

Diversidad en las visiones de responsabilidad en profesores y alumnos

Área de investigación: Educación en contaduría, administración e informática

Rosa Martha Barona Peña

Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Nacional Autónoma de México
México

mbarona@fca.unam.mx

Angélica Riveros Rosas

Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Nacional Autónoma de México
México

ariveros@aprender.fca.unam.mx



Octubre 3, 4 y 5 de 2012
Ciudad Universitaria
México, D.F.

XVIII CONGRESO INTERNACIONAL DE CONTADURÍA ADMINISTRACIÓN E INFORMÁTICA

División FCA, Secretaría Académica y Organizativa | Fotografía: Rutilo López-Chavez

<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

Diversidad en las visiones de responsabilidad en profesores y alumnos

Resumen

El propósito del estudio objeto del presente trabajo fue identificar las diferentes visiones de responsabilidad de docentes y alumnos, así como la relación de estas percepciones o creencias con la capacidad de recuperación y el manejo eficaz de la interacción en el aula. Se evaluaron las creencias 545 estudiantes y 25 profesores de Contaduría y Administración respecto a responsabilidad, capacidad de recuperación personal del bienestar y, en los profesores, autoeficacia en el aula. Se analizan los hallazgos en el marco de sus implicaciones para el desarrollo académico y profesional de profesores y alumnos de contaduría y administración. Los profesores no preferidos por sus estudiantes muestran creencias más rígidas respecto a la responsabilidad pero también mayor capacidad de recuperación ante situaciones adversas. Es posible que la variable *responsabilidad* sea el eje de lo esperable y tolerable respecto de lo que se considera una transgresión, especialmente en personas con rasgos perfeccionistas y con altas expectativas (frecuentes en el medio empresarial). Las creencias sobre responsabilidad tienden a radicalizarse con el paso del tiempo y, durante su establecimiento en la crianza familiar del individuo principalmente en la niñez y la adolescencia y muestran notoria variabilidad generacional.

Palabras clave: Eficacia docente, interacción, brecha generacional, desempeño académico.



Octubre 3, 4 y 5 de 2012
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



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

Si bien la preocupación sobre el proceso de aprendizaje en las profesiones ha sido una constante en la literatura, las características de los estudiantes y los profesores suelen abordarse como elementos aislados. En los estudiantes por su vocación, antecedentes académicos, medio familiar, condiciones económicas o hábitos de estudio. En los profesores se ha estudiado su satisfacción laboral, relación con la dirección, con el tipo de contrato, con el ingreso, o el conflicto trabajo-familia. Generalmente el propósito de estos trabajos se dirige a mejorar las condiciones y resultados de ambos. Sin embargo, suele dejarse de lado lo que ocurre al interior del grupo, aún cuando se ha destacado el papel de la relación profesor-alumno como un obstáculo importante en el aprendizaje. Aunque una materia sea técnicamente bien enseñada, con recursos didácticos cuidadosos, difícilmente se logrará solventar la barrera de una actitud negativa en los alumnos, adicionalmente, sin importar las cualidades personales, el amiguismo o su lenidad no se mejora la satisfacción del grupo con el profesor (García, 2000).

Sin bien se reconoce que los problemas derivados de lo que ocurre en profesores y estudiantes son importantes, especialmente en expresiones de agotamiento laboral en los primeros, o abandono de los estudios en los segundos, se sabe poco respecto de los elementos cotidianos en la interfaz de ambos actores en el aula. Las creencias compartidas conforman estilos en los grupos estudiantiles y frecuentemente se identifican como opuestos a los del profesor, principalmente en expresión de valores, particularmente en los relativos al respeto y a la responsabilidad. Si bien, se tiene como una afirmación antigua que los jóvenes no respetan a sus mayores y que el futuro parece desalentador ante la prospectiva de una juventud indolente e irresponsable, el problema no ha perdido vigencia, ni durante la juventud, ni durante la adultez, ni a través de las generaciones.

En el caso de las profesiones económico-administrativas, es frecuente que el desarrollo profesional represente una forma de movilidad social real hacia la mejora de las condiciones de la familia de origen. Hay en los estudiantes una expectativa de rápida inserción laboral, que en muchos casos, se deriva de una situación social que lo requiere. Estas condiciones favorecen el desarrollo y mantenimiento de creencias de responsabilidad, auto exigencia y previsión de amenazas y daño que, al depender de las condiciones de crianza y experiencias profesionales, pueden adoptar patrones generacionales cambiantes y rígidos, sobre la visión o percepción de cualidades y los criterios de éxito o fracaso profesional.

Visión en este contexto se refiere a la forma en que se comprende una realidad, la visión del mundo que incluye a los otros y a la percepción global del lugar en que se desarrolla la persona a la luz del conocimiento que tiene de sí mismo, la visión personal. Estas visiones determinarían en su interacción la capacidad de contender con las dificultades cotidianas, si dicha capacidad está debilitada, las dificultades tienden a verse como negativas y

http://congreso@fca.unam.mx
informacion@congreso@fca.unam.mx
Teléfonos

52 (55) 5622.84.90
52 (55) 5622.84.80

Fax 52 (55) 5616.03.08

amenazantes. En contraste, si hay capacidad para contender con ellas, se verán de manera más positiva y transitoria, como un reto a sobrellevar. Las situaciones difíciles, en este último caso, implican menor alteración emocional y favorecen la capacidad de autorrecuperación del estado de equilibrio psicológico y emocional, permitiéndole estar en mejores condiciones para afrontar una siguiente dificultad. Lo contrario, contribuiría al proceso de desgaste gradual del agotamiento y algunas de sus variables menos comprendidas como el distanciamiento y crítica generalizada de los estudiantes.

El presente trabajo busca identificar las diferencias en creencias de responsabilidad y capacidad de recuperación personal entre los docentes que son más y menos apreciados por sus alumnos, si los alumnos de las carreras económico-administrativas de bajo promedio académico estarían vulnerados por sus creencias en responsabilidad y recuperación, en comparación con los de alto promedio, si existen diferencias entre profesores y alumnos en dichas creencias y si la capacidad de recuperación personal en los profesores se relaciona con la eficacia en la interacción en el aula.

