



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA
(FECYT)**

CARRERA: PSICOPEDAGOGIA

**INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN
CURRICULAR, MODALIDAD PRESENCIAL**

TEMA:

**“INCIDENTES CRÍTICOS DEL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA FCS-
UTN”**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de licenciado en Psicopedagogía

Línea de investigación: Desarrollo social y comportamiento humano

Autor: Tapia Pabón Alexander Paúl

Director: MSc. Jorge Mauricio Torres Vinueza

Ibarra- 2024



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	DE	100421353-2	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Y	Tapia Pabón Alexander Paúl	
DIRECCIÓN:		Comunidad Asociación 28 de octubre, vía Zuleta	
EMAIL:		aptapiap@utn.edu.ec	
TELÉFONO FIJO:		TELF. MOVIL	0969595594

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural en los estudiantes de la FCS-UTN.
AUTOR (ES):	Tapia Pabón Alexander Paúl
FECHA: AAAAMMDD	2024-05-13
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en psicopedagogía
DIRECTOR:	MSc. Jorge Torres

CONSTANCIAS

El autor manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 13 días, del mes de mayo de 2024

EL AUTOR:

Firma.....

Nombre: Tapia Pabon Alexander Paúl

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 13 de mayo de 2024

MSc. Jorge Torres

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

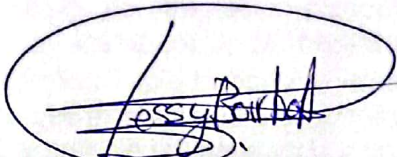
Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.


(f)
MSc. Jorge Torres
C.C. 1002434122

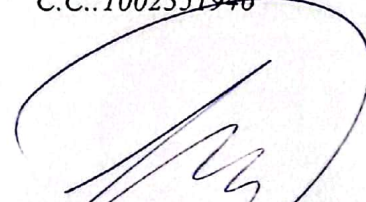
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural en los estudiantes de la FCS-UTN" elaborado por Tapia Pabón Alexander Paúl, previo a la obtención del título de licenciado en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:


(f):.....


MSc. Jessy Barba
C.C.: 1002351946

(f):.....


MSc. Jorge Torres
C.C.: 1002434122

(f):.....


Ph.D. Gabriela Narváez
C.C.: 1002531299

DEDICATORIA

El presente trabajo lo dedico a Dios quien me ha acompañado en cada uno de los momentos y decisiones que he tomado en esta vida, a mis padres Luis Tapia y Yolanda Pabón a quienes amo con todo mi corazón y han estado brindándome su apoyo, amor y paciencia en todo momento; gracias por creer en mí y enseñarme a valorar su esfuerzo, esfuerzo que hoy ha dado fruto. A mis queridos hermanos Jennifer, Emely y Jeremy que siempre estuvieron apoyándome en todo momento, ya que siempre serán mi motivo para seguir.

A mi pareja Nikol, a quien amo demasiado, por tantos aportes que me brinda cada día, por su amor incondicional, paciencia, comprensión y motivación, por siempre creer en mis capacidades.

A mi abuelita Pastora por siempre aconsejarme con sus palabras y lo más importante guiarme en el camino de Dios, a mi abuelita María que, aunque no este físicamente con nosotros, sé que desde el cielo me sonrío, cuida y guía.

A esta prestigiosa universidad y a los docentes de carrera que la conforman, por brindarme una educación de calidad la cual siempre estaré agradecido ya que me enseñaron y me ayudaron a desarrollar habilidades y potencialidades las cuales me servirán durante toda mi vida profesional.

Tapia Pabón Alexander Paúl

AGRADECIMIENTO

Agradezco al MSc. Jorge Torres como director de tesis y a la Dr. Gabriela Narváez por haberme guiado, apoyado e instruido en cómo realizar y elaborar paso a paso mi trabajo de titulación. Agradezco a mi familia que siempre me apoyo incondicionalmente en mis elecciones y nunca dejaron de esforzarse para apoyarme económicamente y así lograr finalizar esta hermosa carrera. Agradezco a los docentes de la carrera de Psicopedagogía por darme la herramienta esencial para defenderme dentro y fuera del aula, es decir, los conocimientos y prácticas profesionales, y por ser unos excelentes formadores. Agradezco a todos los amigos, amigas, compañeros y compañeras que me ayudaron cuando presente problema o dificultades para comprender, elaborar y entender alguna actividad. Agradezco a la Universidad Técnica del Norte por haberme ofrecido un servicio de calidad en formación educativa superior.

Tapia Pabón Alexander Paúl

RESUMEN

En la actualidad, la formación del profesorado ha sido uno de los más grandes desafíos y más con los diferentes problemas que se viven referentes a los incidentes críticos que presentan los docentes frente a una población cultural, dado que estas dificultades que enfrentan tienden ser desestabilizantes al momento de fomentar una enseñanza inclusiva y culturalmente competente. El objetivo de la investigación es analizar los incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural de los estudiantes en la Universidad Técnica del Norte. El enfoque de esta investigación es cualitativo, permitiendo comprender de manera más profunda las ideas, experiencias, actividades y percepciones de la población investigada; los participantes que apoyaron en este proceso fueron cuatro docentes de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Técnica del Norte. La técnica que se usó para la recolección de datos fue una entrevista escrita estructurada cuyo cuestionario se basó en describir como los profesionales perciben los diferentes tipos de incidentes críticos, lo que permitió que estos profesionales describan en ocho atributos la manera de responder ante los diferentes conflictos en el aula. Dando como resultado que el tipo de incidente crítico relacionado con los conflictos personales tiene mayor predominancia sobre todos, y por ende está relacionado con el nivel cultural intermedio. Se concluye que los profesores de la FCS experimentan una mayor predominancia a los conflictos personales, ya que han experimentado situaciones de disputas y enfrentamiento en el aula, principalmente debido a que estos estudiantes poseen un nivel de cultura intermedio, el cual es caracterizado por llevar creencias, valores y normas sociales únicas.

Palabras clave: Incidentes críticos, diversidad cultural, conciencia cultural.

ABSTRACT

Currently, teacher training has been one of the greatest challenges, especially given the various issues related to critical incidents faced by educators in the context of cultural diversity. These challenges tend to be destabilizing when promoting inclusive and culturally competent teaching. The research aims to analyze critical incidents involving faculty in addressing the cultural diversity of students at the Technical University of the North. The research adopts a qualitative approach, allowing for a deeper understanding of the ideas, experiences, activities, and perceptions of the surveyed population. Four teachers from the Faculty of Health Sciences at the Technical University of the North participated in the research. The data collection method involved a structured written interview with questions focused on how professionals perceive different types of critical incidents. This allowed the participants to describe, using eight attributes, how they respond to various conflicts in the classroom. The results indicate that incidents related to personal conflicts have a higher prevalence, and these incidents are closely linked to the intermediate cultural level. In conclusion, teachers in the Faculty of Health Sciences experience a higher prevalence of personal conflicts. They have encountered situations of disputes and confrontations in the classroom, mainly because these students possess an intermediate level of culture characterized by unique beliefs, values, and social norms.

Keywords: Critical incidents, cultural diversity, teacher training.

INDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 El problema	12
1.2 Justificación	14
1.3 Objetivos.....	15
1.3.1 Objetivo General	15
1.3.2 Objetivos específicos	15
1.4 Dificultades en la investigación.....	15
1.5 Preguntas de investigación	16
1. CAPITULO I: MARCO TEORICO.....	17
1.1 Introducción.....	17
1.1.1 Marco Legal Educativo (LOEI).....	17
1.1.2 Enfoques en la formación del profesorado	19
1.2 Diversidad Cultural	21
1.2.1 Niveles de la diversidad cultural	21
1.2.2 Importancia.....	22
1.2.3 Neurociencia y Diversidad Cultural	22
1.3 Formación del Docente en Atención a la Diversidad Cultural	23
1.3.1 Educación Intercultural en el aula universitaria	25
1.3.2 Identidad del profesorado	26
1.3.3 Desafíos del profesorado en atención a la diversidad cultural	28
1.4 Incidentes Críticos	29
1.4.1 ¿Cuándo se considera un incidente critico?.....	30
1.4.2 Tipos de incidentes críticos	31
1.4.3 Rol de los incidentes críticos en la formación del profesorado.....	32
1.5 Impacto de Incidentes críticos del profesorado en atención a estudiantes de Diversidad.....	33
1.5.1 Estrategias del docente ante un incidente critico.....	34
1.5.2 Sentimientos que desencadena un incidente critico	35
2. CAPITULO II: MATERIALES Y METODOS	36
2.1 Tipo de investigación.....	36
2.2 Métodos, técnicas e instrumentos.....	36

2.2.1	Métodos	36
2.2.2	Técnicas	36
2.2.3	Instrumentos	37
2.3	Matriz de operacionalización de variables	37
2.4	Participantes	41
2.5	Procedimiento y análisis de datos.....	41
3.	CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSION	42
3.1	Tipos de incidentes críticos del profesorado de Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) 43	
3.2	Niveles conciencia cultural del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS).....	48
3.3	Relación de niveles de conciencia cultural con sus incidentes críticos.....	50
4.	CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	56
4.1	Conclusiones.....	56
4.2	Recomendaciones	57
	Referencias Bibliográficas.....	58
	Anexos.....	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Libro de códigos	37
----------------	------------------------	----

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Incidentes críticos	43
Figura 2	Conciencia cultural	48
Figura 3	Relación entre conciencia cultural e incidentes críticos	51

INTRODUCCIÓN

1.1 El problema

Descripción del problema

El problema central de esta investigación se origina a partir de un incidente crítico, el cual se manifiesta como una situación inesperada y desafiante que impacta a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Técnica del Norte al abordar los desafíos asociados con la diversidad cultural de los estudiantes. Este suceso impulsa a los docentes a tomar medidas urgentes, las cuales tienden a ser adoptadas de forma automática y sin una reflexión previa. Este estudio tiene como objetivo identificar los incidentes críticos, describir niveles de conciencia que presentan, y relacionar la conexión entre los incidentes experimentados y sus niveles de conciencia cultural.

Las causas principales que afectan al problema antes mencionado, entre otras son las siguientes:

- La falta de conciencia y formación adecuado por parte del profesorado ya que al no estar adecuadamente capacitados en cuestiones de diversidad cultural y desconocer las necesidades y perspectivas de los estudiantes de diferentes orígenes culturales.
- Prejuicios y estereotipos que pueden llevar a un trato desigual discriminatorio hacia los estudiantes de diferentes culturas ya que un profesional al tener actitudes o creencias negativas puede influenciar en la relación mutua.
- Diferencias en el estilo de enseñanza ya que los profesionales pueden tener estilos de enseñanza no efectivos para todos los estudiantes, especialmente aquellos con diferentes antecedentes culturales, por tanto, la falta de permisividad en los métodos de enseñanza puede llevar a la exclusión de ciertos grupos de estudiantes.
- La falta de adaptación del plan de estudio y los materiales de enseñanza pueden no reflejar la diversidad cultural de los estudiantes, lo que hace que algunos se sientan excluidos o desinteresados en el contenido académico.

El problema antes mencionado puede acarrear una serie de efectos o consecuencias entre los que podemos citar:

- Daño a la autoestima y la autoimagen ya que la discriminación y el trato injusto pueden dañar seriamente la autoestima de los estudiantes, lo que puede afectar negativamente su confianza en sí mismos y su autoconcepto.
- El deterioro en el rendimiento académico puede tener un impacto inmediato en la productividad académica de los estudiantes, ya que pueden distraerse y sentirse incapaces de concentrarse en sus estudios.
- El cambio de trayectoria educativa y profesional puede llevar a los estudiantes a reconsiderar su elección de carrera o cambiar sus objetivos educativos. Pueden optar por estudiar en otro lugar o tomar una dirección completamente diferente.

Delimitación del problema

Siendo los incidentes críticos del profesorado en atención a la diversidad cultural de los estudiantes un contexto perteneciente a la psicología de la educación, esta se encuentra dentro de la teoría de la diversidad cultural e inclusión, ya que son fundamentales para el éxito y la equidad en la educación, además analizando desde la perspectiva de la práctica y el desarrollo profesional docente se explora estrategias de formación y capacitación en prevención de los incidentes críticos que afectan en la enseñanza y aprendizaje escolar.

La delimitación temporal del problema de estudio es el periodo académico octubre-febrero del año 2023-2024. Espacialmente el problema a investigar está en la provincia de Imbabura, cantón Ibarra en la Universidad Técnica del Norte ubicada en las calles Av. 17 de Julio 5-21 y Gral. José María Córdova, en la facultad FCS (Facultad de Ciencias de la Salud) que cuenta con 4 carreras.

1.2 Justificación

En la actualidad, se evidencia una clara relación entre las actitudes de los docentes hacia la diversidad cultural y su formación académica. En consecuencia, resulta esencial que los programas de formación docente aborden temas vinculados, tales como las culturas originarias, políticas públicas y normativas de la educación intercultural. La adquisición de habilidades prácticas se torna igualmente crucial, ya que los futuros educadores deben ser capaces de establecer entornos de aprendizaje interculturales que promuevan el intercambio de conocimientos y el respeto a la diversidad. Además, deben recibir capacitación para diseñar estrategias educativas que faciliten la integración de los saberes desde la perspectiva cultural de estudiantes con diversos orígenes ya que, los docentes necesitan desarrollar competencias esenciales para ampliar sus funciones más allá de la simple transmisión de contenidos disciplinares y científicos. Esto implica asumir roles adicionales, como la tutoría y apoyo a los estudiantes, lo que demanda una dedicación más profunda en la planificación y ejecución de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. En resumen, la investigación se justifica por la necesidad apremiante de preparar a los docentes para enfrentar de manera efectiva los desafíos derivados de la diversidad cultural en el contexto educativo contemporáneo.

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo General*

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar los incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural de los estudiantes en la Universidad Técnica del Norte.

1.3.2 *Objetivos específicos*

Los objetivos específicos son:

- Identificar los incidentes críticos del profesorado atendiendo la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UTN.
- Caracterizar los niveles de conciencia de cultura del profesorado de la FCS
- Relacionar los niveles de conciencia de cultura de los profesores de la FCS con sus incidentes críticos.

1.4 Dificultades en la investigación

En esta investigación se presentaron varios problemas y dificultades comenzando por la información científica o teórica que se necesitaba porque los estudios que contenían información necesaria para realizar este apartado eran limitados, no era gratuito o estaba desactualizado. En gran parte algunos conceptos de varios términos eran difíciles de encontrar o no tenían relación con las demás partes al momento de construir la base teórica, por lo cual para hallar esto se tenía que navegar en diferentes plataformas y sitios de investigación hasta hallarlos. Otro de los problemas que se presentó fue la falta de comprensión al momento de realizar varias de las actividades y análisis de la investigación pues al no tener una gran experiencia tomó algo de tiempo adaptarse para realizar de la manera más eficiente este tipo de trabajo

1.5 Preguntas de investigación

Para poder desarrollar la investigación se han planteado las siguientes preguntas de investigación científica, las mismas que están en relación directa con los objetivos específicos:

¿Cuáles son los incidentes críticos del profesorado atendiendo la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UTN?

¿Cómo se puede caracterizar los niveles de conciencia de cultura del profesorado de la FCS?

¿Cuál es la relación de los niveles de conciencia de cultura de los profesores de la FCS con sus incidentes críticos?

CAPITULO I: MARCO TEORICO

1.1 Introducción

En el contexto educativo actual, la atención a la diversidad se ha convertido en un desafío central para la formación y desempeño del profesorado. En particular, la Universidad Técnica del Norte enfrenta una serie de incidentes críticos relacionados con la gestión de la diversidad cultural entre los docentes y los estudiantes. Estos incidentes, que abarcan desde conflictos personales hasta desafíos en la implementación de una enseñanza culturalmente competente, han surgido como elementos fundamentales que impactan la calidad y equidad de la educación ofrecida en esta institución.

La presente investigación se centra en el análisis detallado de los incidentes críticos del profesorado atendiendo las diversas culturas, exploraremos las complejidades y desafíos que enfrentan los docentes al interactuar con una población estudiantil diversa, caracterizada por una amplia gama de creencias, valores y normas sociales. Además, examinaremos como estos incidentes críticos afectan no solo la dinámica en el aula, sino también la calidad de la educación y el ambiente inclusivo en la universidad. Mediante un enfoque cualitativo, esta investigación se sumerge en las experiencias, percepciones y respuestas de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud, quienes desempeñan un papel clave en la formación de profesionales en el ámbito de la salud.

Al profundizar en estos aspectos, esperamos obtener una comprensión más clara de los desafíos específicos que enfrentan los profesores con el objetivo de proponer estrategias de fortalecimiento en la calidad educativa.

1.1.1 Marco Legal Educativo (LOEI)

Es un documento que recoge diversos artículos y normas que abordan diversas temáticas destinadas al bienestar de las personas. Esto posibilita concebir la educación como un servicio representativo con el objetivo de alcanzar una vida plena y satisfactoria.

Según el Ministerio De Educación (2008), se indica que los significativos cambios que están implementando para transformar de manera radical la educación ecuatoriana cuentan ahora con un respaldo legal que los autoriza y promueve. Este marco legal está constituido por la Constitución de la República, la cual, a través de esta publicación pone a disposición de la ciudadanía en general y, en particular, de aquellos que forman parte de la extensa comunidad educativa del país, la normativa actualizada sobre diversos temas en un solo documento.

El marco legal educativo es un documento de gran importancia que fue instaurado por la constitución de la república. Este documento regula tanto los concursos de méritos como las oposiciones, así como las normas y principios establecidos por la ley, los cuales deben ser respetados por la ciudadanía. Su principal objetivo es promover el bienestar general, asegurando el respeto de los derechos individuales de acuerdo con las necesidades presentes en la sociedad, el cual fue establecida por el Ministerio de Educación.

