los involucrados.

Entre los primeros planteamientos hechos sobre el clima de aula destaca que el profesorado brinda elementos de valoración a los estudiantes más allá de las calificaciones numéricas, tales como: escuchar, aprobar, estimular la expresión del estudiantado y aceptar sus intervenciones. Pero también puede llegar a desvalorizarlo, cuando no lo escucha, ni aprueba, o bien muestra expresiones que denotan molestia, pérdida de tiempo entre otras (Medina, 1989). El mejor manejo de la comunicación en aspectos como incluir explicaciones en torno a las decisiones, mejorar la escucha o la capacidad de comprensión de los profesores permiten que las expresiones de valoración de éstos se dirijan a objetivos específicos y eviten malos entendidos derivadas de respuestas impulsivas *explosivas*, y cuya comprensión personal en torno a su causa sea confusa. En ese sentido consecuencias en el grupo como mayor confianza en los estudiantes y manejo contingente de los conflictos apuntarían al mejor alcance de las metas.

En similitud con los presentes resultados, un estudio que buscó conocer las percepciones expresadas por estudiantes en relación con las emociones favorables y desfavorables percibidas en el contexto interaccional del aula (Ibañez, 2002) se destaca que “las emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán” (p.32). Por ello, enfatiza la autora que lo que más impacta a los alumnos es la percepción que tengan acerca de las relaciones interpersonales con sus profesores. Aspecto que refuerza la idea del papel del docente en el ámbito del aula.

Así, es importante crear un mecanismo más sencillo para estimular una mayor interacción entre los profesores de la misma institución, la colaboración entre los profesores puede crear un clima institucional en la que se haga legítima la búsqueda de ayuda y la unión para dar solución a los problemas. La interacción con los colegas permite también la adquisición de una serie de estrategias docentes que aumentan la autoeficacia docente individual y colectiva y, con ello sus expectativas de éxito para el futuro (Gonzales, 2013). En ese sentido una limitación importante del presente estudio es que sólo incluyó a profesores que tomaron cursos con temáticas dirigidas a la mejora personal y comunicativa del docente, y que podrían naturalmente estar más sensibilizados a la importancia de la interacción en el aula.

Por otra parte, no se exploró directamente la relación con colegas o compañeros profesores durante los cursos. Es necesario explorar otras opciones de colaboración e identificar el



apoyo que reciben de la institución educativa y colegas. Lo anterior es consistente con Oliverio y Gutiérrez (2010) en el sentido de que si el profesor se siente incluido por el grupo y satisfecho con la actividad que realiza, mejor será su percepción e interacción con los alumnos.

Referencias

Álvarez, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima. *Persona*, (10), 49-97.

Arquero-Montaña, J.L., Donoso-Anes, J.A., Jiménez-Carsos, S.M., y González, J.M. (2009). Análisis exploratorio del perfil demandado para administración y dirección de empresas: Implicaciones para el área contable. *Revista de Contabilidad Spanish Accounting Review*, (12)2, 181-214.

Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. An unpublished manuscript. Stanford, CA: Stanford University.

Butler, R. (2007). Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations With Teachers' Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.

Cava, M., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

Castro-Carrasco, P., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., & Narea, M. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288.

Correa, R.M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148.

Cranny, A., Smith, F., & Stone, R. (1992). *Job satisfaction: how people feel about their jobs and how it affects their performance*. Nueva York: LesingtonBooks.

Daft, R. (2007). *Teoría y diseño organizacional*. México: Cengage Learning.

Day, N.E., y Glick, B. (2000). Teaching Diversity: A study of organizational needs and diversity curriculum in higher education. *Journal of Management Education*, 24, 338-352.

De Agüero, M. (2011). *Los administradores en un nuevo contexto: Conocimiento, sociedad y educación*. México: Fondo Editorial FCA.

Gonzales, M. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, 19, 495-513.



Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495-513.

Howard, J. & Frink D. (1996). The effects of organizational restructure on employee satisfaction. *Group Organization Management*, 21(3), 278-303.

Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, 28, 31-45.

Khezri, H., Lavasani, M., Malahmadi, E., Amani, J. (2010). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947.

Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Washington: Sage.

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.

Linares, O.L., y Gutiérrez, R.E. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 31-36.

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

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.

Neves, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.

Oliverio, L.N. y Gutiérrez, M.E. (2010). Satisfacción laboral y la percepción de salud mental en los profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 31-36.

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

Plazas, E.A., Morón, C.M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, L., & Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.



Riveros, A., y León, K. (2011). *Referentes de docentes y estudiantes sobre la interacción funcional en el aula*. Memoria del XVI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, México.

Rugarcia, T.A., (1994). *La evaluación de la función docente*. Recuperado el 30 de julio de 2008. www.anuies.mx/servicios/p-anuie/publicaciones/revsup/res091/txt2.htm

Sánchez, M. (2001). *Aportes a la formación y actualización de docentes desde una nueva mirada a los procesos de lectura y escritura*. SEP Educar. Recuperado el 11 de febrero del 2014 en: <http://www.uned.ac.cr/sep/recursos/investigaciones/ded.htm>

Senko, C., y Miles, K. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented student jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 561-583.

Spera, C., &Wentzel, K. (2003). Congruence between students'and teachers' goals: implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39, 395-413.

Wilhelm, K., Martin, G. & Miranda, Ch. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 339-350

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

Zimmerman, B.J., &Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology* 30, 397-417.