Antecedentes

Se ha propuesto a la interacción didáctica como un marco multirrelacional que se configura entre docentes y estudiantes, considerada la esencia de la actividad de enseñanza y propiciadora del aprendizaje significativo y formativo de cada alumno (Medina 2001). En esta línea, la interacción didáctica puede considerarse como el conjunto de relaciones que emergen en el aula y se extienden al contexto educativo, cuya esencia es la actuación diaria de profesores entre sí, y entre profesores y alumnos. El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje supone objetivos diversos y sometidos a las incidencias culturales, las sociales del entorno, las del propio sistema organizativo e ideológico y de la realidad personal de cada uno de los agentes participantes (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 suelen conservar durante el ejercicio de su profesión, incluyendo la manera de relacionarse y comunicarse con colegas, colaboradores y autoridades. Así los profesores son formadores y modelos de ejercicio profesional, en ámbitos que van más allá de los objetivos de aprendizaje e incluyen actitudes, valores, estrategias de abordaje de problemas e incluso estilos de vida (Malm & Löfgren, 2006).

Impartir cátedra es una labor interactiva mejorada o empeorada, como cualquiera de esa naturaleza, por la estabilidad funcional y el bienestar de quienes interactúan al desarrollar una actividad académica. La conceptualización del bienestar en el lugar de trabajo involucra características tales como: crecimiento personal, propósito en la vida, relación positiva con los demás, dominio de sus actividades, e integración y contribución social

(Harter, et al., 2002, p. 4). Esta forma de bienestar genera más cooperación, puntualidad, eficiencia, productividad, creatividad, lealtad y compromiso y su ausencia suele limitar el

http://cc

informa

Teléfonos

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax

52 (55) 5616.03.08

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

desarrollo de actividades cognitivas como la memoria, y favorece consecuencias tales como evitación, resentimiento, sabotaje y conflicto. En ámbitos laborales, frecuentemente las explicaciones sobre el actuar de los demás incluyen formas de pensar y calificar a la persona como “egoísta”, “irracional”, “floja”, etc., a partir de la experiencia de lo que ocurre con ella en el trabajo y que puede ser completamente diferente para alguien más y, por supuesto, para ella misma.

Las creencias en responsabilidad, se refieren a patrones de pensamiento dirigidos a prever daño o consecuencias no deseables imputables a la acción de la persona, cuando éstas son exacerbadas pueden llevar al desarrollo de rasgos que denotan malestar tales como obsesividad, negatividad, o incluso la evitación de actividades por temor a catástrofes personales, como la incompetencia ante la falla, o ser causante de infortunio en los demás (Coles & Schoefield, 2008; Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin, 1992; Salkovskis, Shafran, Rachman & Freeston, 1999).

Como en cualquier entorno de interacción, las condiciones de profesores y alumnos convergen en el aula, donde cada individuo asume que la forma en que las cosas ocurren para sí, es como ocurren para los demás. Desde esta perspectiva es frecuente que las acciones de otros parezcan fuera de lugar, o sin sentido. El sentido de lo que ocurre (la realidad individual) se sitúa entre la perspectiva de quien lo vive, su pasado y sus expectativas a futuro, a veces con significados muy distintos aun para la misma persona en diferentes momentos (Zafron & Logan, 2009). Así, ante una situación desagradable, quienes vivieron desde su crianza responsabilidades importantes y respeto incuestionable a la autoridad, tenderían a adelantarse a las diferentes consecuencias de sus actos, sin embargo, se han reconocido dos consecuencias opuestas ante dichas circunstancias. Si ante la actuación responsable hay crítica reiterada se añaden consecuencias negativas y se favorece el desarrollo de sensibilidad ante amenazas potenciales, o conducta impulsiva dirigida a terminar rápidamente con situaciones desagradables (Salkovskis, et al. 1999). Por otra parte, cuando ante el actuar responsable hay reconocimiento, se fortalece la capacidad personal de recuperarse de la adversidad. La capacidad de recuperación personal se refiere a la capacidad para restablecer su balance emocional y mental, favorecida por el conocimiento de las fortalezas y habilidades propias, así como por la confianza en que puede lidiar con las dificultades inevitables de la vida (Wagnild, 2009). Dado que tanto las creencias en responsabilidad como la capacidad de recuperación personal dependen de creencias que conforman esquemas de pensamiento con formas relativamente consistentes de interpretar las situaciones enfrentadas, para efectos de este trabajo se les denominó visión, por considerarse que corresponde mejor al carácter generalizador de este tipo específico de creencias.

En el caso de carreras como contaduría y administración, hay alumnos que están al borde del abandono de la profesión por presión económica, poca familiaridad con el trabajo universitario o con la profesión misma, incomprensión y apatía de contenidos o materias

que no parezcan relacionadas con la concepción individual de lo que el alumno considera útil, entre otras.

Frecuentemente las quejas de los profesores sobre el comportamiento de los alumnos se atribuyen a factores fuera del control del docente, es decir, como intrínsecos al alumno (su motivación o inteligencia) o de su medio ambiente familiar, social, laboral, etc. (Athanasiou, Geil, Hazel & Copeland, 2002). De manera similar, las explicaciones que los estudiantes de contaduría y administración refieren sobre acciones desagradables de un maestro recaen principalmente en aquéllas que no se relacionan con lo que hacen como alumnos, sino con factores externos; como que los profesores vienen cansados, o tuvieron un mal día en su trabajo (Riveros, Rosales y Frías, 2008). Esta mutua atribución, no relacionada directamente con los actores, de las dificultades en el aula modula la comprensión y atención de necesidades del grupo en la consecución de metas académicas y parece facilitar una especie de círculo perverso donde ante la percepción de falta de control sobre la situación tienen cabida respuestas reactivas dirigidas a la contención emocional individual, más que reflexiva y dirigida a un propósito en común. Lo anterior genera aún más distancia y comportamientos cada vez más extremos y disfuncionales en una perspectiva particular del problema, es decir, desde lo que *yo* creo que le pasa a *este* profesor/alumno(a).