La educación es esencial para adquirir conocimientos, por lo tanto, es necesario comprender las acciones relacionadas con los derechos y obligaciones. Este entendimiento es crucial para

lograr la construcción de una nación soberana, ya que constituye un eje estratégico fundamental para el desarrollo nacional.

Según el Ministerio De Educación (2012), menciona que:

- El artículo 27 de la constitución de la Republica establece que la educación debe centrarse en el ser humano, asegurando su desarrollo integral dentro del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sostenible y a la democracia. Debe ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática, inclusiva y diversa, buscando la calidad y calidez. Además, promoverá la equidad de género la justicia, la solidaridad y la paz. La educación individual y comunitaria, así como el desarrollo de competencias y habilidades para la creatividad y el trabajo.
- El artículo 29 de la constitución de la república declara que el estado debe asegurar la libertad de enseñanza, así como el derecho de las personas a aprender en su propio idioma y contexto cultural. De acuerdo con este artículo, los padres o representantes tienen la libertad de elegir una educación que este en consonancia con sus principios, creencias y preferencias pedagógicas para sus hijos e hijas.
- El artículo 57 de la Constitución de la República, en sus puntos 14 y 21, referentes a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, establece lo siguiente: En el numeral 14, se instruye el desarrollo, fortalecimiento y potenciación del sistema de educación intercultural bilingüe, con estándares de calidad desde la estimulación temprana hasta el nivel superior. Esto debe ser acorde con la diversidad cultural, buscando el cuidado y preservación de las identidades mediante metodologías de enseñanza y aprendizaje propias. Además, se asegurará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, fundamentada en la vigilancia comunitaria y la rendición de cuentas. Y en el numeral 21, se destaca la necesidad de que la dignidad y diversidad de las culturas, tradiciones, historias y aspiraciones de las comunidades se reflejen en la educación pública.
- El artículo 343 de la Constitución de la Republica establece un sistema nacional de educación con el objetivo de desarrollar las capacidades individuales y colectivas de la población, fomentando el aprendizaje y la generación de conocimientos. Este sistema, centrado en el sujeto que aprende, funcionara de manera flexible, dinámica. Inclusiva, eficaz y eficiente. Además, se integrará una perspectiva intercultural que refleje la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, respetando los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.
- El artículo 347 de la Constitución de la República establece que el estado tiene la responsabilidad de asegurar el sistema de educación intercultural bilingüe en el que se utilizara la lengua principal de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de interacción intercultural, este proceso estará

sujeto a la orientación de las políticas públicas del Estado y se llevara a cabo con pleno respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

- En la Constitución de la República, dentro de los principios que rigen la aplicación de derechos, el numeral 2 del artículo 11 establece que todas las personas son iguales y deben disfrutar de idénticos derechos, deberes y oportunidades. La ley penalizara cualquier forma de discriminación, y el estado implementara medidas afirmativas para promover la igualdad real entre aquellos en situaciones de desigualdad.
- Por tanto, el Artículo 7, perteneciente al Capítulo Tercero, de los derechos y obligaciones de los estudiantes, se establece que la obligación de tratarlos con equidad y dignidad, evitando la discriminación. Se debe respetar su diversidad individual, cultural, sexual y lingüística, así como sus convicciones ideológicas, políticas y religiosas. Además, se deben salvaguardar sus derechos y libertades fundamentales conforme a lo garantizado en la Constitución de la Republica.
- Por otro lado, el capítulo cuarto, específicamente en el Artículo 10, referente a los derechos y obligaciones de los docentes, se destaca la necesidad de fomentar, en los entornos educativo, una cultura basada en el respeto hacia la diversidad. Esto implica eliminar concepciones y prácticas discriminatorias, así como actos de violencia dirigidos a cualquier miembro de la comunidad educativa. Además, se enfatiza la importancia de preservar el interés de los estudiantes sin poner por delante los intereses individuales de los docentes.

Es imprescindible contar con un reglamento para la ley organica de educación intercultural, dado que la educación se enfoca en el ser humano, asegurando su desarrollo integral dentro de un contexto que respeta los derechos humanos, el medio ambiente y la democracia. Este reglamento facilita la creación de una solidad interconexión dentro de la comunidad educativa, conforme lo establecido por la ley.

1.1.2 Enfoques en la formación del profesorado

Es necesario reconsiderar la formación de los profesores universitarios de manera que haya coherencia entre el modelo de formación y el modelo de enseñanza-aprendizaje que se pretende implementar. Específicamente, una formación docente que tenga como objetivo fomentar la capacidad de enseñar a aprender y pensar en sus estudiantes universitarios debería basarse en el principio de predicar con el ejemplo. Esto implica estructurarse a partir de los mismos principios, métodos y actividades que se esperan que los docentes utilicen en su práctica profesional dentro de sus aulas universitarias (Monereo & Pozo, 2003).

Desde la década de los 70 en adelante, se han implementado diversos modelos de formación docente continua que han experimentado cambios significativos hasta la actualidad (Imbernón, 2007). Estos enfoques han tenido como objetivo principal capacitar a los profesores para perfeccionar sus prácticas educativas. Incluyen desde enfoques individuales

que se centran en la asistencia a conferencias o cursos impartidos por expertos, hasta talleres prácticos para aprender estrategias y el fomento de la innovación a través de redes docentes.

Sin embargo, al analizar de manera crítica estos enfoques, podemos notar que no siempre han generado las transformaciones anticipadas en las interacciones de los docentes con sus estudiantes. Según Monereo (2010), menciona que, resulta casi indiscutible que los modelos convencionales de formación docente, que actualmente mantienen su predominio, no proveen los conocimientos y competencias necesarios para abordar las problemáticas más frecuentes en la práctica educativa. Por ende, una revisión imperativa es necesaria para la mejora de la preparación de educadores.

Frente a estas restricciones, han emergido enfoques que reconocen el conocimiento práctico del profesor, fundamentando en su experiencia, incorporando procesos de reflexión durante y después de la acción (Schon, 1992). Asimismo, han sido creados modelos que aprecian la interacción entre colegas, facilitando el intercambio de prácticas novedosas y experiencias.

En este contexto, Monereo (2010), examina desde una perspectiva psicoeducativa, tres modalidades predominantes en la formación de docentes: pre-constructiva, re-constructiva, co-constructiva.

- **En la modalidad pre-constructiva:** la formación se fundamenta en un programa específico que determina los temas, actividades, tiempos y espacios. En este enfoque, se presenta conocimientos y procedimientos que se espera que el docente adapte, pero suele carecer de consideración hacia las condiciones reales, lo que restringe su transferencia de manera directa.
- **En la modalidad re-constructiva:** se enfatiza la autoobservación de la práctica, donde la tarea del formador implica generar discusiones y brindar apoyo para aclarar las dificultades identificadas. Aunque estos espacios pueden fomentar un análisis profundo, no garantizan necesariamente cambios significativos en las prácticas.
- **En la modalidad co-constructiva** plantea la negociación del programa de formación con los profesores, con el objetivo de adaptarlo a sus necesidades y al contexto laboral específico. En este enfoque, se fomenta el análisis de las prácticas, pero con la intención de redefinirlas a partir de los conocimientos y experiencias adquiridos durante el proceso de formación. El formador actúa como mediador, proporcionando apoyo personalizado según las necesidades de formación expresadas por los docentes, con el propósito de mejorar y transformar sus prácticas.

Aunque la modalidad co-constructiva demuestra mejores resultados en cuanto a los cambios en la práctica, estos ajustes suelen manifestarse a un nivel más formal. Por lo tanto, se sugiere complementar esta aproximación mediante el análisis de problemas o incidentes críticos. Esta estrategia facilita alcanzar niveles de cambio más profundos, no solo en las estrategias, sino también en las concepciones y emociones de los profesores respecto a su enseñanza y al aprendizaje. Por ende, la elección entre estos enfoques depende de la flexibilidad y

adaptabilidad requeridas para abordar las necesidades específicas de los docentes y sus contextos laborales (Monereo et al., 2013).

1.2 Diversidad Cultural

Para referirnos al tema de la diversidad cultural se utilizó el de la UNESCO (2005), menciona que la diversidad cultural hace referencia a diferentes formas en que aparecen los grupos y las expresiones socioculturales. Estos términos circulan dentro, entre grupos y sociedades. La diversidad cultural se refleja no sólo en las diferentes formas en que el patrimonio cultural humano se expresa, reproduce y difunde a través de diferentes expresiones culturales, sino también en las diferentes formas en que se crea, produce, comunica, difunde y cualquier medio tecnológico utilizadas. Este concepto hace referencia a las múltiples formas en que los grupos y expresiones socioculturales aparecen y circula, es un testimonio de la riqueza del patrimonio cultural humano.

Según Ramírez (2010), “La diversidad cultural se refiere al desarrollo de varias culturas o manifestaciones culturales en un mismo o diversos espacios temporales” (p.13). Además, hace referencia a la coexistencia de múltiples expresiones culturales entre individuos y comunidades que conforman la sociedad reconociendo y valorando la diversidad de tradiciones, costumbres, idiomas, prácticas religiosas, expresiones artísticas y otros aspectos culturales presentes en un grupo de personas o en una región determinada.

La diversidad cultural no se limita únicamente a aspectos étnicos, sino que abarca una amplia gama de dimensiones culturales, incluyendo la religión, la lengua, la identidad de género, la orientación sexual, practicas sociales, ya que su comprensión y promoción contribuyen la construcción de sociedades inclusivas en el cual se valoren la pluralidad buscando gestionar las diferencias de manera respetuosa y enriquecedora. Paré Ortiz (1998), esta temática se refiere a tipos de formaciones sociales radicalmente distintas (tribus indígenas, etnias, pasadas civilizaciones y naciones). Segundo, la diversidad se aplica en cuanto diferenciación intrínseca de la propia modernidad-mundo-individuo, movimientos femenino, homosexual, negro y crisis de identidad.

1.2.1 Niveles de la diversidad cultural

El entendimiento de las raíces profundas de la cultura conlleva una serie de acontecimientos, resulta que la cultura es la forma en que cada cerebro le da sentido al mundo. Por tanto, Hammond (2015), en su libro “La enseñanza culturalmente sensible y el cerebro”, la cultura opera en tres niveles:

Cultura superficial. - Este nivel consta de elementos culturales concretos y observables, como comida, ropa, música y vacaciones. Estos aspectos son fácilmente reconocibles y pueden ser compartidos y apreciados por personas de diferentes culturas.

Cultura intermedia. - En este nivel, las creencias, valores y normas sociales influyen en el comportamiento y las interacciones de las personas. Estos aspectos culturales

pueden ser más sutiles y requerir una comprensión más profunda para apreciarlos y comprenderlos.

Cultura profunda. - El nivel más profundo de cultura es el sistema de creencias, el simbolismo y la cosmovisión que dan forma a la forma en que las personas interpretan y se conectan con el mundo. Estos aspectos de la cultura son la base de la identidad y de cómo las personas se perciben a sí mismas y a los demás.

1.2.2 Importancia

La diversidad cultural desempeña un papel vital en el enriquecimiento de nuestra sociedad al proporcionar perspectivas, experiencias y tradiciones diversas que ayudan a construir comunidades más vibrantes y resilientes.

Además, la diversidad ayuda a preservar la identidad y el patrimonio cultural de cada grupo. La cultura aporta un conjunto único de valores, costumbres y conocimientos que, cuando se comparten y valoran, enriquecen el panorama cultural global. Según la UNESCO (2002), en el Artículo 5 menciona que: “el desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los define el Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” (p. 5).

1.2.3 Neurociencia y Diversidad Cultural

La unión de la neurociencia y la diversidad cultural es un campo fascinante que nos invita a explorar cómo las propiedades del cerebro y las experiencias culturales convergen para dar forma a nuestra comprensión del mundo. Al estudiar esta convergencia, no sólo podemos obtener una comprensión más profunda de la plasticidad cerebral, sino también revelar cómo la diversidad cultural afecta nuestra percepción, cognición y comportamiento. Esta convergencia de neurociencia y diversidad cultural nos invita a reflexionar sobre la riqueza de la mente humana y su capacidad para adaptarse y evolucionar en diferentes contextos culturales. En este contexto, exploramos cómo la interacción de la biología del cerebro y las influencias culturales dan forma a la complejidad única de la experiencia humana. Por tanto, la neurociencia es una rama de la ciencia que estudia el cerebro y el sistema nervioso, sus funciones, procesos y su relación con el comportamiento humano. La investigación en esta área ha demostrado la influencia del entorno en el desarrollo del cerebro y cómo las experiencias tempranas moldean el pensamiento y el comportamiento individual (Bjorklund, 2020).

Asimismo, la neurociencia ha demostrado que el cerebro es altamente adaptable y moldeable, y que las experiencias culturales tienen un impacto significativo en su estructura y funcionamiento. Para Kitayama et al. (2003), la neurociencia puede ayudar a comprender cómo las personas de diferentes culturas procesan y perciben información. Investigaciones muestran que diferentes culturas tienen diferentes patrones de pensamiento y toma de decisiones que afecta la forma en que interpretan la información y cómo actúan en consecuencia.

1.3 Formación del Docente en Atención a la Diversidad Cultural

A lo largo de la historia del Ecuador, la formación de los docentes ha experimentado cambios, adaptándose a las diferentes clases sociales. En diferentes periodos, la educación de cada individuo se ajustaba a las necesidades de una sociedad específica. Según Brito (2016), sobre la comunidad primitiva menciona que:

Los maestros recibían el nombre de amautas o sabio, quienes preparaban a sus discípulos en la religión y la lengua del imperio (runa shimi), así como en la interpretación de los kipus (cuerdas anudadas de colores) y conocimientos matemáticos. Para los runas o el pueblo común, en cambio no se crearon instituciones educativas formales. (p.2)

En efecto, uno de los desafíos significativos en la formación de los profesores en la sociedad actual es la necesidad de desarrollar competencias que estén alineadas con las demandas educativas contemporáneas. Las competencias se refieren a conjuntos complejos y únicos de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que guían la interpretación, la toma de decisiones y las acciones de los individuos en su entorno, tanto en su vida personal como en su vida social y profesional. Álvarez et al. (2015), estas competencias abarcan diversas habilidades y destrezas, como la capacidad para comprender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar, las cuales el educador debe cultivar de manera tanto individual como colectiva, contribuyendo así a un desempeño más efectivo en su profesión.

Asimismo, se puede notar que la educación no se adapta ni se ajusta a las demandas prácticas cotidianas, por lo que se enfatiza la importancia de la formación continua del profesorado como una estrategia fundamental para lograr una integración óptima, según lo destaca (García, 2021). Con relación a esto, Aguaded et al. (2013), sostiene que el profesorado presenta deficiencias en lo que respecta al abordaje de la educación intercultural en las aulas. Según Palomero (2006), es fundamental que las autoridades educativas impulsen la formación continua de todos los profesionales de la educación en Pedagogía Intercultural. Esto se lograría mediante la implementación de programas de formación en sus propias instituciones, fomentando la participación en la creación de proyectos innovadores y adaptados a la realidad. Además, se podrían activar cursos desde los centros de formación del profesorado. Por ende, se lograrían resultados más favorables en el salón de clases, lo que se traduciría en una relación mejorada con los estudiantes y un notable incremento en su rendimiento académico.

También, es importante señalar que la formación del profesorado en habilidades interculturales se aborda de manera fragmentada y hay escasas menciones con relación al trabajo con la diversidad cultural y su evaluación (Figueredo & Ortiz, 2018).

La formación del profesorado en temas relacionados con la educación intercultural es esencial para alcanzar los objetivos en la búsqueda de una educación de calidad. Sin embargo, esta preparación no solo debe dirigirse a los docentes, sino también a todos los miembros de la comunidad educativa. Es evidente que se requiere un nuevo modelo de capacitación para los desafíos que plantea la educación intercultural. Dado que la legislación es escasa en este aspecto, es importante enfatizar que tanto la formación inicial como la formación continua deben abordar temas y proyectos relacionados con el contenido de la educación para la paz y la educación intercultural (Rojas, 2003).

El profesor Jordan (1994), clarifica la importancia de que los docentes cuenten con una preparación mínima en:

- Adquisición de comprensión sobre los valores y conductas más significativas presentes en las culturas minoritarias de los estudiantes.
- Capacitación para enfrentar y gestionar conflictos.
- Desarrollo de actitudes notoriamente abiertas que faciliten la percepción de los conflictos como experiencias enriquecedoras.

Se debe tener en cuenta que no se trata de tener conocimiento sobre la cultura de los alumnos culturalmente minoritario, lo cual es necesario por supuesto, sino que también es importante que el docente este familiarizado con las pautas necesarias para gestionar e, incluso, aprovechar los conflictos que puedan surgir en el aula. En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de que la educación intercultural implica más que simplemente incluir en el currículo una serie de aspectos conceptuales relacionados con las culturas de los estudiantes.