La diversidad de problemas y condiciones llevan al contraste de explicaciones y respuestas respecto de lo que ocurre a profesores y alumnos y de su papel al interior del aula y la institución. Los profesores de la FCA destacan como problemáticos en el comportamiento de los alumnos: faltas de respeto, carencia de valores, indiferencia al profesor, irresponsabilidad y agresiones entre ellos mismos. Sin embargo, al desagregar las respuestas de los profesores *preferidos* y *no preferidos* a partir de las evaluaciones de los alumnos al final del semestre, la frecuencia e intensidad de estas visiones cambia. Los profesores no preferidos mencionan más instancias de conducta grosera de los alumnos contra ellos, mientras que los preferidos señalan principalmente poca participación y agresiones entre los mismos estudiantes. En cuanto a la satisfacción de los profesores con el grupo, la variable que más propicia buena relación con el grupo es su capacidad personal para tranquilizarse (Riveros y León, 2011). Es posible que la variable *responsabilidad* sea el eje de lo esperable y tolerable al respecto de lo que se considera una transgresión, especialmente en personas perfeccionistas y con altas expectativas (comunes entre empresarios), las creencias en responsabilidad tienden a recrudecerse al paso del tiempo (Salkovskis, et al., 1999) y al establecerse durante la crianza, pueden mostrar importante variabilidad inter-generacional.

La presencia de estas capacidades interpersonales influye poderosamente sobre la totalidad de la interacción profesor-alumno, hasta el punto de llevar al fracaso a profesores muy bien preparados y al agotamiento a profesores entusiastas, comprometidos y con altas expectativas sobre su labor y la de sus alumnos (Esteve, 1994). Todo lo anterior, además de

las dificultades personales del profesor, constituyen una importante fuente de malestar e interferencia profesional para muchos de ellos (Barton y Walker, 1984).

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 dentro del proceso de alcance de objetivos, éste se ha estudiado principalmente respecto a la percepción del funcionamiento del profesor desde el punto de vista de los alumnos. Desde la óptica del profesor se han abordado aspectos como satisfacción con el ingreso, las exigencias de la universidad como institución, o factores generales que afectan su salud, sin considerar factores comportamentales del desempeño de sus alumnos ni el efecto del funcionamiento y bienestar del profesor, desde su propio punto de vista. Así, el propósito del presente estudio fue identificar las visiones mutuas sobre responsabilidad de docentes y alumnos, así como la relación de aquéllas con la capacidad de recuperación y el manejo eficaz de interacción en el aula.

MÉTODO

Participantes

Se invitó a participar a 25 profesores de las carreras de administración, contaduría e informática, que contaran con al menos tres años de antigüedad impartiendo cátedra en la Institución, con media de 13.8 años (DE 5.51) que impartían materias de contabilidad, matemáticas, recursos humanos, administración básica, derecho, macro y micro economía y de informática. Se hizo la invitación por parte de las jefaturas, bajo condiciones de anonimato y participación voluntaria hasta lograr cubrir las tres licenciaturas con independencia de las materias impartidas y del semestre.

Los alumnos eran los de los profesores participantes que accedieron a que se acudiera a hacer el levantamiento de datos con sus grupos. Participaron, un total de 532 alumnos; 296 (55%) de segundo semestre, 173 (32%) de cuarto semestre, y 63 (12%) de octavo semestre. La media de edad fue de 20 años (DE 2.63).

Diseño

Se trata de un estudio correlacional de una sola medición, ex-post-facto. En el caso de los profesores con grupos contrastados correspondientes a profesores preferidos y no-preferidos por sus estudiantes, a partir del promedio de las últimas tres evaluaciones que cada grupo hace semestralmente del desempeño del docente. En los preferidos éste fue de 8.5 o más y en los menos preferidos 8.4 o menos.

En el caso de los estudiantes fueron los alumnos de los profesores participantes del semestre en que se hizo el estudio, con una sola medición.

<http://ccinformacongreso@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

Hipótesis

H1 Los profesores preferidos por los alumnos serán más auto eficaces, con creencias sobre responsabilidad menos rígidas y mejor capacidad de recuperación.

H2 Las creencias de los alumnos sobre responsabilidad serán menos rígidas que las de los profesores no preferidos y mostrarán más capacidad de recuperación.

H3 La capacidad de recuperación tendrá una relación inversa con la rigidez de las creencias sobre responsabilidad.

H4 En los profesores, las creencias en recuperación tendrán una relación directa con la auto eficacia en la interacción.

Instrumentos

Se seleccionaron los instrumentos que en la literatura de investigación destacan por su sensibilidad y claridad teórica en la medición de los constructos. Las categorías se establecieron operacionalmente a partir de las medias de los factores definidos más adelante. Se buscó facilitar la interpretación ante un número de reactivos desigual en los factores que diera la impresión de mayor importancia o puntaje en los que contengan más reactivos por su mayor sumatoria.

Las variables en las que se espera diferencia entre profesores y alumnos incluyen creencias en responsabilidad y capacidad de recuperación y se aplicaron a ambos. La escala sobre eficacia interpersonal del profesor sólo es pertinente a los docentes y se incluye porque a fin de identificar si las creencias en responsabilidad y capacidad de recuperación facilitan la eficacia interpersonal de los docentes.

Se utilizaron para profesores y alumnos las escalas de **Creencias en responsabilidad** cuyas características de estructura y confiabilidad se obtuvieron a partir de los participantes a manera de análisis confirmatorio de la estructura como instrumento refinado (Coles & Shoefield, 2008) con las siguientes áreas:

Rigidez de reglas en la infancia. Evalúa la exposición a enseñanzas que implican códigos rígidos de comportamiento para evitar consecuencias socialmente catastróficas o códigos de comportamiento inaceptables con reactivos como: "Mis padres seguían escrupulosamente las reglas" (alfa de Cronbach, .861).

Responsabilidad excesiva durante la infancia. Evalúa la presencia de niveles incrementados de responsabilidad durante la juventud temprana con reactivos como "Yo tenía más responsabilidades que la mayoría de los niños" (alfa de Cronbach, .788).

Atribución de infortunio. Evalúa el desarrollo de responsabilidad ante eventos catastróficos que afectan el bienestar o la salud de sí mismo o de otros significativos, con reactivos como

"Algo que hice contribuyó a que tuviera un problema desafortunado" (alfa de Cronbach, .913).

Crianza sobreprotectora. Evalúa el desarrollo de creencias sobre la incapacidad personal para manejar experiencias difíciles, con reactivos como "Mis papás pensaban que era incapaz de manejar el peligro" (alfa de Cronbach, .721).

Escala de **Recuperación personal** (Wagnild, 2009) que evalúa en cinco áreas la capacidad de recuperación y capacidad para manejar situaciones difíciles exitosamente. La estructura y confiabilidad de las áreas se sometió a prueba con los participantes del presente grupo con un análisis confirmatorio de la estructura original, en cinco áreas:

Autoconfianza que se refiere a la capacidad percibida para hacer frente a dificultades con reactivos como "Encuentro la forma de manejar las cosas" (alfa de Cronbach: .737).