Por otra parte, resulta imperativo abordar una serie de aspectos fundamentales que inciden directamente en la calidad y eficacia de la formación del profesorado. Ya que es fundamental contar con elementos necesarios para una adecuada formación de un profesorado, como señalan (George & Maguire, 2019):

- La formación docente reconocida como un problema de la política y en continua intervención de reforma.
- La importancia de la formación docente en las escuelas para que en el futuro se pueda desarrollar el principio de aprender a aprender y se pueda llevar a la práctica.
- Y la importancia de promover una reforma internacional, para la reestructuración de los programas de formación docente, cerrando algunos, abriendo otros y cambiando la mayoría. (p.20)

Por su parte, un educador en el ámbito de la educación intercultural debe poseer la habilidad de desarrollar y organizar una pedagogía que abarque tanto la diversidad de idiomas como la interculturalidad. Además, se requiere que demuestre constante innovación y transformación en su enfoque pedagógico. En este contexto, es esencial que el docente tenga

la capacidad de guiar el proceso de aprendizaje tanto en la lengua nativa como la segunda lengua. Asimismo, desempeña un papel crucial en dirigir de manera positiva las propuestas curriculares. Por ende, la mentalidad de los maestros ha evolucionado, el docente ya no se limita a seguir exclusivamente los planes de diseño curricular, sino que debe comprometerse y mantenerse conectado con la realidad circundante. Se espera que sea un educador innovador, con iniciativa para el desarrollo personal y una búsqueda constante de actualización. En definitiva, es importante enfatizar que la formación en pedagogía intercultural para los maestros no debe limitarse a unos pocos expertos, sino que debe ser parte de la formación de todos aquellos que enseñan actualmente y enseñaran en el futuro. Por esta razón, es necesario mantener expectativas positivas sobre el trabajo que los docentes realizan en las escuelas y las estrategias que se utilizan para fomentar las relaciones interculturales en el aula (Ferrada, 2017).

1.3.1 Educación Intercultural en el aula universitaria

La innegable realidad del pluralismo y la diversidad en la sociedad moderna requiere nuevos enfoques políticos, económicos y educativos. Por tanto, Marchesi & Martín (1998), consideran que la respuesta de la educación a la diversidad es quizás el desafío más importante y difícil que enfrentan las instituciones educativas y principalmente docentes, obligándoles a realizar cambios fundamentales para lograr el máximo desarrollo de sus estudiantes sin discriminación.

Para un adecuado desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con docentes calificados que sean capaces de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación atendiendo a la diversidad cultural. En este sentido Leiva (2008), plantea la existencia de cuatro perspectivas sobre educación intercultural y convivencia desde la perspectiva del docente: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

- **La perspectiva técnica-reduccionista en educación intercultural:** se centra en abordar desafíos específicos, como los lingüísticos, comportamentales y de aprendizaje, de estudiantes en entornos educativos culturalmente diversos. Este enfoque considera la diversidad cultural como un desafío para la convivencia escolar y concibe las intervenciones interculturales principalmente como respuesta a problemas relacionados con la incorporación tardía al sistema educativo y lagunas en el currículo de los estudiantes.
- **La perspectiva romántica-folclórica, que prevalecen muchos centros:** se caracteriza por una visión utópica que los profesores tienen sobre la interculturalidad. En la práctica, esto se traduce en la celebración de festividades y eventos específicos que exaltan ciertos aspectos culturales de los alumnos inmigrantes. Aunque esta aproximación destaca la apreciación del folclor en momentos aislados, existe el riesgo de limitarse a ello sin una integración curricular. Además, se observa que, aunque se enfatiza la

colaboración con entidades socioculturales, muchos docentes no muestran un compromiso claro en su participación y coordinación.

- **La perspectiva humanista o reflexiva en educación:** implica un cambio en las actitudes y valores educativos hacia la interculturalidad. Destacando la importancia de que el profesorado tenga competencias interculturales y participe en una comunicación auténtica y empática con los alumnos. Se subraya que la educación intercultural va más allá de acciones prácticas, siendo un ejercicio de compartir significados culturales, en esta visión, lo crucial no son solo las acciones, sino el significado y la sensibilidad implícitos en prácticas abiertas y colaborativas, contribuyendo así a mejorar la convivencia escolar.
- **La perspectiva crítica-emocional en educación intercultural:** se vincula a un cuerpo docente comprometido con la diversidad cultural, considerándola como un factor motivador para la transformación, el cambio y la innovación curricular. Se destaca la importancia de la participación comunitaria el uso de recursos educativos, no obstante, se subraya la necesidad de un compromiso crítico, ético y político del profesorado, especialmente hacia las minorías étnicas, para desafiar la corriente dominante y promover la interculturalidad.

Con mucha razón Irvine (1988), afirma que es necesario contar con docentes que posean un conjunto específico de habilidades para enseñar a estudiantes minoritarios. Aunque actualmente estos estudiantes puedan ser percibidos como distintos, es posible que lleguen a constituir, al menos en ciertos lugares, una proporción significativa del cuerpo estudiantil. Al adoptar prácticas pedagógicas que fomenten el diálogo la comprensión mutua y el respeto hacia las diferentes identidades culturales presentes en el aula, los docentes pueden contribuir significativamente a la formación de profesionales y ciudadanos comprometidos con la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

1.3.2 Identidad del profesorado

La formación inicial del docente es punto para la construcción de su identidad profesional, la cual se desarrolla a lo largo de toda su carrera. Esta identidad no se genera de manera automática al obtener un título profesional, por el contrario, es necesario construirla de manera deliberada. En este sentido, se puede conceptualizar como un conjunto diverso de representaciones profesionales y como una forma de reacción ante la diferenciación o asociación con otros grupos profesionales. Se observan diversas identidades que varían según los contextos laborales o personales y las trayectorias profesionales de su vida (Huberman, 1989).

La identidad docente se manifiesta con una dimensión compartida por todos los docentes y otra específica, que se compone de aspectos individuales y en parte está vinculada a los diversos contextos laborales. Se constituye como una construcción individual influenciada por la historia y las características sociales del docente, pero también como una construcción colectiva relacionada con el entorno en el que se ejerce su labor. Asimismo, la identidad del profesorado es una faceta de su identidad social y se entiende como la percepción que el

propio docente tiene de sí mismo. Sin embargo, esta identidad presenta una especificidad ligada al ámbito de la enseñanza, compartida por los integrantes del grupo profesional docente, lo que facilita su reconocimiento mutuo y la distinción en relación con aquellos que no forman parte de este grupo (Cattonar, 2001).

La identidad profesional representa un proceso de unión de aspectos personales y profesionales que capacita a los individuos para transformarse en profesores y desempeñar dicho rol. Ser profesor implica la adquisición y posterior redefinición de una identidad que cuenta con validación social (Beijaard et al., 2004). Por lo tanto, la identidad profesional docente no debe ser concebida como una posesión estática, sino más bien como una herramienta que utilizan para justificar, explicar y dar sentido a su existencia en relación con otros individuos y en los diversos contextos en los que ejercen su labor (Wang & Lin, 2014).

La identidad del profesorado abarca tanto aspectos personales como sociales. En lo que respecta a estos últimos, la identidad está regida por normas, valores y creencias que universalmente definen las identidades sociales. En efecto, dentro de una profesión, el reconocimiento por parte de los demás se fundamenta en la adhesión a las normas y valores inherentes a esa profesión, aquellos que no se ajustan a estas normas corren el riesgo de ser etiquetados como semiprofesionales o enfrentar la posibilidad de ser marginados. Por esta razón, durante su formación inicial y en el ejercicio de su profesión, los profesores se dedican a construir y reconstruir su identidad como docentes. Este proceso es crucial, ya que la adquisición de una identidad los legitima socialmente y los integra como miembros reconocidos de una comunidad (Forde et al., 2006).

En términos generales, la identidad docente no es algo fijo, sino más bien un proceso continuo y cambiante. También sugiere que está influenciada por diferentes factores como los contextos profesionales, los colegas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes educativas de los propios profesores. La identidad del profesor es a la vez un producto y un proceso. Como producto refiere a cómo los profesores se ven a sí mismo como resultado de la interacción del profesor como persona y el profesor como profesional en un contexto y un tiempo determinado (Pillen et al., 2013).

Recientemente, Monereo & Domínguez (2014), indican que la concepción de la identidad profesional ha evolucionado, dejando de ser vista como una característica única, inalterable y fija, vinculada exclusivamente a la personalidad de un individuo. En cambio, ahora se la conceptualiza como múltiple, discontinua y sensible al entorno social. Este cambio se debe a las cambiantes demandas del ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje. Frente a estas exigencias, los profesores se ven obligados a activar diversas facetas de su identidad, adaptándolas a los contextos específicos y tomando decisiones y acciones que les permitan abordar con éxito situaciones similares en el futuro.

Para que los procesos reflexivos sean eficaces en la gestión de las tensiones de la identidad del profesorado, es esencial caracterizar ciertas tensiones. Al revisar la literatura de Pillen et al. (2013), permite tener presente las siguientes:

- Durante su proceso de formación, el profesor experimenta una constante revisión del estado identitario, al persistir en sentirse más como un estudiante, lo que resulta en su invisibilidad ante otros colegas y en sus entornos profesionales.
- Se manifiesta un temor vinculado a la creación y validación de la figura de autoridad, ya que esto puede ser percibido como un factor limitante o facilitador en el ejercicio de la práctica docente.
- Surge un sentimiento de incompetencia frente al conocimiento específico y pedagógico necesario para un desempeño profesional óptimo.
- La preocupación por la gestión del tiempo, ya que se percibe como insuficiente para realizar funciones con el máximo de capacidades y altos estándares de calidad.
- Surge la incertidumbre sobre las formas de interactuar con los estudiantes, ya que no se identifica claramente la mejor postura: ser un profesor distante, cercano, generador de confianza, entre otras opciones. Esto está asociado al establecimiento de la distancia emocional con los problemas del estudiante, sin que ello implique desconocer la integridad del sujeto en formación.
- Se experimenta poca claridad. Confusión e inseguridad en relación con los marcos de referencia que permiten posicionarse frente al currículo y abordar de la mejor manera.

En definitiva, el perfil de un profesor es multifacético, se forma a lo largo del tiempo y está influenciado por una variedad de factores. La reflexión continua y la adaptación son fundamentales para el desarrollo de una identidad sólida y efectiva. Según Weiner & Torres (2016), menciona que la identidad profesional puede ser concebida como un marco mediante el cual los individuos, específicamente los profesores, estructuran sus vidas y construyen una percepción de sí mismo en el rol de educadores.

1.3.3 Desafíos del profesorado en atención a la diversidad cultural

Así resulta claro que cualquier proyecto educativo y curricular basado en la interculturalidad debe abordar la identificación y descripción de los factores condicionantes. Sin embargo, limitarse a un enfoque puramente descriptivo carecería de utilidad completa. Para que ello sea posible, es imprescindible que el profesorado lidere la demanda de concebir una nueva educación. Una educación que se ajuste a los nuevos tiempos actuales y redefinan sus funciones. Unas funciones que, como indica (Besalú, 2000), no es necesario reinventar, sino simplemente reconsiderar aquellas que están descuidadas o mal atendidas.

Tanto así que, el docente está expuesto a una variedad de retos a los que, en muchas ocasiones, no sabe cómo hacer frente. Uno de estos es entender el entorno sociocultural en el que lleva a cabo su labor educativa. Si logra apreciar, involucrarse y hasta formar parte de dicho ambiente, podría ejercer su rol pedagógico de forma más eficaz.

Es esencial que comprenda la cosmovisión del contexto en el que se halla, ya sea rural o urbano. El término cosmovisión, que se deriva de las palabras cosmo- mundo. Visión-ver, denota la forma en que un individuo percibe, siente, piensa y cree sobre el mundo que le

rodea. Por otro lado, cada persona tiene su propia cosmovisión, sus formas peculiares de pensar acerca de las cosas, las personas, los valores y el mundo en general. De este modo, un docente novel debe cultivar su propia identidad, y a partir de ello, formar individuos íntegros con identidad cultural desde una perspectiva intercultural, utilizando el calendario comunal del contexto (Reyes, 2011). Otro factor crucial es el entendimiento de las costumbres del entorno. Cada espacio tiene sus propias tradiciones, hábitos, creencias y conocimientos que se heredan de generación en generación. Muchas veces, estos se van desvaneciendo con el paso del tiempo. Por lo tanto, el docente que ya tiene este conocimiento debe incentivar a revalorar las tradiciones y costumbres del contexto cultural. Esto se puede lograr a través de trabajos de observación y participación en el campo junto a los padres de familia en ocasiones festivas. Además, el docente puede ofrecer su perspectiva para mejorar algunas tradiciones que podrían no ser relevantes para seguir practicándolas. Esto no implica que deba imponer sus ideas, sino que debería consultar previamente con las autoridades y proponer cambios orientados al progreso.

Asimismo, es esencial entender el modo de pensar, es decir, la idiosincrasia del contexto, para permitir una adaptación adecuada del docente nuevo a un ambiente que le resulta desconocido. Por lo tanto, se trata de integrarse a las características comunes compartidas por los miembros de la comunidad. Sin embargo, cada miembro de la comunidad posee sus propias peculiaridades, ya sean heredadas o adquiridas a lo largo de su desarrollo. Por eso, el docente principalmente debe adaptarse y respetar lo mencionado anteriormente para un desempeño profesional pertinente y eficaz. Además, es crucial conocer las características del entorno, por ejemplo, la geografía, el desarrollo económico y el estilo de vida de los integrantes de la comunidad.

1.4 Incidentes Críticos

La exploración de los incidentes críticos en la práctica profesional es esencial para comprender las complejidades y desafíos inherentes al campo. Por tanto, se definen clásicamente como sucesos en la práctica profesional que generan perplejidad, dudas, sorpresa, molestias o inquietudes debido a su falta de coherencia o a la obtención de resultados inesperados. Estos incidentes son eventos cotidianos extraídos de la experiencia personal que llaman la atención por su desarrollo positivo o negativo, llevando a una reflexión. No es necesario que estas situaciones sean críticas en términos de gravedad extrema o riesgo vital, simplemente deben resultar sorprendentes, inesperadas o inquietantes para el profesional que busca revisar su práctica con el objetivo de mejorar (Flanagan, 1954).

Según Woods (1997), se la define a los incidentes críticos como acontecimientos imprevistos que toman por sorpresa al profesional, dejándole una fuerte impresión. Estos incidentes se centran en las fases iniciales de su desempeño, transformándose en elementos esenciales que moldean su evolución futura y su integración en el entorno laboral.

Asimismo, en la literatura especializada, estos sucesos imprevistos y desestabilizadores son comúnmente conocidos como incidentes críticos. Se caracteriza por ser una situación inesperada y desafiante que desequilibra a quien lo experimenta, llevándolo a tomar medidas

de urgencia, generalmente de manera automática y sin mucha reflexión. En el ámbito educativo, los incidentes críticos se definen como eventos delimitados en tiempo y espacio que, surge a cierto umbral emocional, generan una crisis o desestabilizan al profesor. Para recuperar el control en estas situaciones, no siempre es suficiente aplicar una estrategia; en ocasiones, se requiere la revisión de aspectos relacionados con la identidad profesional del docente, incluyendo concepciones, estrategias y sentimientos sobre lo que implica ser un profesor (Monereo et al., 2009).

Para obtener una comprensión más profunda del significado de los incidentes críticos, es esencial examinar conceptos interrelacionados como eventos, rutinas y conflictos por eso se utilizó la investigación de Monereo et al. (2013):

- Los eventos que experimentan los profesores pueden categorizarse según dos criterios: la frecuencia de la situación, determinado si es algo común o infrecuente en los estudiantes, y el impacto emocional en el docente, es decir la situación está bajo su control o, por el contrario, escapa a su dominio, generando respuestas reactivas.
- Las rutinas, en contraste con los eventos representan situaciones habituales a las cuales el profesor responde con respuestas preestablecidas, generándole una sensación de control y confianza. Por otro lado, los eventos, aunque sorprenden al docente, no siempre resultan en desestabilización emocional.
- En cuanto a los conflictos, suelen ser situaciones prolongadas y previsibles que generan una experiencia negativa, llevando a profesor a adoptar una actitud resignada debido a la falta de recursos para abordarlos eficazmente.
- Los incidentes, por su parte, son episodios en los cuales surgen una situación inesperada que provoca una pérdida de control emocional. Se califican como incidentes críticos cuando el impacto emocional es tan intenso que el docente se siente bloqueado o reacciona de manera inapropiada negación habitación y agresión.

En la literatura especializada los incidentes críticos se caracterizan por ser sorprendivos y acotados en el tiempo Everly & Mitchell, (1999), el cual proporciona una ocasión para realizar una transformación significativa en uno o varios elementos de la identidad del profesor, al hacerlos evidentemente y convertirlos en sujetos de un análisis consciente (Monereo et al., 2009).

1.4.1 ¿Cuándo se considera un incidente crítico?

Se ha conceptualizado un IC como una situación que plantea un desafío al profesor, un acontecimiento que genera cierta discordancia, provocando sensaciones de incomodidad y obligándolo adaptar su actuación de manera no anticipada. El IC puede caracterizarse por su intensidad o por la necesidad de alterar el rumbo de las acciones, constituyendo un suceso que perturba el logro de los objetivos previstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Navarro et al. (1998), los incidentes críticos se definen como situaciones de gran relevancia que colocan al docente en un estado desestabilizador, afectando los aspectos cognitivos, sociales y emocionales. La característica fundamental de estos eventos se vincula

estrechamente con la inseguridad que generan, pudiendo desencadenar conductas agresivas por parte del profesor y sumergiéndolo, en última instancia, en un ciclo pernicioso.

Las características de los incidentes críticos, tal como se descubrieron en el estudio de Contreras et al. (2010), titulado “Explorando la identidad” en el cual se incluyen:

- Los incidentes críticos exhiben similitudes con los conflictos de índole interpersonal, caracterizado por tintes de agresividad y están estrechamente vinculados con el ambiente del aula o la relación entre profesor y el estudiante.
- Se percibe a los incidentes críticos como una parte inherente al entorno laboral, reconociendo individuos, su aparición resulta más que probable.
- Algunos incidentes los interpretan como resultados directos de la implementación de metodologías innovadoras o recientemente introducidas en la clase.
- Para algunos docentes, la principal dificultad que enfrentan con los alumnos se relaciona directamente con el proceso de evaluación.