Significado que evalúa la capacidad para dotar de sentido personal a situaciones diversas, con reactivos como: "Mantengo el interés en las cosas" (alfa: .763).

Perseverancia que se refiere a la capacidad para mantenerse en una tarea, con reactivos como "Hago las cosas aunque no quiera hacerlas" (alfa: .521).

Acompañamiento existencial que evalúa la capacidad para preservar la valía personal y autoconcepto positivo en situaciones adversas con reactivos como: "Lo que pienso de mí, me ayuda a sobrellevar las situaciones difíciles". (alfa: .752)

Ecuanimidad que se refiere al mantenimiento de la tranquilidad y equilibrio emocional ante situaciones críticas, con reactivos como: "Puedo ver una situación de distintas formas" (alfa: .438).

La escala de **Eficacia interpersonal del profesor** (Brouwers & Tomic, 2001), definida como la capacidad que considera poseer el profesor para afectar el desempeño del estudiante. Consta de tres dominios:

Eficacia en los resultados que evalúa el manejo de aspectos técnicos del rol docente (alfa: .910) con reactivos como "Cuando un alumno domina un nuevo concepto es porque yo sé enseñarlo".

Eficacia en el manejo de la clase dirigida a evaluar la capacidad para desarrollar y mantener relaciones colaborativas con los estudiantes y miembros de la Institución (alfa: .681) con reactivos como "Puedo manejar a los estudiantes más difíciles".

Impacto en los alumnos que evalúa la atribución de efectividad en relación con otros factores distintos a los de la clase (alfa: .570) con reactivos como "Mi clase influye poco comparado con otras influencias". Si bien el coeficiente KMO para la escala de Eficacia Interpersonal del Profesor sugiere que la solución factorial es adecuada y los valores alfa de

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax 52 (55) 5616.03.08

Cronbach apuntan a una escala confiable, la n fue pequeña por lo que, si bien estos datos son útiles respecto de las preguntas planteadas, no constituyen una validación formal del instrumento.

Procedimiento

A los profesores se les invitaba a participar de manera voluntaria y anónima al final de un "ejercicio de reflexión docente" para conocer sus impresiones sobre los alumnos de las carreras de contaduría y administración. Al final de dicho ejercicio se llevó a cabo el levantamiento de datos entre los participantes y se solicitó su autorización para la aplicación de instrumentos a sus grupos de alumnos a que impartirán curso en el semestre interrumpiendo lo menos posible la clase. Si accedía, se pedía al profesor que anotara los grupos en que haría la recolección de datos la cual tomaba de 20 a 60 minutos.

Grupos Contrastados. Los resultados de profesores se separaron en profesores preferidos por los alumnos como aquellos que tenían en las últimas tres evaluaciones sobre la labor docente de los grupos que atendieron. En los alumnos se separaron los resultados por alumnos de alto promedio en quienes reportaron en sus instrumentos valores mayores a 9.0 y de bajo rendimiento a aquellos cuyo promedio en la carrera fue inferior a 7.5.

RESULTADOS

Para identificar las diferentes entre profesores y alumnos por grupos contrastados, se presentan los resultados en gráfico de puntos, donde la ordenada muestra las medias de las áreas de los instrumentos y en la abscisa las áreas. Las primeras cuatro áreas corresponden al instrumento de Creencias en responsabilidad y las cinco siguientes a las de Recuperación personal. En cruces verdes se presentan las medias de los profesores preferidos y en rojas las de los no preferidos. En guiones azules aparecen las medias de los estudiantes de alto rendimiento académico y en marrón las de los de bajo rendimiento, de manera que a mayor distancia vertical entre las figuras de cruces o guiones, mayor diferencia en las medias de los grupos. Los corchetes señalan los grupos entre los que hubo diferencias estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba t para grupos independientes y los asteriscos señalan la fuerza de la significancia (véase la figura 1).

Las diferencias que alcanzaron significancia estadística se presentan entre profesores y alumnos. En creencias en Responsabilidad, el área de Responsabilidad excesiva fue mucho más marcada en los profesores no-preferidos, lo que denota más experiencias durante la infancia en que tomaron responsabilidades más importantes que otros niños en su contexto. Fue el grupo con mayor atribución de infortunio o tendencia a responsabilizarse por incidentes, también tuvo mucho mayor rigidez de reglas durante la infancia. En contraste, el grupo de profesores preferidos tuvo en todas las áreas de creencias de responsabilidad los valores más bajos, excepto en responsabilidad excesiva en la infancia, en que fue ligeramente superior a ambos grupos de alumnos pero inferior a la de los profesores no

52 (55) 5622.84.90

52 (55) 5622.84.80

Fax 52 (55) 5616.03.08

preferidos. Los alumnos de bajo promedio mostraron diferencias significativas con los profesores preferidos en rigidez de reglas en la infancia con valores más altos. Los alumnos de bajo promedio también tuvieron los valores más altos en atribución de infortunio. Los valores más altos en sobreprotección parental se presentaron en alumnos de bajo rendimiento y en profesores no-preferidos, aunque dicha diferencia no fue estadísticamente significativa.

En cuanto a la escala de recuperación, el grupo no-preferido de profesores tuvo valores más altos que el resto de los grupos, fue particularmente más alto en autoconfianza y perseverancia en comparación con las de los alumnos de bajo rendimiento académico. Perseverancia fue también la única área en la que hubo diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes siendo más alta en los de promedio alto. Los profesores preferidos tuvieron los valores más bajos en acompañamiento existencial, lo que sugiere que son más críticos respecto de lo que piensan de sí mismos. Llama la atención que ambos grupos de estudiantes y los profesores preferidos tuvieron valores similares en ecuanimidad mientras que los profesores no-preferidos tuvieron los valores más altos.

La hipótesis 1 se comprueba parcialmente, ya que efectivamente los profesores preferidos tuvieron creencias en responsabilidad menos rígidas, sin embargo tuvieron (contrario a la hipótesis planteada) valores más bajos en todas las áreas de capacidad de recuperación. La hipótesis 2 no se confirma, los alumnos no mostraron menor rigidez en responsabilidad ni mayor capacidad de recuperación, de hecho la tendencia fue a menor capacidad de manera consistente en cuatro de cinco áreas.

Octubre 3, 4 y 5 de 2012
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

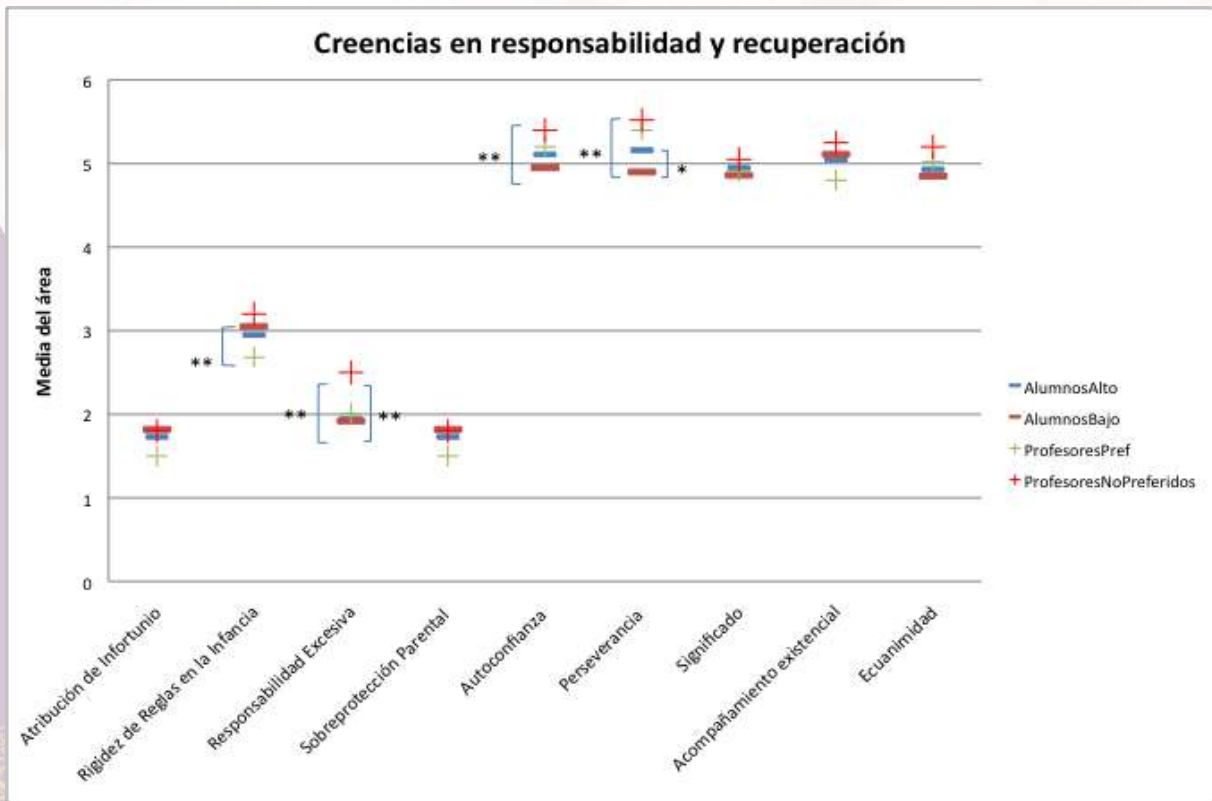


Figura 1. Grupos contrastados en las diferentes subáreas en creencias de responsabilidad y de capacidad de recuperación. * $p > .05$, ** $p > .01$, t de Student para grupos independientes.

La relación entre las áreas de recuperación no fue significativa ni con las creencias en responsabilidad ni con la autoeficacia de la interacción en el aula, por lo que la hipótesis 3 y 4 tampoco se confirman. Sin embargo debido a la relevancia de la eficacia interpersonal del docente y de la capacidad de recuperación para el propósito de presente estudio, se llevó a cabo una correlación no paramétrica de Spearman Rho entre los diferentes reactivos de Eficacia del docente para identificar si hubo algún indicador que guardara una mejor relación con el resto de los reactivos de responsabilidad y recuperación.

Las figuras 2 a 4 presentan en barras marrones los coeficientes de correlación significativos de los reactivos de eficacia interpersonal de profesores con los reactivos de responsabilidad. La ordenada presenta los reactivos y en la abscisa el coeficiente de correlación, se denota con una flecha azul el valor del coeficiente a partir del cual fue significativa la correlación a fin de identificar fácilmente los que guardaron una correlación más fuerte.

En la figura dos se presentan las correlaciones con el reactivo "Mantengo distancia de situaciones difíciles" de capacidad de autorregulación. Todas las relaciones fueron directas, lo que denota que a mayor capacidad para mantener distancia de situaciones difíciles hubo mayores valores en el resto de los reactivos que se presentan en la ordenada. Esta capacidad tuvo su relación más fuerte con experiencias de haber tenido más responsabilidades que otros niños durante la infancia y la percepción de un papel importante en la protección de la

familia. Fue un poco menos fuerte con que hubiera reglas estrictas en la familia y la más débil fue con percepción de sobreprotección de los padres, de entre las asociaciones estadísticamente significativas.