1.4.2 Tipos de incidentes críticos

En el extenso panorama de la educación, la atención a los incidentes críticos se ha convertido en una prioridad, siendo reconocida y abordada por iniciativas destacadas como el Learning & Teaching Centre de la University de Victoria. A través de investigaciones y esfuerzos sostenidos, se ha logrado desarrollar una clasificación que arroja luz sobre los tipos más frecuentes de incidentes críticos en el contexto educativo. En esta exploración, examinaremos la investigación de Aguayo et al. (2015), donde habla sobre algunas categorías, destacando situaciones significativas que influyen en la práctica docente:

Relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos: se refiere a la distribución y manejo del tiempo que los docentes dedican a los contenidos y actividades de aprendizaje, así como a la gestión de espacios y recursos.

Relativos a las normas de conducta: las diversas formas de comportamiento disruptivo pueden alterar la dinámica y afectar las relaciones interpersonales. También se incluyen en esta categoría los problemas relacionados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como el ciberacoso, insultos y agresiones en redes sociales, así como el plagio de trabajos, entre otros.

Relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos: es fundamental que el profesor domine el contenido, ya que esto es crucial para generar un aprendizaje de calidad.

Relativos a los métodos de enseñanza: cuando se busca innovar en la metodología, es necesario partir de la práctica habitual y contar con el respaldo adecuado del equipo docente. La falta de estas condiciones podría propiciar un entorno propenso a la aparición de incidentes críticos.

Relativos a la motivación: el fastidio, aburrimiento y desinterés de muchos alumnos en las aulas impactan al docente. La motivación está influenciada por factores como la utilidad de lo enseñado, la posibilidad de aprender de diversas maneras y, de manera destacada, la creencia del docente en lo que enseña y su atribución de la calidad de los aprendizajes al trabajo profesional.

Relativos a la evaluación: las consecuencias de la evaluación, tanto en su influencia sobre lo que se aprende y como se aprende, como en su función selectiva y acreditativa, constituyen un foco constante de tensión entre alumno, padres y profesores.

Relativos a los conflictos personales que puedan surgir entre alumnos y profesores, que van desde disputas y enfrentamientos de poca importancia hasta situaciones graves de maltrato o acoso reiterado.

En síntesis, los incidentes críticos representan como herramientas útiles para sensibilizarse ante situaciones particulares y, en última instancia, pueden facilitar la adopción de acciones alternativas frente a eventos similares. Por lo tanto, resulta relevante examinar cuáles son las estrategias de afrontamiento más comúnmente empleadas por parte de los profesores.

1.4.3 Rol de los incidentes críticos en la formación del profesorado

Uno de los primeros requisitos para la formación implica que el docente reconozca que lo sucedido es un incidente surgido en un entorno conflictivo y para el cual carece de una solución efectiva. Esta aceptación puede no ser siempre sencilla, ya que algunos profesores veteranos han arraigado tanto sus concepciones, estrategias y sentimientos que encuentran difícil admitir la posibilidad de incongruencia. Tanto entre los estudiantes de magisterio como entre los docentes principalmente, es común observar cierta incapacidad para percibir algunos incidentes críticos, producto de una falsa seguridad derivada de la inexperiencia y de un optimismo insostenible que busca evitar señales de duda (Settlage et al., 2009).

De igual manera, un requisito adicional para una propuesta de formación es llevar a cabo el análisis de incidentes críticos en colaboración con otros profesionales, dentro de una comunidad donde se brinde ayuda y apoyo mutuo (Sutherland et al., 2009). La última condición se refiere a la necesidad de emplear algún sistema o herramienta externa para presentar el incidente crítico (IC), facilitando la explicación de las circunstancias en las que ocurrió y la manera en que los involucrados reaccionaron y actuaron específicamente, este sistema debe abordar las siguientes interrogantes. Según Thomas (2004): ¿Cuál es la naturaleza del Incidentes IC? ¿Por qué se considera crítico y ha sido elegido para su análisis? ¿Quiénes fueron afectados por él? ¿Cuáles fueron los factores desencadenantes? ¿Cómo se resolvió? ¿Podría haberse manejado de manera diferente? ¿Qué medidas deben tomarse como resultado del IC? ¿Qué lecciones se pueden extraer para el futuro?

Un conjunto inicial de sugerencias, como las presentadas por Fernandez et al. (2003), para la formación de profesores, se basa en incidentes críticos ideales que se transforman en casos. Estos casos requieren una identificación preliminar del contexto, una descripción del

problema en cuestión, y una enumeración de las posibles causas y soluciones. Estos elementos incitan a participar en discusiones y llegar a consensos.

Una segunda modalidad de formación que se apoya en incidentes críticos pone énfasis en analizar la narrativa del profesional involucrado. Esto se logra mediante un informe, más o menos estructurado, en el cual se intenta destacar tanto los elementos objetivos relacionados con lo sucedido como las interpretaciones subjetivas proporcionadas por el docente (Fernandez et al., 2003).

También, una tercera opción de formación basada en incidentes críticos adoptaría un enfoque más co-constructivo. En este enfoque, se daría a los diversos actores cuyos textos o interpretaciones sobre el incidente crítico convergen para crear el auténtico contexto problemático que lo genera. Además, propondría cambios para abordar futuros incidentes similares, abarcando aspectos relacionados con que pensar (concepción), que decir (discurso), que hacer (estrategia) y que sentir (sentimientos). Un antecedente de este enfoque se encuentra en las pautas para el análisis de contextos de asesoramiento, previamente utilizadas en la formación de asesores psicoeducativos. A partir de estas pautas, se ha desarrollado la “Pauta para el análisis de incidentes críticos” (PANIC), diseñada específicamente para la formación de profesores. En la cual se sintetiza el análisis del IC, intervención sobre el IC y el seguimiento del IC (Monereo & Castello, 2004).

1.5 Impacto de Incidentes críticos del profesorado en atención a estudiantes de Diversidad

Los incidentes críticos que ocurren en entornos caracterizados por una diversidad sociocultural ejercen efectos sobre los docentes, afectando tanto su bienestar emocional como sus métodos pedagógicos y su propia identidad.

Las percepciones de situaciones están intrínsecamente vinculadas a las sensaciones, emociones y sentimientos. Según la conceptualización, las sensaciones representan un modo potencial de existencia, caracterizado por situaciones que abren posibilidades para el individuo pero que, en el momento en que ocurren, carecen de un significado específico. Las sensaciones tienen la capacidad de evocar experiencias pasadas y potencialmente transformarlas. En contraste. Las emociones básicas tienen una manifestación temporal definida, pueden expresarse y ser identificadas por el individuo. Son de naturaleza transitoria y, por lo general, surgen como respuestas a situaciones o problemas concretos que están ocurriendo en el momento presente, lo que las vincula a un modo de existencia actual. Por último, los sentimientos poseen una estabilidad temporal mayor, ya que implican reflexión y un proceso de redescipción. A través de este proceso, el individuo identifica regularidades o generalizaciones, siendo denominado un modo virtual de existencia debido a su menor sujeción a una situación, tiempo y lugar (Weise & Sanchez, 2013).

Según varios estudios, las emociones negativas pueden desviar la atención de las metas educativas, entorpecer los procesos de cambio, aumentar las resistencias, mermar la capacidad del profesor para resolver problemas y reducir su disposición a asumir riesgos. A

diferencia, las emociones positivas tienden a favorecer y mejorar la eficacia docente y la capacidad de acción, dando como resultado una enseñanza más eficiente (Lasky, 2005).

Por otro lado, se ha establecido una relación directa entre identidad, emociones y procesos de cambio reafirmando así la importancia de los incidentes críticos (IC) como estrategias de formación. Estos IC, al tener un impacto emocional, genera una situación de desequilibrio y cuestionan la situación actual, abriendo así la posibilidad de deconstrucción y reconstrucción de la identidad (Sutton & Wheatley, 2003).

Cuando un incidente crítico provoca emociones en el profesor, este las relaciona con experiencias pasadas, su percepción personal y el papel que desempeña. Por tanto, al enfrentarse a un IC, el profesor interpreta rápidamente el impacto emocional, toma decisiones y despliega estrategias para abordarlo. Estas estrategias se despliegan en dos niveles: global y específico. En primer lugar, se establece una línea de acción general, conocida como estrategia global (EG), que permite al profesor enfrentar la situación, regular sus emociones de manera manejable y establecer un enfoque para abordar el problema. Dentro de esta estrategia global (EG), el profesor toma decisiones y acciones más específicas de segundo, que, aunque puedan no ser aparentemente coherentes para un observador externo, están alineadas con la EG y buscan redirigir la situación hacia el logro de sus objetivos. A estas estrategias más específicas las llamamos estrategias específicas (EE). La estrategia global otorga sentido a la estrategia específica y establece su funcionalidad (Weise & Sanchez, 2013).

1.5.1 Estrategias del docente ante un incidente crítico

La capacidad de un docente para enfrentar situaciones críticas en el entorno educativo es fundamental para el desarrollo efectivo de su labor pedagógico. En este contexto, un incidente crítico se presentan de numerosas situaciones críticas que pueden llevar al docente a experimentar bloques o respuestas inadecuadas. Estas respuestas pueden manifestarse a través de la evasión o negación, ya sea de manera temporal o considerando la situación como irresoluble. Asimismo, el docente puede reaccionar con reactividad, expresando agresión, ironía o cualquier forma impulsiva. Por otro lado, también es posible abordar estas situaciones de manera reflexiva, lo que implica una consideración profunda que permite mejorara la actuación docente tras una toma de conciencia del contexto (Martín et al., 2000).

Por otra parte, las estrategias varían según el contexto y las condiciones que las desencadenan. Lazarus & Folkman (1986), se plantearon dos categorías de estrategias: las primeras, orientadas hacia la acción, se definen como todas las actividades destinadas a modificar el problema cuando las condiciones son propicias para un cambio. En contraste, las segundas estrategias se centran en la emoción, abordando acciones que contribuyen a regular las respuestas emocionales desencadenadas por el problema. Estas últimas tienden a manifestarse con mayor probabilidad en situaciones en las que las condiciones del entorno son perjudiciales, amenazantes o desafiantes.

De igual manera, las estrategias de afrontamiento abarcan desde la omisión o rechazo del problema (estrategias de evitación o negación) hasta la resolución del conflicto, con la

posibilidad de que este resurja en el futuro(estrategia transitoria o provisional). Asimismo, se extienden hasta la implementación de un cambio integral que implica una innovación en la mentalidad y acciones del docente (Martín et al., 2000).

Según Monereo et al. (2009), destacan que, para retomar el control en situaciones críticas, no es suficiente aplicar estrategias locales o transitorias. En cambio, argumentan que el docente requiere una reconfiguración de su propio ser, una versión renovada que implica ajustar sus concepciones, estrategias y sentimientos respecto a lo que implica ser profesor. Esto es esencial para lograr un cambio genuino en su identidad. En consecuencia, la identidad del docente se considera una unidad de análisis e intervención, fundamental para facilitar transformaciones sustanciales en su comportamiento ante incidentes críticos en el aula.

En definitiva, el manejo de los eventos imprevistos dependerá de las características psicológicas y conductuales del docente, así como la reflexividad relacional que va más allá de la individualidad y orientación a las personas hacia procesos reflexivos acerca de las relaciones. Por ende, la clave reside en interpretar la situación crítica como una capacidad transformadora de nuevos contextos relacionales y formas de intercambio, capacidades que solo las instituciones educativas y los docentes pueden generar.

1.5.2 Sentimientos que desencadena un incidente crítico

Aunque los sentimientos desempeñan un papel crucial en los incidentes críticos, su conceptualización no resulta sencilla, ya que está influenciada por diversos factores que se expresan mediante respuestas fisiológicas, conductuales y subjetivas (Feldman & Blanco, 2006). La complejidad de este fenómeno emocional se intensifica por la interacción dinámica entre estos elementos, generando un entramado que desafía los límites y manifestaciones de los docentes. En este contexto, los sentimientos constituyen un componente experiencial del afecto y refleja una apreciación subjetiva de un estado emocional. La comprensión de estos estados va más allá de meras reacciones, exigiendo una interpretación más profunda y personal de los aspectos afectivos involucrados.

Como proceso, los sentimientos se desencadenan cuando el organismo detecta peligro, amenaza o desequilibrio, activando así los recursos disponibles para gestionar la situación. Asimismo, los sentimientos son procesos adaptativos cuyo impacto positivo o negativo está intrínsecamente ligado a la valoración o significado que la situación tenga, así como a los recursos que la persona posea para adaptarse a ella (Nail et al., 2019).

En concordancia a esto, la mayoría de las emociones de los profesores encuentran su origen o están influenciadas por las experiencias emocionales que tienen lugar en el aula. Estas experiencias emocionales en el entorno educativo no pueden entenderse de manera integral sin considerar su origen. Por lo tanto, las interacciones educativas entre profesores y estudiantes desempeñan un papel fundamental en la configuración de los factores sociales (Badia, 2016).

CAPITULO II: MATERIALES Y METODOS

2.1 Tipo de investigación

Enfoque Cualitativo

El enfoque de esta investigación es cualitativo, según Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), se destaca por la subjetividad del fenómeno social objeto de investigación, lo que lo hace maleable y se construye fundamentado en la intuición y la experiencia. Por ello el presente estudio tiene este enfoque debido a que se van a analizar los incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural en los estudiantes.

Tipo de investigación

El tipo de investigación fue descriptiva, como dicen Hernández et al. (2017), este tipo de investigación busca definir las cualidades, los atributos y los perfiles de individuos, colectivos, comunidades, procedimientos, objetos o cualquier otro fenómeno sujeto a un escrutinio, su función principal consiste en describir el fenómeno objeto de estudio en el contexto de la investigación. Se utiliza para presentar de manera precisa el fenómeno que ocurre en la realidad relacionada con el evento bajo investigación.

2.2 Métodos, técnicas e instrumentos

2.2.1 Métodos

Los métodos generales o lógicos fueron utilizados en la presente investigación, los mismo que a continuación se explican en que parte de la misma se aplicó:

Inductivo. _ fue aplicado cuando se realizó el análisis de cada una de las dimensiones e ítems del instrumento aplicado, para con ello llegar a conclusiones de carácter general.

Deductivo. _ fundamentalmente, fue aplicado en el desarrollo del marco teórico, ya que para llegar a entender y plantear las particularidades teóricas el tema de estudio, se partió de una comprensión y desarrollo de los elementos generales teóricos y científicos.

Analítico-sintético. _ se empleó en varios momentos de la investigación. Tanto en el marco teórico como en las conclusiones y recomendaciones se sintetizó la información partiendo del entendimiento o análisis de los elementos constitutivos de cada uno de los temas y subtemas analizados., además, las síntesis desarrolladas durante la investigación forman un todo nuevo que permite entenderse cada uno de los capítulos del informe.

2.2.2 Técnicas

La técnica que se utilizó para el desarrollo de la investigación fue la entrevista escrita a profundidad, denominada Pauta Panic-E que significa pauta para el análisis de incidentes críticos versión emociones de (Monereo, 2010), cuyas dimensiones y reactivos o preguntas son respondidas por los docentes ante los diferentes incidentes críticos experimentados en el

aula. También se aplicó la técnica documental en todos los capítulos del informe, técnica que para poder operativizarla se la hizo a través de gestores y fichas bibliográficos.

2.2.3 Instrumentos

Se aplicó una entrevista escrita a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) de la Universidad Técnica del Norte, para lo cual se utilizó el cuestionario, PANIC-e de Monereo (2010), cuyo objetivo fue obtener información de como los docentes responden a los diferentes incidentes críticos y cuáles son sus actitudes frente a estos sucesos que estabilizan su rol. Ya que esta entrevista nos ayuda a identificar de manera clara y concisa los sucesos puntuales en el que ocurre un incidente crítico y partir de eso poder tomar las mejores estrategias en la identificación del problema. Ya que nos sirve para revisar las ventajas e inconvenientes de los principales modelos de formación de los docentes dominantes para defender una formación que promueva un cambio más profundo, relacionados a las concepciones, estrategias y sentimientos del docente, es decir un cambio que afecta la identidad profesional. Ya que una modificación de esta naturaleza requiere identificar una unidad de análisis e intervención compleja, conceptualizada y en la que se entrecrucen los distintos factores que se anuncian a continuación:

En esta entrevista, se pide que respondan los 10 ítems las cuales están compuestas por varias preguntas iniciando con; antecedentes, descripción del incidente, emociones, aspectos que cuestionan, sentimientos, concepciones, reconocimiento del conflicto, estrategias, análisis de estrategias y análisis de alternativas.

2.3 Matriz de operalización de variables

En la tabla 2 podemos observar el instrumento(libro de códigos) el cual tiene la siguiente estructura; está compuesta por tres unidades de análisis las cuales son los tipos de incidentes críticos del profesorado, niveles culturales del profesorado y relación de niveles culturales con sus incidentes críticos, las cuales serán encontradas en cada una de las respuestas que nos proporcionen los docentes en todos los ítems de la entrevista.

Tabla 1 Libro de códigos

Categoría	Memo	Código	Memo	Código	Memo
INCIDENTE CRÍTICO	Los incidentes críticos son hechos o eventos específicos, evidentes en causa - efecto, que ocurre en la vida diaria en un	Tipo de Incidentes críticos	La clasificación de los incidentes críticos se encaja según las características o en el ámbito que sucede el mismo.	Relativos con la organización del tiempo, espacio y recursos	Implica la asignación y gestión del tiempo de los profesores para contenidos y actividades educativas, así como la gestión del espacio y los recursos.