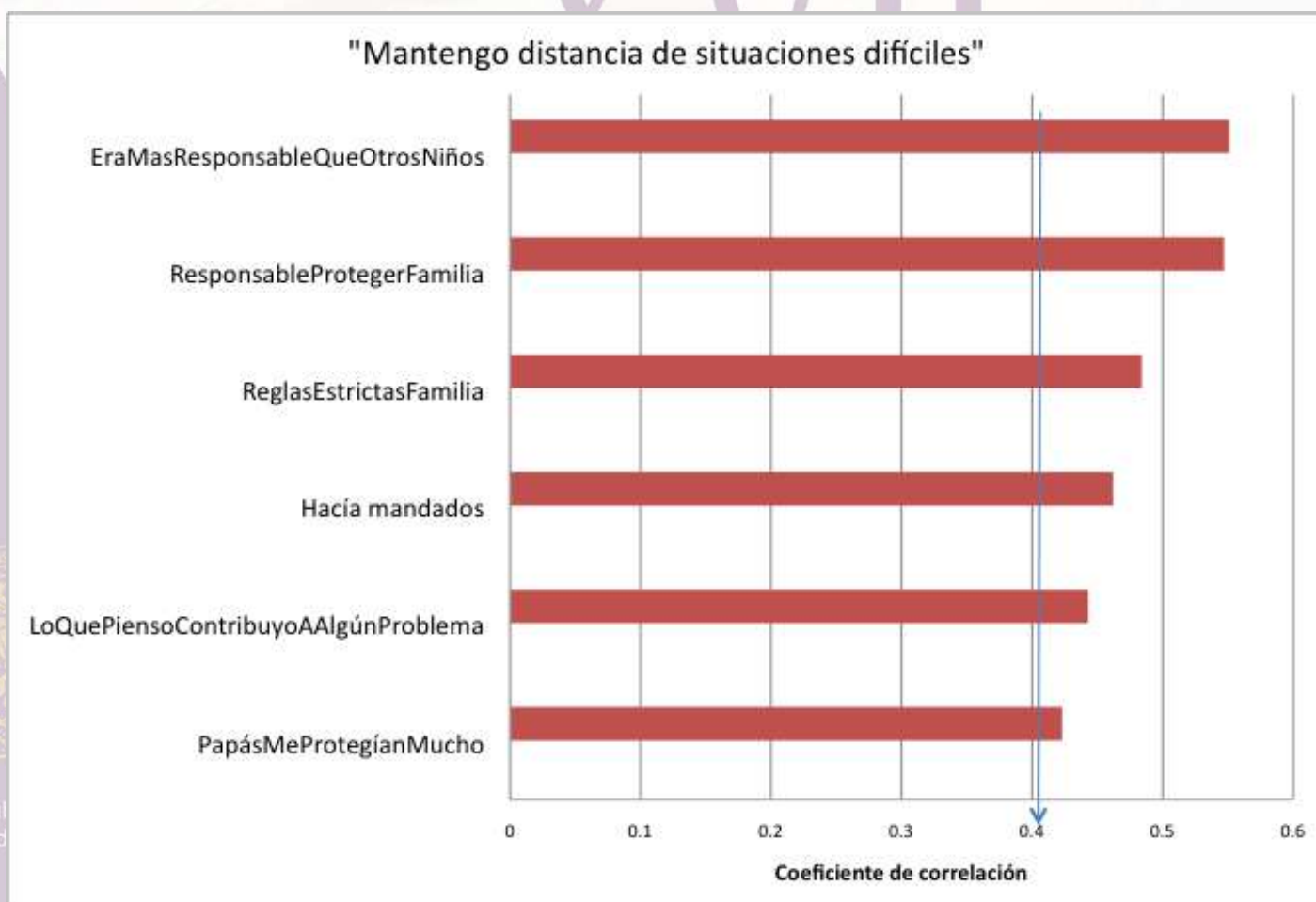


Figura 2. Relación entre reactivos de creencias en responsabilidad con reactivo de capacidad de recuperación. Spearman Rho.

El reactivo del instrumento de capacidad de recuperación: "Ante una emergencia soy una persona en la que la gente puede confiar", se observaron relaciones principalmente inversas. La única relación directa fue con sobreprotección parental en que los profesores que percibieron mayor sobreprotección, también son los que se consideran a sí mismos más confiables. La relación anterior fue congruente con el resto donde durante su infancia no se expusieron a situaciones donde tuvieran que protegerse a sí mismos o sus padres los percibían incapaces de manejar el peligro o de resolver problemas. Se infiere que la capacidad de confiar en emergencias se relaciona con la capacidad para prever riesgos que se desarrolla en condiciones donde el riesgo lleva a medidas notorias por los padres para evitar su exposición a éstos (véase figura 3).

<http://cei.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

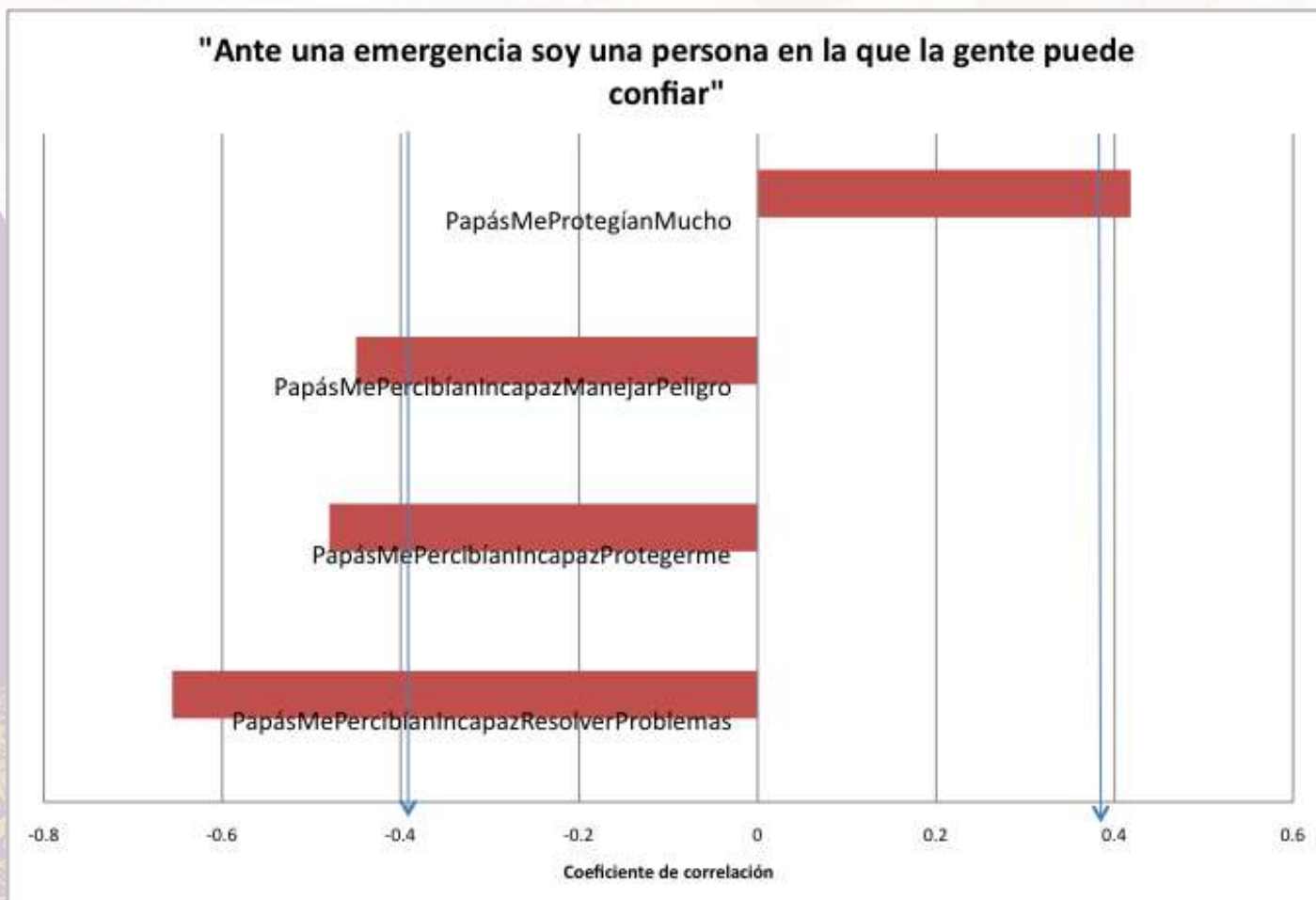


Figura 3. Relación entre reactivos de creencias en responsabilidad y reactivo de capacidad de recuperación. Spearman Rho. México, D.F.

De entre los reactivos sobre eficacia en la interacción del profesor "Si el alumno domina un nuevo concepto, es porque yo sé enseñarlo" fue el reactivo que tuvo relación directa y fuerte con los reactivos de la escala de capacidad de recuperación. La relación más fuerte se presentó con la capacidad para ver situaciones de diferentes formas, para mantener distancia de situaciones difíciles, para perseverar en planes, y capacidad para encontrar algo de qué reír. Lo que denota la importancia de la capacidad de recuperación en la percepción de efectividad del docente.

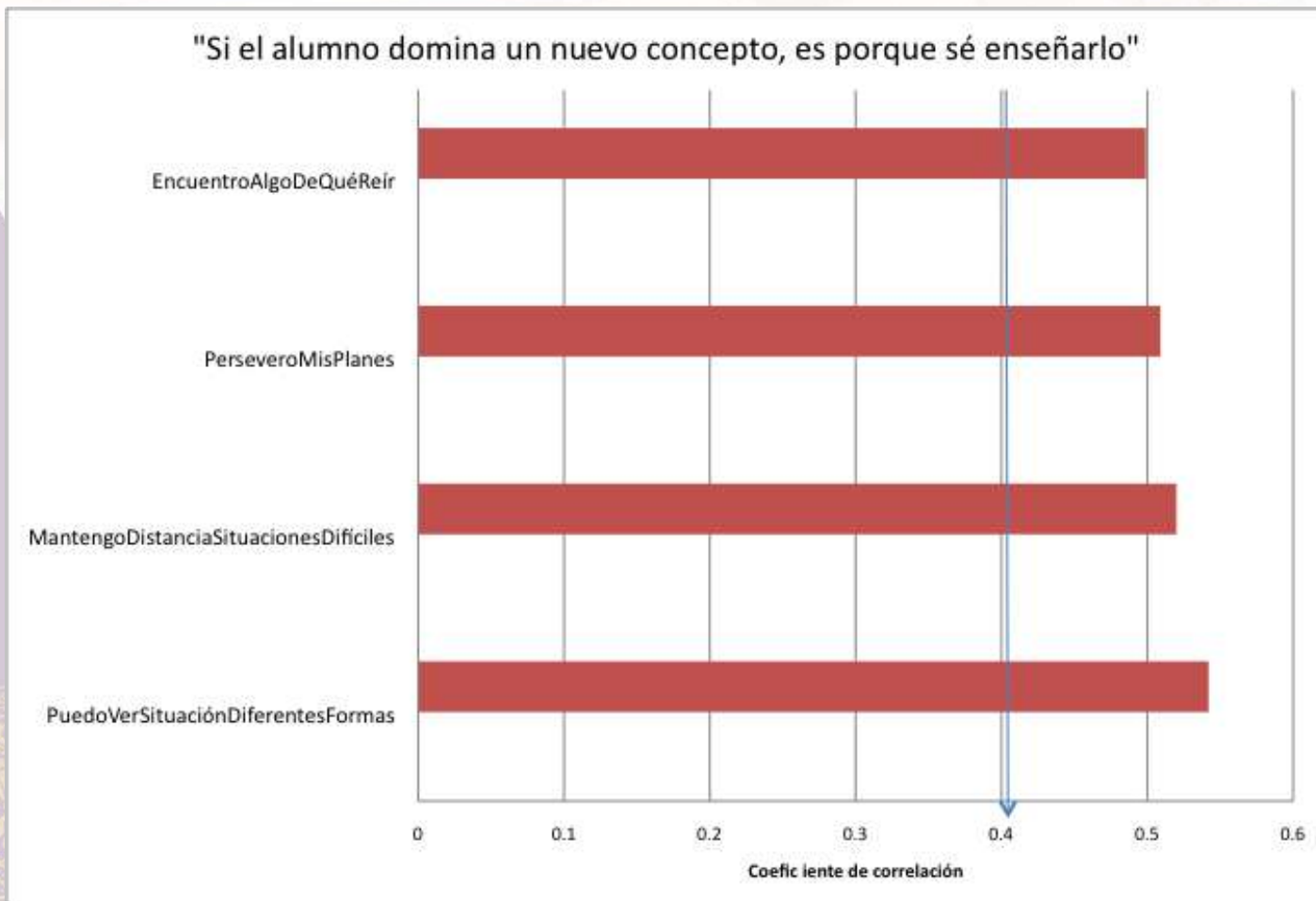


Figura 4. Relación entre reactivos de capacidad de recuperación con reactivo de autoeficacia interpersonal del profesor. Spearman Rho.
 México, D.F.

Discusión

El propósito del presente estudio fue identificar las diferentes creencias sobre la responsabilidad entre docentes y alumnos, así como la relación de estas creencias con la capacidad de recuperación personal y el manejo eficaz en la interacción en el aula. Las creencias en responsabilidad hacen una diferencia importante entre estudiantes y profesores no-preferidos, lo que contribuye a identificar un elemento consistente que permite comprender mejor la brecha generacional a la que frecuentemente se atribuyen dificultades en la interacción en el aula entre profesores y alumnos.