	<p>contexto y tiempo determinado que desestabilizan el desempeño de la persona en la actividad al activar reacciones disruptivas, tanto emociones como conductuales, producto de la circunstancia, que en general no tiene congruencia entre sí, es decir, las reacciones no se presentan acorde al problema en cuestión</p>			<p>Relativo a las normas de conducta</p>	<p>Se refiere a tipos de comportamiento disruptivo que alteran la dinámica y afectan las relaciones interpersonales. También se incluyen en esta categoría los problemas relacionados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como el ciberacoso, insultos y agresiones en redes sociales, así como el plagio de trabajos, entre otros.</p>
				<p>Relativo a claridad y adecuación del contenido transmitido</p>	<p>El dominio de los contenidos docentes por parte de los docentes es la condición más importante para una enseñanza de alta calidad.</p>
				<p>Relativo a los métodos de enseñanza</p>	<p>Dado que la metodología requiere actualización, debe basarse en la práctica general y contar con suficiente respaldo.</p>
				<p>Relativos con la motivación del docente</p>	<p>El aburrimiento, el cansancio y la</p>

					<p>falta de interés de muchos alumnos a la hora de acudir a clase ha afectado al profesorado. La motivación proviene de muchos factores diferentes como la utilidad de lo aprendido y las oportunidades</p> <p>Estudiarlo de muchas maneras diferentes, pero lo que vale la pena señalar es el nivel de confianza del profesor del como enseña y si piensa que la calidad de su enseñanza sobre la calidad de sus actividades profesionales.</p>
				Relativos a la evaluación	<p>Las consecuencias de la evaluación, tanto en términos de su impacto sobre lo que es una materia y la forma de estudiarla, así como la función de selección y acreditación, es un punto de tensión constante entre alumnos, padres y profesores.</p>

				Relativos a conflictos personales	Pueden surgir entre alumnos y profesores, desde pequeñas disputas y enfrentamientos hasta situaciones de violencia grave o victimización reiterada.
DIVERSIDAD CULTURAL	Coexistencia de culturas distintas y diversas que intercambian e integran modos de vida, generando así, el desarrollo de la colectividad.	Niveles culturales	Nivel de toma de conciencia de la cultura.	Superficial	Refiere a los aspectos tangibles y evidentes de la cultura, tales como la gastronomía, la vestimenta, como la comida y la música. Este nivel de cultura tiene una baja carga emocional por lo que los cambios no crean gran ansiedad en una persona o grupo.
				Intermedio	Abarca las normas no explícitas relacionada con las intenciones diarias y las convicciones sociales comunes, como el comportamiento, las actitudes, la percepción del tiempo-espacio personal entre individuos.
				Profundo	Involucra saberes implícitos y supuestos subconscientes que influyen en nuestra percepción del entorno. Además,

					abarca la cosmovisión que orienta los valores morales, la espiritualidad, la salud y las concepciones sobre la armonía en las interacciones grupales, como la rivalidad o la colaboración.
--	--	--	--	--	--

Nota: Se usa este libro de códigos como referencia para realizar el análisis en el programa MAXQDA.

2.4 Participantes

En el marco de la presente investigación, se llevaron a cabo cuatro entrevistas escritas aplicadas a los 4 docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) de la Universidad Técnica del Norte. La selección de los participantes se realizó de manera previa, siguiendo criterios específicos, y se llevó a cabo en el contexto de un proyecto voluntario implementado por la universidad.

2.5 Procedimiento y análisis de datos

Para realizar las entrevistas con los docentes de FCS de la Universidad Técnica del Norte, se empleó un cuestionario PANIC-e de Monereo (2010). Este instrumento recibió validación por parte de dos expertos en el área, quienes proporcionaron sugerencias y realizaron ajustes. Una vez recibida las respectivas indicaciones presentadas, se procedió a su aplicación.

Luego de haber planteado el libro de códigos que fue basado en información puntual de cada objetivo; incidentes críticos y niveles culturales, y el cual de una manera técnica se pasó a analizar las respectivas entrevistas a los docentes con base a la unidad de análisis correspondientes, entrevista que fue realizada personalmente y grabada en audio para luego transcribir a Word. Posteriormente la información captada fue integrada al programa de análisis cualitativa MAXQDA 2024, para desde allí realizar los respectivos análisis de la información.

CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSION

En el siguiente capítulo se presentan los resultados y las discusiones que se generaron por medio de las entrevistas escritas a los docentes de la FCS. Después de establecer el diálogo y recopilar la información necesaria, se llevó a cabo la transcripción en Word y posteriormente se ingresaron al software MAXQDA 2024.

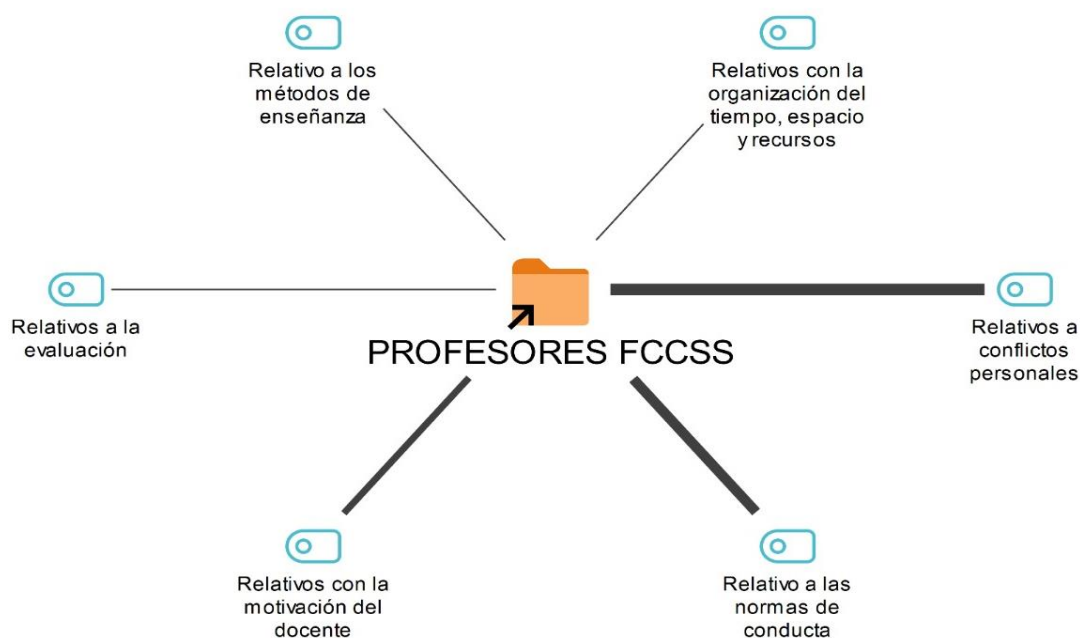
Estos análisis empiezan con un mapa que permite explicar cada uno de los objetivos de la investigación, también se presenta integrada fragmentos de diálogos que van a contextualizar el análisis de esta investigación. En el primer mapa podemos identificar los incidentes críticos del profesorado atendiendo la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UTN. Luego con el segundo objetivo: caracterizar los niveles de conciencia de cultura del profesorado en la referida facultad y por último relacionar los niveles de conciencia de cultura de los profesores de la FCS con sus incidentes críticos.

Cada análisis comienza con la presentación de un gráfico obtenido mediante el software mencionado previamente. Posteriormente, se lleva a cabo un análisis que incorpora las opiniones de los docentes y se respalda con el marco teórico correspondiente. De esta manera, se logra agregar un nivel de cientificidad a los argumentos y análisis.

3.1 Tipos de Incidentes Críticos del profesorado de Facultad de Ciencias de la Salud (FCS)

A continuación, se presenta un mapa detallado que ilustra la complejidad de los incidentes críticos que los profesores enfrentan en su quehacer diario, centrándose específicamente en su rol crucial en la atención a la diversidad cultural de los estudiantes. Este mapeo revela cómo los educadores se enfrentan a desafíos significativos al gestionar situaciones en las que convergen la enseñanza de disciplinas y la diversidad cultural estudiantil. Identificaremos la intersección de estos, destacando la vital importancia de una pedagogía sensible y adaptable para enfrentar los incidentes críticos relacionados con la diversidad cultural en el contexto académico.

Figura 1 Incidentes críticos



Nota: El grosor de las líneas permite identificar la mayor predominancia del tipo de incidente crítico.

En la Figura 1, se evidencia que los tipos de incidentes críticos más predominantes entre los profesores de la FCS están vinculados, en su mayoría, a relativos con conflictos personales, normas de conducta y motivación del docente. En menor medida, también se observa una relación con métodos de enseñanza, organización del tiempo-espacio y recursos, así como con la evaluación.

Los siguientes segmentos fueron seleccionados a partir de las entrevistas escritas por los docentes de la FCS de la UTN. En estas entrevistas, se describieron varios incidentes críticos, lo que permitió la identificación los tipos de incidentes críticos más predominante que sucede al momento de atender la diversidad cultural de los estudiantes (Figura 1).

En cuanto a los relativos con conflictos personales, Aguayo et al. (2015), explican que los desacuerdos que surgen durante un evento en un lugar específico comienzan con disputas moderadas y enfrentamientos que, en ocasiones, pueden parecer de poca importancia. Sin embargo, también señalan que estas situaciones pueden evolucionar hacia eventos incontrolables, llegando incluso a casos graves de maltrato o acoso reiterados. En este contexto, se puede evidenciar la conexión de este tipo de incidente crítico más predominante que se relacionan con los conflictos que se presentan a continuación:

“Entro al aula en la que se encontraban los estudiantes de las carreras de enfermería que debían rendir el examen supletorio, procedo a tomar lista a los chicos y cada chico se acercaba a entregar el trabajo que se envió, en todo este tiempo, la estudiante que indique no llegaba no ingreso al aula, es así que ya pasados unos minutos procedo a tomar el examen a los nueve estudiantes que se encontraban en el aula. Luego de entregar los exámenes los chicos ya respondiendo las preguntas planteadas exactamente a los 30 minutos irrumpe el aula la estudiante que no ingreso y comienza a dirigirse a mí en términos no adecuados, con un tono de voz elevado, con vocabulario soez y con una actitud agresiva fuera de sus cabales, al ver esta escena los estudiantes se sorprenden sienten temor se genera un ambiente muy feo, yo me dirijo a ella muy educadamente y me dirijo a los estudiantes indicando que la estudiante está faltándome al respeto, ella a escuchar increpa a los estudiantes y procede a insultarles, luego de unos minutos un estudiante le solicita que se retire y ella se va. La estudiante no conforme con esto eleva un oficio al responsable de talento humano de la facultad, indicando la queja de la agresión recibida por mí” (Profesor 4).

“Cuando me acerque les pregunte que hacían y su respuesta inmediata fue “nada”, el chico escondió un papel inmediatamente debajo de la mesa, cuando les pedí que me entregaran el papel, el estudiante se enfureció. Metí la mano debajo de la mesa para intentar tomar la hoja y el estudiante levanto su pierna quedando mi mano atrapada entre la mesa y la pierna del estudiante y causándome un lastimado. En ese momento el estudiante soltó la hoja y era un dibujo de ellos muy enamorados en las nubes planeando su vida juntos en el futuro” (Profesor 2).

"Después de que le hice el comentario sobre su irresponsabilidad, tomó una actitud enérgica y explosiva y levantándome la voz me dijo que no se estaba inventando, que la computadora no funcionaba, hizo esto frente a la clase, ante dicha situación le exigí que baje la voz y que no podía faltar al respeto a sus docentes, y le pedí que se retirará de la clase porque con esa actitud no podía mantener una conversación con ella" (Profesor 1).

“La imprudencia por mi parte creo que desencadeno el IC, ya que no entendí a los estudiantes y al tratar de interferir en su relación reaccionaron con violencia” (Profesor 2).

De acuerdo con el estudio de Contreras et al. (2010), los incidentes críticos presentan similitudes con los desacuerdos interpersonales marcados por ciertos niveles de hostilidad,

y por tanto están íntimamente ligados al entorno del aula o la dinámica entre el profesor y el alumno.

En cuanto a los relativos relacionados con las normas de conducta, Aguayo et al. (2015), señalan que diversas formas de comportamiento inapropiado pueden afectar la manera en que las personas se relacionan y socializan. Esta alteración puede repercutir en las relaciones interpersonales y, al examinar más a fondo, podría estar vinculada a conflictos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación. Esto incluiría fenómenos como el ciberacoso, insultos en diversas situaciones y agresiones en redes sociales, así como el plagio en proyectos y trabajos, entre otros. En este contexto, se evidencia la conexión de este segundo tipo de incidente crítico más predominante que se relacionan con los conflictos que se presentan a continuación:

"La Srta consciente y segura del cumplimiento del deber cumplido llora y asegura que si subió el deber y afirma que no es justo. Continúo calificando las tareas y llego a la tarea de la Srta NN. Revisó un excelente trabajo y califico con 10; sin embargo, observo en la carátula una Mancha en el nombre. Me lleno de inquietud y llamo a la Srta que vea está tarea quién confirma que se trata de su tarea y no nos explicábamos como pudo suceder este incidente en plataforma SIU. Me cuestionaba como una estudiante de cuarto semestre pudo ingresar al sistema y cambiar la tarea, entonces bajé al Decanato puse en conocimiento el incidente, luego fui al departamento de informática y me dijeron que si se pudo la Srta. NN ingresar porque la Srta Arciniegas no cambio la contraseña, era el número de su cédula. Al enfrentarse las dos estudiantes la Srta. NN lo negó todo a pesar las evidencias de la Srta" (Profesor 3).

"dentro del curso había una estudiante que durante las últimas 3 semanas no presentaba sus avances y siempre se excusaba en con problemas de su computador, se comprometía en presentar dichos avances para la próxima clases pero no lo cumplía, cuando a la cuarta semana pedí que pasara para revisar sus avances volvió a excusarse diciendo que el Word de su computador seguía sin funcionar, a lo que yo decidí comentarle que no podía poner como pretexto a su computador para tapar su irresponsabilidad porque era la cuarta vez consecutiva que me decía lo mismo y no cumplía ni el acuerdo de la entrega de avances ni el de solucionar el tema del computador para poder trabajar.

Después de que le hice el comentario sobre su irresponsabilidad, tomó una actitud enérgica y explosiva y levantándose la voz me dijo que no se estaba inventando, que la computadora no funcionaba, hizo esto frente a la clase, ante dicha situación le exigí que baje la voz y que no podía faltar al respeto a sus docentes, y le pedí que se retirará de la clase porque con esa actitud no podía mantener una conversación con ella." (Profesor 1).

En relación con los relativos vinculados a la motivación de los docentes, Aguayo et al. (2015), señalan que la manera de enseñar de muchos docentes puede generar fastidio, aburrimiento y desinterés en varios estudiantes, afectando así al profesorado. La motivación está influenciada por aspectos como la relevancia del contenido enseñado, los métodos de aprendizaje y, de manera única y destacada, en la creencia personal del docente al impartir

la enseñanza, así como en su percepción de la calidad de su instrucción en el aula. En este contexto, se evidencia la conexión de este tercer tipo de incidente crítico más predominante que se relacionan con los conflictos que se presentan a continuación:

*“A la asignatura muchas veces los estudiantes no le dan la valía la importancia”
(profesor 4).*

“Si el IC cuestiona las concepciones que tenía como docente ya que esperamos que el estudiante se ubique en el tema planteado y nos preste toda su atención, pero olvidamos su parte emocional, humana y sus intereses” (profesor 2).

“Si me llevaron a cambiar significativamente mi práctica docente primero en buscar estrategias para captar la atención y segundo a controlar mis impulsos y entender a los demás” (profesor 2).

En lo que respecta a los relativos relacionados con la organización del tiempo-espacio y recursos, Aguayo et al. (2015), explican que estos problemas se originan debido a dificultades en la gestión de los recursos a asignar, la distribución de instrucciones adecuada y el manejo apropiado del tiempo que los profesores dedican a diversas actividades de aprendizaje y contenidos que deben transmitir a los estudiantes. Esto incluye también la gestión de los espacios de interacción y los recursos a proporcionar. En este contexto, se evidencia la conexión de este cuarto tipo de incidente crítico que en menor frecuencia se relaciona con el conflicto que se presenta a continuación:

“procedo a tomar lista a los chicos y cada chico se acercaba a entregar el trabajo que se envió, en todo este tiempo, la estudiante que indique no llegaba no ingreso al aula, es así que ya pasados unos minutos procedo a tomar el examen a los nueve estudiantes que se encontraban en el aula. Luego de entregar los exámenes los chicos ya respondiendo las preguntas planteadas exactamente a los 30 minutos irrumpe el aula la estudiante que no ingreso y comienza a dirigirse a mí en términos no adecuados, con un tono de voz elevado, con vocabulario soez y con una actitud agresiva fuera de sus cabales, al ver esta escena los estudiantes se sorprenden sienten temor se genera un ambiente muy feo, yo me dirijo a ella muy educadamente y me dirijo a los estudiantes indicando que la estudiante está faltándome al respeto, ella a escuchar increpa a los estudiantes y procede a insultarles, luego de unos minutos un estudiante le solicita que se retire y ella se va” (profesor 4).

De acuerdo con Pillen et al. (2013), los procesos reflexivos basados en la gestión del tiempo del aula deben ser efectivos. Por lo cual, la preocupación por la gestión del tiempo-espacio puede ser percibida como insuficiente para llevar a cabo funciones o tareas asignadas con todas las capacidades posibles para los estudiantes. Es definitiva, es fundamental gestionar adecuadamente cada asignación en un tiempo adecuado para que así los estudiantes tomen mejores decisiones.

En cuanto a los relativos relacionados con los métodos de enseñanza, Aguayo, et al. (2015), señalan la importancia de que los docentes mantengan una constante actualización de

material, buscando la innovación en su metodología. Es crucial partir desde la práctica habitual y contar con el respaldo de otros profesores. La falta de estas condiciones podría propiciar la aparición de conflictos y, por ende, la aparición de incidentes críticos. En este contexto, se evidencia la conexión de este quinto tipo de incidente crítico que en menor frecuencia se relacionan con los conflictos que se presentan a continuación:

"¿Cuál es el origen del problema? La falta de motivación en la clase

¿De qué se trata esta situación? De que los estudiantes no estaban motivados para aprender y preferían pensar en otros sentimientos.

¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema? Si, puede ser la falta de motivación en la clase, la incomprensión del docente" (profesor 2).

Finalmente, en relación con los relativos vinculados a la evaluación, Aguayo et al. (2015), explican que estos momentos generan tensión en los estudiantes, siendo un punto crucial de enfoque para alumnos, padres y profesores. Esto se debe a que la evaluación refleja no solo lo que los estudiantes aprenden, sino también cómo asimilan los contenidos transmitidos por los docentes. En este contexto, se evidencia la conexión del último tipo de incidente crítico que en menor frecuencia se relacionan con los conflictos que se presentan a continuación:

"la estudiante que indique no llegaba no ingreso al aula, es así que ya pasados unos minutos procedo a tomar el examen a los nueve estudiantes que se encontraban en el aula. Luego de entregar los exámenes los chicos ya respondiendo las preguntas planteadas exactamente a los 30 minutos irrumpe el aula la estudiante que no ingreso y comienza a dirigirse a mí en términos no adecuados..." (profesor 4).

"Es un asunto puntual, generalmente tengo una buena relación con mis estudiantes, simplemente la estudiante es diferente, no le gusto la asignatura etc." (profesor 4).

De acuerdo con Contreras et al. (2010), en el que mencionan que, para la mayoría de las docentes, la principal dificultad que se presenta y deben enfrentar con los alumnos esta relacionada directamente con los procesos de evaluación dado que estas situaciones se vuelven de tensión durante el proceso de esta.

Para finalizar este objetivo, de acuerdo con las investigaciones, se aprecia una variación en la prevalencia de ciertos tipos de incidentes críticos a los que los docentes se enfrentan en diversas situaciones dentro del aula, especialmente aquellos relacionados con conflictos interpersonales. Esto requiere tener en cuenta el cómo se perciben los niveles de enfrentamiento que puedan surgir y responder de manera adecuada ante las diversas situaciones que se presenten. También, es esencial tener en cuenta las formas y normas de conducta de los distintos tipos de estudiantes, ya que los docentes deben ser capaces de moderar y equilibrar situaciones anti-éticas dentro de un contexto pedagógico.

Por otro lado, la motivación de los estudiantes desempeña un papel fundamental al momento de impartir contenidos por parte del profesorado, ya que está intrínsecamente relacionada con cada aspecto educativo. Cualquier pequeña desestabilización podría cambiar rotundamente la motivación del docente. Además, los métodos de enseñanza, la organización del tiempo y la evaluación desempeñan un papel menos significativo en la aparición de incidentes críticos que los docentes podrían enfrentar. Sin embargo, es fundamental mantener una postura adecuada para resolver cada uno de los conflictos que puedan surgir.

Por estas razones, se sostiene que el tipo de incidente crítico asociado a los conflictos personales es predominante en diversos contextos percibidos. Esto se debe a que la mayoría de los docentes han experimentado situaciones de enfrentamiento, desde aquellas de poca importancia hasta situaciones graves que ocurren entre estudiantes y docentes. En este caso, la meta sería ayudar a los profesores y estudiantes a desarrollar estrategias adecuadas y puntuales para superar las dificultades presentadas, ya que estas son necesarias para continuar en su proceso de aprendizaje.

3.2 Niveles Conciencia Cultural del Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS)

A continuación, se presenta un detallado mapa que destaca el grado de conciencia cultural al que se enfrentan los profesores en su rutina diaria, enfocándose especialmente en la atención a la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS). Este mapa revela cómo los docentes enfrentan desafíos significativos al gestionar situaciones que surgen de las diferencias sociales y culturales presentes en el aula. Por esta razón, se procederá a caracterizar el nivel de conciencia cultural que surge a raíz de un incidente crítico.

Figura 2 Conciencia cultural



Nota: El grosor de las líneas permite identificar la mayor predominancia del nivel cultural

En la figura 2, se puede apreciar que el nivel de conciencia cultural más predominante entre los profesores de la FCS está vinculado, en su totalidad, al nivel cultural intermedio.

Los siguientes segmentos fueron seleccionados a partir de las entrevistas escritas por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UTN. En dichas entrevistas, se describieron varios niveles culturales, lo que facilitó la caracterización del nivel de conciencia cultural más predominante entre los profesores.

En cuanto al nivel cultural intermedio, Hammond (2015), se fundamenta en las creencias y valores de las personas. Está estrechamente vinculado con las normas sociales, las cuales ejercen influencia en el comportamiento de los estudiantes, afectando de manera significativa las interacciones personales y la percepción del tiempo-espacio personal entre individuos. Dado que los aspectos culturales pueden manifestarse de manera más sutil, se hace necesario un entendimiento profundo y adecuado para apreciar y comprender correctamente dichas dimensiones. En este contexto, se puede evidenciar la conexión total de este nivel cultural más predominante que se relacionan con los conflictos que se presentan a continuación:

“observo en la carátula una Mancha en el nombre. Me lleno de inquietud y llamo a la Srta que vea está tarea quién confirma que se trata de su tarea y no nos explicábamos como pudo suceder este incidente en plataforma SIU. Me cuestionaba como una estudiante de cuarto semestre pudo ingresar al sistema y cambiar la tarea” (profesor 3).

“¿Cómo me posiciono yo ante esto? No poniéndome en actitud defensiva o de discusión, simplemente retroalimenté expresando que no era correcta su actitud, y pudiéndole que se retire del espacio porque interrumpía la clase para sus compañeros” (profesor 1).

“exactamente a los 30 minutos irrumpe el aula la estudiante que no ingreso y comienza a dirigirse a mí en términos no adecuados, con un tono de voz elevado, con vocabulario soez y con una actitud agresiva fuera de sus cabales, al ver esta escena los estudiantes se sorprenden sienten temor se genera un ambiente muy feo, yo me dirijo a ella muy educadamente y me dirijo a los estudiantes indicando que la estudiante está faltándome al respeto...” (profesor 4).

“cuando les pedí que me entregaran el papel, el estudiante se enfureció. Metí la mano debajo de la mesa para intentar tomar la hoja y el estudiante levanto su pierna quedando mi mano atrapada entre la mesa y la pierna del estudiante y causándome un lastimado...” (profesor 2).

“Después de que le hice el comentario sobre su irresponsabilidad, tomó una actitud enérgica y explosiva y levantándose la voz me dijo que no se estaba inventando... ante dicha situación le exigí que baje la voz y que no podía faltar al respeto a sus docentes, y le pedí que se retirará de la clase porque con esa actitud no podía mantener una conversación con ella” (profesor 1).

De acuerdo con Álvarez et al. (2015), los desafíos significativos en los profesores en la sociedad actual es la necesidad de desarrollar competencias alineadas con las nuevas demandas educativas en el que los conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y creencias de los estudiantes. Por tanto, proponer a los profesores maneras efectivas de sobrellevar las habilidades y destrezas de las personas ayudara a un desempeño más efectivo en su profesión

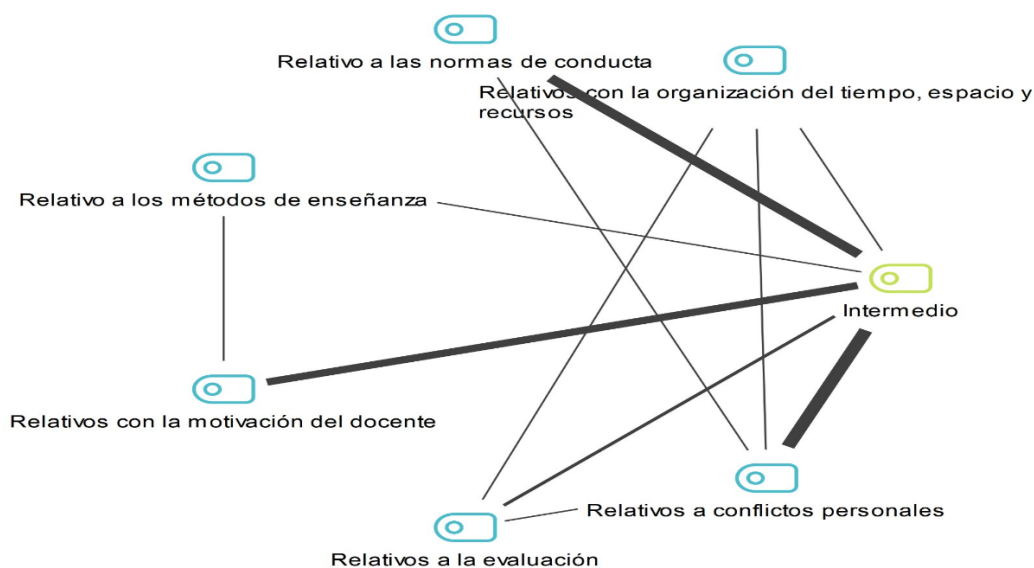
Para finalizar este objetivo, basándonos en investigaciones, se observa una predominancia total del nivel de conciencia cultural intermedia que los profesores presentan al momento de responder frente a un conflicto. Esto se debe a que los docentes se enfrentan a situaciones imprevistas en el aula, lo que complica la comprensión de las diversas y complejas culturas que cada estudiante posee. Cada estudiante lleva consigo distintos estereotipos, valores y creencias, generando confusión en el profesor frente a los conflictos que surgen en el aula. En definitiva, la investigación respalda la presencia significativa de la conciencia cultural intermedia como un desafío común en el ámbito educativo. Esto se debe a que los docentes no emplean estrategias y metodologías adecuadas para que cada estudiante se sienta familiarizado con los métodos y formas de impartir conocimientos, ya que, en la actualidad, la educación requiere innovar en la enseñanza intercultural y bilingüe. Por otro lado, las habilidades de comunicación intercultural representan una manera muy efectiva que los docentes deberían implementar al enfrentar conflictos, promoviendo la empatía cultural desde las perspectivas y experiencias individuales de cada docente.

Por estas razones, se argumenta que el nivel cultural intermedio prevalece en varios contextos según la percepción de los profesores. Esto se debe a que la mayoría de los docentes ha enfrentado situaciones conflictivas al interactuar con individuos de diversas culturas. Estos individuos llevan consigo diferentes formas de pensamiento, valores y maneras de mostrar respeto, basándose en sus propias prácticas, creencias y tradiciones.

3.3 Relación de Niveles de Conciencia Cultural con sus Incidentes Críticos

A continuación, se presenta un detallado mapa que ilustra los distintos tipos de incidentes críticos a los que se enfrenta el profesor en el aula, además de proporcionar un análisis detallado del nivel de conciencia cultural con el que estos tipos están más frecuentemente relacionados. Este mapa revela cómo los docentes se encuentran con diversos eventos significativos al gestionar situaciones originadas por las diferencias culturales presentes en el aula. Por esta razón, se procederá a establecer la relación entre el nivel de conciencia cultural y los tipos específicos de incidentes críticos que experimentan los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud.

Figura 3 Relación entre conciencia cultural e incidentes críticos



En la Figura 3, se observa que el nivel de conciencia cultural intermedia entre los profesores de la FCS se relaciona predominantemente con los tipos de incidentes críticos vinculados a conflictos personales, normas de conducta y la motivación del docente. En menor medida, también se evidencia una relación con los aspectos relacionados con la evaluación, métodos de enseñanza, la organización del tiempo-espacio y recursos. Por último, la cultura media tiene una corta relación con los aspectos relacionados a las normas de conducta.

Los siguientes segmentos fueron extraídos de entrevistas escritas por los docentes de la FCS de la UTN. En estas entrevistas, se detallaron los niveles culturales, facilitando así la relación del nivel de conciencia cultural más predominante entre el profesorado al enfrentar los diferentes tipos de incidentes críticos específicos que se presentan (Figura 3).

Observamos que el nivel de conciencia cultural intermedia está vinculado con mayor predominancia con el incidente crítico relacionado con los conflictos personales. Partiendo desde la conciencia cultural media podemos encontrar que se caracteriza por las diversas creencias, los valores y las normas sociales que posee cada estudiante dentro del aula. ya que, estos se expresan de manera única e interactúa de manera diferente y esto conduce a disputas y enfrentamientos entre alumno-profesor, generando así una sensación de desestabilización en los docentes. Para que sean debidamente comprendidos por los docentes se requiere la adecuada comprensión profunda a las normas culturales que presentan los estudiantes, tanto así una sensibilización cultural ayudaría a fomentar un ambiente inclusivo y de respeto. A continuación, se presenta fragmentos que ejemplifican lo mencionado:

“...exactamente a los 30 minutos irrumpe el aula la estudiante que no ingreso y comienza a dirigirse a mí en términos no adecuados, con un tono de voz elevado, con vocabulario soez y con una actitud agresiva fuera de sus cabales, al ver esta escena los estudiantes se sorprenden sienten temor se genera un ambiente muy feo, yo me dirijo a ella muy educadamente y me dirijo a los estudiantes indicando que la estudiante está

faltándome al respeto, ella a escuchar increpa a los estudiantes y procede a insultarles, luego de unos minutos un estudiante le solicita que se retire y ella se va..”(profesor 4).

"La estudiante no conforme con esto eleva un oficio al responsable de talento humano de la facultad, indicando la queja de la agresión recibida por mí." (profesor 4).

“Cuando me acerque les pregunte que hacían y su respuesta inmediata fue “nada”, el chico escondió un papel inmediatamente debajo de la mesa, cuando les pedí que me entregaran el papel, el estudiante se enfureció. Metí la mano debajo de la mesa para intentar tomar la hoja y el estudiante levanto su pierna quedando mi mano atrapada entre la mesa y la pierna del estudiante y causándome un lastimado”(profesor 2).

"Después de que le hice el comentario sobre su irresponsabilidad, tomó una actitud enérgica y explosiva y levantándose la voz me dijo que no se estaba inventando, que la computadora no funcionaba, hizo esto frente a la clase, ante dicha situación le exigí que baje la voz y que no podía faltar al respeto a sus docentes, y le pedí que se retirará de la clase porque con esa actitud no podía mantener una conversación con ella." (profesor 1).

El fenómeno mencionado anteriormente da paso a que los aspectos relacionados a las normas de conducta se vean alteradas y la dinámica implementada suele afectar drásticamente las relaciones interpersonales entre los actores principales dentro de un contexto pedagógico. En consecuencia, los estudiantes pueden mostrar conductas inapropiadas tales como, comportamientos disruptivos, agresiones con los docentes o aspectos relacionados con las TIC como el plagio de trabajos o proyectos, dando así resultados negativos en el rendimiento y la dinámica de clase. A continuación, se presenta fragmentos que ejemplifican lo mencionado:

“...observo en la carátula una Mancha en el nombre. Me lleno de inquietud y llamo a la Srta que vea está tarea quién confirma que se trata de su tarea y no nos explicábamos como pudo suceder este incidente en plataforma SIU. Me cuestionaba como una estudiante de cuarto semestre pudo ingresar al sistema y cambiar la tarea, entonces bajé al Decanato puse en conocimiento el incidente, luego fui al departamento de informática y me dijeron que si se pudo la Srta. NN ingresar porque la Srta Arciniegas no cambio la contraseña, era el número de su cédula...”

“dentro del curso había una estudiante que durante las últimas 3 semanas no presentaba sus avances y siempre se excusaba en con problemas de su computador, se comprometía en presentar dichos avances para la próxima clase, pero no lo cumplía”(profesor 1)

Por otro lado los aspectos motivacionales del docente se ve como otro elemento predominante en la relación con la conciencia cultural media , ya que la muestra de aburrimiento y fastidio por parte de los estudiante impactan en el desenvolvimiento de los docentes ya que como docentes tienen la perspectiva que todo lo transmitido es captado por los estudiantes, pero una parte de esta se ve afectado, cada alumno tienen diversas formas de

aprender ya que tienen sus propias creencias y formas de desempeñarse en el aula. Por esta razón la motivación del docente se ve drásticamente afectado, ya que, a partir de un conflicto de esta magnitud lleva a desestabilizar al docente y por ende a tomar decisiones desacertadas frente a un incidente crítico. A continuación, se presenta fragmentos que ejemplifican lo mencionado:

"¿A qué situaciones pasadas me remite este IC? A la asignatura muchas veces los estudiantes no le dan la valía la importancia." (profesor 4).

"¿El IC me cuestiona concepciones? Si el IC cuestiona las concepciones que tenía como docente ya que esperamos que el estudiante se ubique en el tema planteado y nos preste toda su atención, pero olvidamos su parte emocional, humana y sus intereses"
(profesor 2).

"¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema? Si, puede ser la falta de motivación en la clase, la incomprensión del docente." (profesor 2).

Además, los métodos de enseñanza del docente guardan una relación menos directa con la conciencia cultural intermedia, pero ejercen un impacto pedagógico significativo. Debido a que, con frecuencia los profesores olvidan la incorporación de nuevas metodologías alineadas con la contemporaneidad, prefiriendo mantener los métodos convencionales en sus clases. Dado que los estudiantes requieren innovación y técnicas adecuadas para potenciar su aprendizaje, esta resistencia a adoptar enfoques más modernos puede generar problemas o conflictos en la interacción estudiante-profesor. En consecuencia, las normas sociales, interacciones y comportamientos se ven afectados, por ello, es esencial contar con una comprensión profunda frente a estos incidentes críticos. A continuación, se presentan fragmentos que ejemplifican lo anteriormente mencionado:

"¿Qué estrategias puse en juego? No puse ninguna estrategia en juego solo respondí instintivamente" (profesor 2).

"¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo? Si me llevaron a cambiar significativamente mi práctica docente primero en buscar estrategias para captar la atención y segundo a controlar mis impulsos y entender a los demás."
(profesor 2).

"¿El IC me cuestiona, en conjunto, mi manera de enfrentar la docencia? Si por su puesto a partir de ese momento cambio mi mirada de la docencia y de las estrategias que debo tomar para tener la atención de los estudiantes." (profesor 2).

En cuanto a la relación entre los relativos a las evaluaciones y la conciencia cultural intermedia se puede notar que en menor medida los profesores experimentan estos aspectos en el contexto educativo. Es decir que, la conciencia cultural media, que se caracteriza por las diversas creencias, valores y normas sociales presentes en cada estudiante dentro del aula, influye de manera significativa el desempeño académico y en la forma en que enfrentan las evaluaciones. En primer lugar, pueden afectar la percepción del estudiante sobre las

evaluaciones, tanto así que pueden influir la forma en que los alumnos comprenden y abordan los contenidos evaluados, así como en sus expectativas y enfoques de estudio. Las consideraciones de las diversas culturas son esenciales para diseñar evaluaciones que sean justas y equitativas para todos los estudiantes. Además, una buena conciencia cultural por parte del profesorado puede dar como resultado un papel fundamental en la comunicación entre profesores y alumnos.

Por tal razón, la sensibilización y comprensión cultural contribuye a un entorno educativo inclusivo, donde las evaluaciones se conviertan en herramientas valiosas para medir el progreso y potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales. A continuación, se presentan fragmentos que ejemplifican lo anteriormente mencionado:

"Entro al aula en la que se encontraban los estudiantes de las carreras de enfermería que debían rendir el examen supletorio, procedo a tomar lista a los chicos y cada chico se acercaba a entregar el trabajo que se envió, en todo este tiempo, la estudiante que indique no llegaba no ingreso al aula, es así que ya pasados unos minutos procedo a tomar el examen a los nueve estudiantes que se encontraban en el aula."
(profesor 4).

"¿Esto que ha pasado, tiene relación con algún conflicto o problema latente en la institución, hay otras causas u otros IC relacionados, o es un acontecimiento aislado y puntual? Es un asunto puntual, generalmente tengo una buena relación con mis estudiantes, simplemente la estudiante es diferente, no le gusto la asignatura etc."
(profesor 4).

Finalmente, la relación entre los aspectos relacionados con la organización del tiempo-espacio y los recursos y el nivel de conciencia intermedia es limitada. Esto se debe a que los profesores han experimentado escasos conflictos con este tipo de incidentes críticos. Los tiempos y recursos empleados en evaluaciones o actividades se han gestionado de manera adecuada, garantizando que los estudiantes se sientan cómodos al presentar sus proyectos o rendir sus evaluaciones. Todos los profesores han manejado y distribuido de manera acertada los tiempos asignados para cada tipo de actividad o contenido transmitido. A continuación, se presenta un fragmento que ejemplifica lo anteriormente mencionado:

"cada chico se acercaba a entregar el trabajo que se envió, en todo este tiempo, la estudiante que indique no llegaba no ingreso al aula, es así que ya pasados unos minutos procedo a tomar el examen a los nueve estudiantes que se encontraban en el aula."
(profesor 4).

Para alcanzar este objetivo, según las investigaciones realizadas, se observa que la predominancia de incidentes relacionados con conflictos personales en la conciencia cultural intermedia es más frecuente entre los profesores en entornos educativos. Este fenómeno resulta en que los profesores no logran comprender las normas sociales individuales de cada estudiante, actuando según sus propias creencias. Esto conduce a conflictos entre estudiantes

y profesores, dañando las relaciones interpersonales y generando comportamientos inadecuados que desestabilizan a los docentes. La raíz de este problema radica en la falta de comprensión por parte de los docentes sobre la necesidad de conocer las normas sociales y las diversidades culturales presentes en el aula. Para abordar esto, es esencial que los docentes innoven sus conocimientos y adopten mejores metodologías para el desarrollo educativo.

CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

Tras analizar la información recopilada durante el proceso de indagación a través de las entrevistas realizadas a los docentes, a continuación, se presentan las conclusiones correspondientes a los objetivos planteados.

- Se identifica que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UTN enfrentan incidentes relacionados con conflictos personales en el aula. Predominantemente, han surgido situaciones asociadas con comportamientos inapropiados por parte de los estudiantes. Ellos manifiestan actitudes confrontativas, mayormente de gravedad, impactando negativamente en la relación entre el docente y el estudiante. Este fenómeno afecta las normas de conducta de los estudiantes, generando conflictos que desestabilizan la motivación de los profesores y, como consecuencia, dificultan la resolución de los problemas surgidos en el aula.
- Por otra parte, la percepción negativa de estos fenómenos se debe a que los docentes se vieron envueltos en situaciones incontrolables que desembocaron en eventos graves; como insultos o agresiones, originados por el comportamiento confrontativo de los estudiantes hacia los docentes. En consecuencia, se concluye que los profesores experimentan situaciones vinculadas a conflictos personales en atención a la diversidad cultural de los estudiantes.
- Respecto al segundo objetivo, que consiste en caracterizar el nivel cultural, se evidencia que los profesores de FCS enfrentan situaciones, en el aula, que impactan significativamente en las interacciones personales y en el entorno de clase. Los docentes experimentan dificultades para comprender los aspectos culturales presentes entre los estudiantes. En consecuencia, los profesores enfrentan conflictos relacionados con normas sociales, creencias personales y valores únicos de cada estudiante, determinando así un nivel cultural intermedio entre los docentes de la facultad.
- Finalmente, en el último objetivo se evidencia que los docentes de la FCS mostraban un nivel de conciencia cultural intermedia; debido a que todos los conflictos se caracterizaban por sus diferentes normas y formas de responder frente a un conflicto surgido a partir de un evento. Por tal motivo, los aspectos personales entre docente-estudiantes son un punto clave que se ven afectados; ya que la relación de este tipo de incidentes crítico es frecuente al momento de atender la diversidad media de los estudiantes. Asimismo, el resultado de esto se ve reflejado en las conductas y comportamientos que presentan los estudiantes.
- Por otro lado, la motivación del profesorado también se ve afectada, ya que los estudiantes muestran desinterés por los contenidos transmitidos por el docente. Esto lleva a la reflexión sobre la idoneidad de los métodos de enseñanza utilizados por los profesores. Por esta razón, se concluye que los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UTN mantienen un nivel intermedio de conciencia cultural, lo que impacta directamente en la resolución de conflictos relacionados con aspectos personales.

4.2 Recomendaciones

A partir de las conclusiones obtenidas podemos recomendar que los profesores participen en sesiones de sensibilización y formación, abordando temas relacionados con la preparación del profesorado frente a la diversidad cultural que los estudiantes pueden manifestar. Además, ante los conflictos entre docentes y estudiantes, se promueva una comunicación abierta y efectiva, estableciendo entornos propicios donde los profesores se sientan cómodos compartiendo experiencias y preocupaciones relacionadas con incidentes críticos. La creación de grupos de discusión con otros expertos en diversidad cultural podría facilitar esta comunicación abierta en el aula.

Se recomienda también a los docentes mantener una actualización constante en los métodos de enseñanza, ya que esto contribuirá significativamente a la comprensión de los estudiantes, ya que en la actualidad se dispone de herramientas innovadoras que pueden mejorar el proceso de transmisión de contenidos.

La clave para innovar la forma de pensar, hacer y sentir del estudiante durante su proceso de formación es la reflexión sobre la acción. Este proceso de autorregulación y toma de decisiones que ayudaran a mantener los espacios de dialogo colectivos, permitiendo así compartir experiencias y vivencias inquietantes que sirven de ejemplos para los demás estudiantes.

En cuanto a la Universidad Técnica del Norte se recomienda ofrecer programas de apoyo psicológico y asesoramiento destinados a los profesores que hayan experimentado incidentes críticos dentro del aula. Esta medida contribuiría a gestionar el impacto emocional y promover el bienestar de los docentes.

Finalmente, se recomienda continuar con este tipo de investigaciones que posibiliten valorar por ejemplo los incidentes críticos del estudiante desde las diversas percepciones culturales de los profesores: ya que esta investigación ha permitido analizar situaciones críticas en la atención a la diversidad cultural de los docentes con sus estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Aguaded, R., Eva, M., de la Rubia, P., & González, E. (Enero-Abril de 2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 339-365. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350021>
- Aguayo, M., Castello, M., & Monereo, C. (2015). Critical incidents in nursing academics: discovering a new identity. *Rev Bras Enferm*, 68(2), 219-227. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680206i>
- Álvarez, F., Quinn, H., Perez, Á., Prats, J., Didriksson, A., Peñafiel, F., & Fernández de Córdoba, S. (2015). *UNAE Universidad Nacional de Educación*. Azogues: Endara. <http://www.unae.edu.ec/publicaciones>.
- Badia, A. (2016). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. *Enseñando a enseñar en la universidad*, 62-90.
- Beijaard, D., Meijer, P., Verloop, N., & D., J. (2004). Reconsidering Research on Teacher Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Besalú, X. (Octubre de 2000). "L'abast de la qüestió intercultural". *Escola Catalana*, 12-16.
- Bjorklund, D. (2020). *Child Development in Evolutionary Perspective*. Florida: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108866187
- Brito, R. (2016). *El pensamiento educativo ecuatoriano en la formacion inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación*. Azogues: UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/EIPensamientoEducativoEcuatoriano.pdf>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauched'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEFF*, 4-30.
- Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Explorando en la Identidad: ¿Cómo afrontan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas durante la formación de los futuros docentes? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200004>
- Everly, G., & Mitchell, J. (1999). Critical incident stress management. *A new era and standard of care in crisis intervention*, 23-24.
- Feldman, L., & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizacione. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04692006000200002&lng=es&tlng=es
- Fernandez, J., Elórtogui, N., & Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112.

- Ferrada, D. (2017). Formación Docente para la diversidad. Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14053215006>
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2018). Profesorado y Diversidad Cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *International Journal*, 9, 46-71.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A., & Patrick, F. (2006). Professional Development, Reflection and Enquiry Reclaiming Teacher Identity. *A SAGE Publications Company*, 3-14.
- García, S. (2021). Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural (Mexico). *Estudio del caso de la región purépecha*, 45(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178011>
- George, R., & Maguire, M. (2019). Choice and diversity in English initial teacher education (ITE): Trainees' Perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1544613>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching y the brain*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2017). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill. <https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Methodologia-de-la-Investigacion.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGRAW-HILL Education. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292>
- Huberman, M. (1989). La Vie des Enseignant. *Évolution et Bilan d'une*, 95(1), 146-148. https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1991_num_95_1_2486_t1_0146_0000_2
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. *La formación permanente del profesorado*, 147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6831239>
- Irvine, J. (Mayo de 1988). An analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88(5), 503-513. <http://www.jstor.org/stable/1002056>
- Jordan, J. (1994). La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 331-332.
- Kitamaya, S., Duffy, S., Kawamura, T., & Larsen, J. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures. *A cultural look at New Look*, 14(3), 201-206. doi:10.1111/1467-9280.02432

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. *Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*.
- Leiva, O. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, 27(1), 93-119.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, M., Jimenez, M., & Fernandez, E. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *Revista Electrónica Motivación Emoción*, 3(4), 1-4.
- Ministerio De Educación. (2008). Marco Legal Educativo. *Ministerio de educación del Ecuador*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/6.-Marco_Legal_Educativo_2012.pdf
- Ministerio De Educación. (2012). Ley Organica De Educación Intercultural. 39-132.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(1), 149-178.
- Monereo, C., & Castello, M. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. *La práctica psicopedagógica en educación formal*, 73-100.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 83-104. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Monereo, C., & Pozo, J. (2003). Enseñar y aprender para la autonomía. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*, 15-32. doi:10.13140/2.1.5069.2168
- Monereo, C., Badía, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Nail, O., Valdivia, J., & Rojas, D. (2019). Las emociones surgidas ante un incidente crítico en el ámbito del liderazgo eficaz: Estudio comparativo entre directivos noveles y expertos. *Calidad en la educación*, 281-314.
- Navarro, R., López, A., & Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación*

del *Profesorado*, 1(1), 1-14.
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf

- Palomero, J. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411310012>
- Pillen, M., Den Brok, P., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Ramírez, N. (2010). *Percepciones sobre la interculturalidad*. Universidad de valladolid, Santa Cruz. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Reyes, L. (2011). *Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preocupaciones, Problemas y Desafío*. Universidad Mayor de San Simón. Sevilla: Tesis doctoral. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/Tesis-565.pdf>
- Rojas, G. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 29, 71-88.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, España: Paidós.
- Settlage, J., Southerland, S., Smith, L., & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: Self-efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 102-125.
doi:10.1002/tea.20268
- Sutherland, L., Scalón, L., & Sperring, A. (2009). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 371-744. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. doi:10.1023/A:1026131715856
- Thomas, J. (2004). Using "Critical Incident Analysis" to Promote Critical Reflection and Holistic Assessment. *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organisation*, 220.
- UNESCO. (2002). Johannesburgo: Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- UNESCO. (2005). La convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. *ONU*.
- Wang, L., & Lin, T. (2014). Exploring the identity of pre-service teachers in taiwan: A social relationally approach. *English Teaching*, 13(3), 5-29.

<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84918777767&partnerID=tZOtx3y1>

- Weiner, J., & Torres, C. (2016). Different location or different map? Investigating charter school teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 53, 75-86.
- Weise, C., & Sanchez, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576. doi:10.1080/11356405.2013.10783162
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Anexos

Pauta Panic-E

Pauta para el análisis de incidentes críticos-versión emociones

A partir del trabajo desarrollado por distintos autores, un incidente crítico ha sido definido como un evento de ocurrencia inesperada, que suceden en el marco del trabajo docente y que cuestionan algún aspecto que el profesor no ha anticipado, poniendo en crisis su propia identidad como docente. Adicionalmente los IC, al significarse como negativos, suponen un estado emocional desestabilizante para quien los experimenta, que por tanto debe ser gestionado. Finalmente, en su vivencia puede ser experimentado únicamente de manera personal o también compartido en la interacción con otros, y por tanto de significado interpersonal (Monereo et al., 2009; Navarro et al., 1998; Tripp et al., 1993).

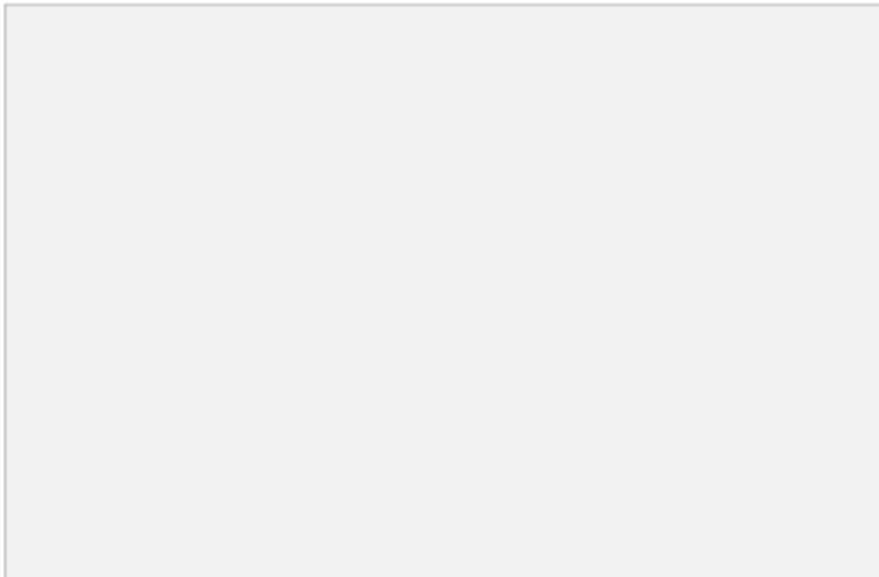
1. Descripción y análisis del incidente crítico

1.1 Antecedentes

Como docente de Trabajo de grado II realice la revisión del avance de las tesis de los estudiantes de ese curso, trabajamos siempre en base a acuerdos de avances de los componentes de cada capítulo, dentro del curso había una estudiante que durante las últimas 3 semanas no presentaba sus avances y siempre se excusaba en con problemas de su computador, se comprometía en presentar dichos avances para la próxima clases pero no lo cumplía, cuando a la cuarta semana pedí que pasara para revisar sus avances volvió a excusarse diciendo que el Word de su computador seguía sin funcionar, a lo que yo decidí comentarle que no podía poner como pretexto a su computador para tapar su irresponsabilidad porque es la cuarta vez consecutiva que me decía lo mismo y no cumplía ni el acuerdo de la entrega de avances ni el de solucionar el tema del computador para poder trabajar.

1.2 Descripción del Incidente Crítico (Describir que ha pasado)

Después de que le hice el comentario sobre su irresponsabilidad, tomó una actitud enérgica y explosiva y levantándose la voz me dijo que no se estaba inventando, que la computadora no funcionaba, hizo esto frente a la clase, ante dicha situación le exigi que baje la voz y que no podía faltar al respeto a sus docentes, y le pedí que se retirará de la clase porque con esa actitud no podía mantener una conversación con ella.