Entre los profesores preferidos por los alumnos habría más cercanía respecto a valores importantes en el desarrollo operativo de una clase como el cumplimiento, acatamiento de reglas y su flexibilidad o consecuencias alternativas. Sin embargo entre los alumnos de

contaduría y administración hubo más cercanía con los profesores no-preferidos en todas las áreas excepto en exposición a responsabilidades poco comunes durante la infancia, que al parecer matiza de manera importante el funcionamiento de los profesores no-preferidos. Esto probablemente ocurre por el desarrollo de formas de intolerancia ante situaciones que pueden parecer amenazantes a la autoridad y que tendría sentido con los hallazgos de un estudio previo donde se observó que los profesores no-preferidos ponen más atención a comportamientos "groseros" hacia ellos que los profesores preferidos, quienes se centran más a estos comportamientos entre los alumnos (Riveros y León, 2011).

Sin embargo los alumnos también tienen características que podrían implicar formas de rigidez en responsabilidad y habrá que valorar en estudios posteriores estos resultados para comprender las diferencias entre los alumnos mismos. También llama la atención que los alumnos de bajo desempeño académico fueron también los de más rigidez y que podrían empezar con mayor facilidad en procesos de merma constante de su autoestima por la falla entre responsabilidad y funcionamiento académico y en el que fueron menos rígidos los alumnos con mayor promedio académico.

En cuanto a capacidad de recuperación, contrario a lo esperado ésta fue mayor en el grupo de profesores no-preferidos que en los preferidos, aunque la diferencia no fue notable excepto en acompañamiento existencial. Esto puede sugerir que los profesores no-preferidos tienen un locus de control externo, donde las evaluaciones de los alumnos no se atribuyen al desempeño del profesor en concordancia con los hallazgos de Athanasiou, et al. (2002). Los profesores no preferidos podrían responsabilizar a los alumnos a diferencia de los preferidos, por lo que los preferidos podrían ser más autocríticos o involucrados al retroalimentarse respecto a los alumnos, lo que extiende los hallazgos de Jackson (2005).

Entre los alumnos fueron, en efecto, los de alto rendimiento académico los que consistentemente mostraron valores más altos en capacidad de recuperación. Esto denota el riesgo de alumnos de bajo rendimiento, generando un círculo perverso en el que son más rígidos sobre lo que esperan de ellos, haciéndolos menos capaces de hacer distancia de las situaciones difíciles y verlas de diferentes formas para reducir el impacto emocional de situaciones difíciles. Así, se expondrían cada vez menos a situaciones en las que hay una amenaza importante a su autoconcepto, reduciendo sus oportunidades de éxito por comportamientos como la procrastinación (tendencia a demorar o dejar al último actividades poco agradables), que es un problema común entre estudiantes universitarios (Steel, 2007).

No se observaron relaciones importantes entre las subáreas de los instrumentos, sin embargo éstos aún no tienen valores ideales de medición, por lo que es necesario avanzar en la adecuación de éstos en poblaciones como los profesores y alumnos de profesiones de pronta ocupación como las de las profesiones económico-administrativas. Sin embargo las relaciones de responsabilidad con sobreprotección no se han identificado en la literatura de

Octubre 2011
Ciudad Universitaria

México, D.F.

<http://congreso.investigacion.fca.unam.mx>
informacion@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

investigación. La capacidad de mantener distancia en situaciones difíciles que requirieron de una mayor responsabilidad en infancia, en familias con responsabilidad consistente y congruente apunta al desarrollo de cualidades de resistencia ante situaciones difíciles, permitiendo que tengan un papel importante en su medio particular. Esto sería especialmente importante entre los profesionistas del área económico-administrativa que frecuentemente escogen estas carreras por necesidad de integrarse temprano en el mercado laboral y que no suele compartirse con otras carreras aun en la misma cultura.

Finalmente, el reactivo de eficacia en profesores que mejor relación guardó con capacidad de recuperación, fue particularmente importante en el papel del profesor por dirigirse a su capacidad de enseñanza, y que favorece tanto la perseverancia como la capacidad para mantenerse ecuánime ante situaciones difíciles.

Si bien las variables abordadas mostraron relaciones congruentes, es necesario continuar en el desarrollo de mejores instrumentos dirigidos a las condiciones de las profesiones económico-administrativas y profundizar en otros elementos que impacten en la calidad de la interacción en el aula desde el punto de vista de profesores y alumnos, probablemente con otros enfoques como los cualitativos y los mixtos.



Octubre 3, 4 y 5 de 2012
Ciudad Universitaria
México, D.F.

CONGRESO INTERNACIONAL DE CONTADURÍA ADMINISTRACIÓN E INFORMÁTICA

División FCA, Secretaría Académica y Vinculación con el Medio - Fotografía: Ricardo López-Chavez

<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

Referencias

- Athanasiou, M.S., Geil, M., Hazel, C.E., & Copeland, E.P. (2002). A look inside school-based consultation: A qualitative study of the beliefs and practices of school psychologists and teachers. *School Psychology Quarterly*, 17, 258-298.
- Barton, L., & Walker, S. (1984). *Social crisis and Educational Research*. Londres: Crom Helm.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Coles, M. & Schofield, C. (2008). Assessing the development of inflated responsibility beliefs: The pathways to inflated responsibility beliefs scale. *Behavior Therapy*, 39, 322-335.
- Esteve, J.M. (1994). *El Malestar Docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Flett, G., Blankstein, K., Hewitt, P., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94.
- García, G. J. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325.
- 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).
- Jackson, M. (2005). *Serving time: The relationship of bad and good teaching, in Higher education in a changing world*. Proceedings of the 28th HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) Conference, Sydney, 3-6 July.
- Malm, B., & Löfgren H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76, 62-73.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria (pp. 155-198). En A. García Valcárcel (Coord.) *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

Octubre 3, 4 y 5
Ciudad Universitaria

<http://congreso.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


Asociación Nacional de Facultades y
Escuelas de Contaduría y Administración

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

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.

Riveros, A., Rosales, T., y Ortega, L. (Octubre, 2008). *Hacia la comprensión del bienestar en el aula: La evaluación de los docentes desde la perspectiva de los alumnos de la FCA*. Memoria del XIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, México.

Salkovskis, P., Shafran, R., Rachman, S., & Freeston, M. (1999). Multiple pathways to inflated responsibility beliefs in obsessional problems: possible origins and implications for therapy and research. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 1055-1072.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

Wagnild, G. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-115.

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

Octubre 3, 4 y 5 de 2012
Ciudad Universitaria
México,

<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