<p>a) Emoción que desencadena el IC</p>	<p>¿Qué desencadena el IC, por qué lo desencadena? La llamada de atención ante el suceso repetitivo. ¿Como me sentí en ese momento? Enojado por la falta de responsabilidad y educación del estudiante al levantarme la voz. ¿Qué me hizo sentir de esta manera? La actitud irrespetuosa y retórica del estudiante</p>
<p>b) Aspectos que interpela</p>	<p>Esta emoción que ha desencadenado el IC, se refiere a aspectos motivacionales, relacionales o situacionales? Situacionales ¿El IC me cuestiona concepciones? Si ¿El IC me cuestiona emociones? Si ¿El IC me cuestiona formas de actuar? Si ¿El IC me cuestiona, en conjunto, mi manera de enfrentar la docencia? Si, no tenía la certeza de si mi manera de actuar frente a la situación fue la correcta.</p>
<p>c) Sentimientos</p>	<p>¿A qué situaciones pasadas me remite este IC? A momentos en los que me he enfrentado a actitudes de irrespeto de parte de mis estudiantes. ¿Con qué otras experiencias lo relaciono?</p>

	<p>Con ninguna otra experiencia.</p> <p>¿Con qué función de mi actividad docente se vincula?</p> <p>Con la de enseñanza dentro del aula de clase.</p> <p>¿Con que posición?</p> <p>Con la cordialidad, educación y responsabilidad que entrego a mis estudiantes.</p>
d) Concepciones del problema	<p>¿Cuál es el origen del problema?</p> <p>El llamado de atención al estudiante.</p> <p>¿De qué se trata esta situación?</p> <p>De la confrontación de hubo en base al llamado de atención.</p> <p>¿Cómo se explica esta situación?</p> <p>En mi opinión el estudiante en lugar de reconocer su falta de responsabilidad tomó una actitud de enojo y por eso actuó de esa forma.</p> <p>¿Cómo me posiciono yo ante esto?</p> <p>No poniéndome en actitud defensiva o de discusión, simplemente retroalimenté expresando que no era correcta su actitud, y pudiéndole que se retire del espacio porque interrumpía la clase para sus compañeros.</p> <p>¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema?</p> <p>La opinión que el estudiante tenga sobre el IC.</p>
e) Reconocimiento del conflicto latente.	<p>¿Esto que ha pasado, tiene relación con algún conflicto o problema latente en la institución, hay otras causas u otros IC relacionados, o es un acontecimiento aislado y puntual?</p> <p>Es aislado y puntual.</p>
f) Estrategias	<p>¿Qué estrategias puse en juego?</p> <p>No tomar una actitud que genere más conflicto, para más bien dialogarlo personalmente con el estudiante en un momento más adecuado.</p> <p>¿Decidí evitar, protegerme, o suprimir el conflicto?</p> <p>Evitarlo porque no era el espacio para dialogar y entender los motivos.</p> <p>¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo?</p> <p>Si, me desconcentré pensando en si actué de la manera correcta.</p> <p>¿Con estas decisiones puede hacer efecto en el origen de la IC?</p> <p>Creo que si, porque el estudiante aprendió que su falta de responsabilidad si le genera consecuencias.</p> <p>¿Por qué falló la solución intentada?</p>

	No creo que haya fallado.
g) Análisis de la pertinencia de la elección de estrategias	<p>¿Fueron adecuadas las estrategias para lograr mi objetivo?</p> <p>Si, posteriormente hablé con el estudiante de manera personal, el estaba mucho más calmado y llegamos a un acuerdo.</p> <p>¿Qué tipo de estrategias habrían sido más oportunas?</p> <p>Preguntaría al estudiante si cree que es correcto que se ponga en esa actitud retórica ante la situación, o más bien debería reflexionar sobre su falta de responsabilidad y en base a su respuesta establecer un acuerdo para la entrega de sus avances.</p>
h) Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción.	<p>Analizar si lo haríamos de otra manera y si podríamos haber considerado otras alternativas de acción.</p> <p>¿Podría haberlo hecho de otra manera?</p> <p>Si.</p> <p>¿Qué previsiones podría tomar por situaciones similares futuras, en relación a cómo me identifico, como me podría sentir, como actuaré y qué decisiones tomaría?</p> <p>Para la próxima vez debería canalizar mejor mis emociones en el momento, ya que el enojo que estas generar pueden llevar a tomar acciones inadecuadas.</p>

1.3 Otros actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1:	
Concepciones sobre el incidente crítico	Asumo que pensaba que la razón por la que no entregaba sus avances no era por irresponsabilidad sino por motivos que escapaban de sus manos, como el poder configurar el software de su computador, y que el docente era una persona que no entendía su situación y asumía que el era irresponsable.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Enojo, frustración.
Estrategias frente al incidente crítico	Confrontación

Actor 2:	
Concepciones sobre el incidente crítico	

Sentimientos asociados al incidente crítico	
Estrategias frente al incidente crítico	

Actor 3:	
Concepciones sobre el incidente crítico	
Sentimientos asociados al incidente crítico	
Estrategias frente al incidente crítico	

¡Gracias por su gentil colaboración!

Pauta Panic-E

Pauta para el análisis de incidentes críticos-versión emociones

A partir del trabajo desarrollado por distintos autores, un incidente crítico ha sido definido como un evento de ocurrencia inesperada, que suceden en el marco del trabajo docente y que cuestionan algún aspecto que el profesor no ha anticipado, poniendo en crisis su propia identidad como docente. Adicionalmente los IC, al significarse como negativos, suponen un estado emocional desestabilizante para quien los experimenta, que por tanto debe ser gestionado. Finalmente, en su vivencia puede ser experimentado únicamente de manera personal o también compartido en la interacción con otros, y por tanto de significado interpersonal (Monereo et al., 2009; Navarro et al., 1998; Tripp et al., 1993).

1. Descripción y análisis del incidente crítico

1.1 Antecedentes

Me encontraba dando clases y en la parte de atrás del aula se encontraba una pareja de estudiantes muy concentrados tomados de la mano y mirando algo debajo de la mesa. Al mirarlos tan concentrados en lo que estaban haciendo y sin la más mínima intención de atender a la clase me acerque suavemente a ellos.

1.2 Descripción del Incidente Crítico (Describir que ha pasado)

Cuando me acerque les pregunte que hacían y su respuesta inmediata fue "nada", el chico escondió un papel inmediatamente debajo de la mesa, cuando les pedi que me entregaran el papel, el estudiante se enfureció. Metí la mano debajo de la mesa para intentar tomar la hoja y el estudiante levanto su pierna quedando mi mano atrapada entre la mesa y la pierna del estudiante y causandome un lastimado. En ese momento el estudiante soltó la hoja y era un dibujo de ellos muy enamorados en las nubes planeando su vida juntos en el futuro.

a) Emoción que desencadena el IC	<p>¿Qué desencadena el IC, por qué lo desencadena?</p> <p>La imprudencia por mi parte creo que desencadenó el IC, ya que no entendí a los estudiantes y al tratar de interferir en su relación reaccionaron con violencia</p> <p>¿Cómo me sentí en ese momento?</p> <p>Me sentí muy enojada y con dolor en la mano y con rabia por la falta de respeto</p> <p>¿Qué me hizo sentir de esta manera?</p> <p>La incomprensión del momento, mi mal actuar como docente y la reacción de los estudiantes.</p>
b) Aspectos que interrelaciona	<p>Esta emoción que ha desencadenado el IC, se refiere a aspectos motivacionales, relacionales o situacionales?</p> <p>La emoción desencadenada se realiza solo de manera situacional por el evento.</p>

	<p>¿El IC me cuestiona concepciones?</p> <p>Si el IC cuestiona las concepciones que tenía como docente ya que esperamos que el estudiante se ubique en el tema planteado y nos preste toda su atención, pero olvidamos su parte emocional, humana y sus intereses.</p> <p>¿El IC me cuestiona emociones?</p> <p>El IC si cuestionó mis emociones ya que para mi es difícil controlar algunas emociones y responder adecuadamente en estos acontecimientos inesperados.</p> <p>¿El IC me cuestiona formas de actuar?</p> <p>Si cuestiona las formas de actuar como docente porque pudiera haber respondido de otra manera.</p> <p>¿El IC me cuestiona, en conjunto, mi manera de enfrentar la docencia?</p> <p>Si por su puesto a partir de ese momento cambio mi mirada de la docencia y de las estrategias que debo tomar para tener la atención de los estudiantes.</p>
c) Sentimientos	<p>¿A qué situaciones pasadas me remite este IC?</p> <p>No me remite a situaciones pasadas ya que no he tenido otros eventos en la vida ni en la docencia.</p> <p>¿Con qué otras experiencias lo relaciono?</p> <p>Con las experiencias de mirar mas y entender a los demás y no solo mirar lo superficial.</p> <p>¿Con qué función de mi actividad docente se vincula?</p> <p>Con la función de ser un docente integro que no solo imparta materias y que piense en los estudiantes como personas y sentimientos.</p> <p>¿Con que posición?. La posición que me remite es yo siendo estricta en mi aula</p>
d) Concepciones del problema	<p>¿Cuál es el origen del problema?</p> <p>La falta de motivación en la clase</p> <p>¿De qué se trata esta situación?</p> <p>De que los estudiantes no estaban motivados para aprender y preferían pensar en otros sentimientos.</p> <p>¿Cómo se explica esta situación?</p> <p>La reacción de los estudiantes de miedo, la reacción de la docente de incomprensión hizo que se lleve al IC.</p> <p>¿Cómo me posiciono yo ante esto?</p> <p>En ese momento tuve una posición de víctima que resulte herida y vulneado el respeto. Sin embargo ahora veo que mi posición no fue la correcta ya que mi respuesta no fue oportuna.</p> <p>¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema?</p> <p>Si, puede ser la falta de motivación en la clase, la incomprensión del docente.</p>

e) Reconocimiento del conflicto latente.	<p>¿Esto que ha pasado, tiene relación con algún conflicto o problema latente en la institución, hay otras causas u otros IC relacionados, o es un acontecimiento aislado y puntual?</p> <p>No lo relaciono con un conflicto problema en la institución creo que es un acontecimiento aislado.</p>
f) Estrategias	<p>¿Qué estrategias puse en juego?</p> <p>No puse ninguna estrategia en juego solo repondi instintivamente.</p> <p>¿Decidí evitar, protegerme, o suprimir el conflicto?</p> <p>No, decidí enfrentarme con los estudiantes y ahondar el conflicto.</p> <p>¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo?</p> <p>Si me llevaron a cambiar significativamente mi práctica docente primero en buscar estrategias para captar la atención y segundo a controlar mis impulsos y entender a los demás.</p> <p>¿Con estas decisiones puede hacer efecto en el origen de la IC?</p> <p>¿Por qué falló la solución intentada?</p> <p>Fallo porque actúe instintivamente y no utilice estrategias.</p>
g) Análisis de la pertinencia de la elección de estrategias	<p>¿Fueron adecuadas las estrategias para lograr mi objetivo?</p> <p>Las estrategias que en ese momento utilice no fueron adecuadas, pero creo que me enseñaron a no actuar instintivamente.</p> <p>¿Qué tipo de estrategias habrían sido más oportunas?</p> <p>Creo que debía haberme acercado, dialogado y motivado a los estudiantes.</p>
h) Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción.	<p>Analizar si lo haríamos de otra manera y si podríamos haber considerado otras alternativas de acción.</p> <p>¿Podría haberlo hecho de otra manera?</p> <p>Debia haberlo hecho de otra manera y me hubiera evitado la agresión y los estudiantes hubieran respondido de otra manera.</p> <p>¿Qué previsiones podría tomar por situaciones similares futuras, en relación a cómo me identifiqué, como me podría sentir, como actuaré y qué decisiones tomaría?</p> <p>A futuro me enseñó que debo responder con paciencia, mirando el contexto y pensando en el otro.</p>

1.3 Otros actores que intervienen en el incidente crítico

	Actor 1:
Concepciones sobre el incidente crítico	Los estudiantes no se encontraban motivados con la clase
Sentimientos asociados al	Los sentimientos fueron: ira, miedo, agresión, falta de respeto

3

incidente crítico	
Estrategias frente al incidente crítico	Motivar a los estudiantes mediante estrategias que llamen su atención.

Actor 2:	
Concepciones sobre el incidente crítico	La docente no miro a los estudiantes como personas con sentimientos.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Los sentimientos fueron ira, falta de solidaridad y comprensión
Estrategias frente al incidente crítico	Ponerse en los zapatos de los otros, entender y responder adecuadamente

Actor 3:	
Concepciones sobre el incidente crítico	
Sentimientos asociados al incidente crítico	
Estrategias frente al incidente crítico	

¡Gracias por su gentil colaboración!

Pauta Panic-E

Pauta para el análisis de incidentes críticos-versión emociones

A partir del trabajo desarrollado por distintos autores, un incidente crítico ha sido definido como un evento de ocurrencia inesperada, que suceden en el marco del trabajo docente y que cuestionan algún aspecto que el profesor no ha anticipado, poniendo en crisis su propia identidad como docente. Adicionalmente los IC, al significarse como negativos, suponen un estado emocional desestabilizante para quien los experimenta, que por tanto debe ser gestionado. Finalmente, en su vivencia puede ser experimentado únicamente de manera personal o también compartido en la interacción con otros, y por tanto de significado interpersonal (Monereo et al., 2009; Navarro et al., 1998; Tripp et al., 1993).

1. Descripción y análisis del incidente crítico

1.1 Antecedentes

Calificando el aula virtual.

El objetivo era analizar un informe personal de laboratorio de enfermería del cuarto semestre. Inicie con la Srta. Arciniegas en lugar de la tarea mencionada encuentro un artículo científico. Entonces procedo a calificar y al estar incorrecta evalué con cero.

1.2 Descripción del Incidente Crítico (Describir que ha pasado)

La Srta consciente y segura del cumplimiento del deber cumplido llora y asegura que si subió el deber y afirma que no es justo.

Continuo calificando las tareas y llego a la tarea de la Srta NN. Revisó un excelente trabajo y califico con 10; sin embargo, observo en la carátula una Mancha en el nombre. Me lleno de inquietud y llamo a la Srta que vea está tarea quién confirma que se trata de su tarea y no nos explicabamos como pudo suceder este incidente en plataforma SIU.

Me cuestionaba como una estudiante de cuarto semestre pudo ingresar al sistema y cambiar la tarea, entonces baje al Decanato puse en conocimiento el incidente, luego fui al departamento de informática y me dijeron que si se pudo la Srta. NN ingresar porque la Srta Arciniegas no cambio la contraseña, era el número de su cédula.

Al enfrentarse las dos estudiantes la Srta. NN lo negó todo a pesar las evidencias de la Srta.

<p>a) Emoción que desencadena el IC</p>	<p>¿Qué desencadena el IC, por qué lo desencadena? Dolor porque en ese semestre fui docente de la asignatura de Ética profesional y motivaba frecuente mente de valor ético en el aula y práctica formativa en las instituciones de salud</p> <p>¿Como me sentí en ese momento? Triste, en un primer momento tuve ira en contra de la Srta NN. Por su deshonestidad.</p> <p>¿Qué me hizo sentir de esta manera? A través de mi experiencia profesional en un hospital siempre he tratado de transmitir a los estudiantes, el cuidado integral que merece un paciente y su familia, y en ese momento pensaba como la futura enfermera está perjudicando a su propia compañera, que hara después.</p>
<p>b) Aspectos que interpela</p>	<p>Esta emoción que ha desencadenado el IC, se refiere a aspectos motivacionales, relacionales o situacionales?</p> <p>¿El IC me cuestiona concepciones? La ira motivacional, baje enseguida al Decanato y al departamento de informática a reportar el incidente, pensé que esa era la solución.</p> <p>¿El IC me cuestiona emociones? La ira situacional, en ese momento solo sentía que el respeto por no tomar lo ajeno es dignificante en una persona.</p> <p>¿El IC me cuestiona formas de actuar? La ira ante la actitude de la Srta NN, porque ya tenia antecedentes de incumplimiento de tareas y faltas a clases repetidamente habia prometido cambios, tampoco hice nada cuando sus compañeros la estigmatizaron en el aula de clases, porque no creían en ella.</p> <p>¿El IC me cuestiona, en conjunto, mi manera de enfrentar la docencia? Si considero que actue mal hace 5 años, no tome desiciones oportunas para ayudar a la estudiante, talves hubiera evitado situaciones graves como las que sufrió en su internado rotativo, nunca sabremos si fue por necesidad o enfermedad, ya no es estudiante de la universidad.</p>
<p>c) Sentimientos</p>	<p>¿A qué situaciones pasadas me remite este IC? Cuando era niña mi madre y abuela me inculcaron no tomar lo ajeno.</p> <p>¿Con qué otras experiencias lo relaciono? Recuerdo que en la escuela si se perdía alguna pertenecia y era culpable lo castigaban y llamaban a sus padres</p>

	<p>¿Con qué función de mi actividad docente se vincula? Era la responsable de semestre quizá debí en ese momento buscar ayuda para la chica, pero solo me limite a comunicar el incidente sin buscar solución al grave problema que presentaba la Srta. NN.</p> <p>¿Con que posición?. Quizá pense que las autoridades debían asumir el seguimiento y dar solución.</p>
d) Concepciones del problema	<p>¿Cuál es el origen del problema? Menciona la estudiante que su madre murió y que se crió con su abuela.</p> <p>¿De qué se trata esta situación? La substracción de un trabajo que lo pertenecía y lo tomo sin esfuerzo ni pena por su compañera.</p> <p>¿Cómo se explica esta situación? Tiene desarrollada algunas habilidades, pero quizá mal encaminadas se fue por el camino fácil.</p> <p>¿Cómo me posiciono yo ante esto? kkkk</p> <p>¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema? -La disfuncionalidad del hogar. -Mencionó en algún momento al no cumplir las tareas, que su padre era alcohólico y que lo encontraron en un puente de Quito muerto.</p>
e) Reconocimiento del conflicto latente.	<p>¿Esto que ha pasado, tiene relación con algún conflicto o problema latente en la institución, hay otras causas u otros IC relacionados, o es un acontecimiento aislado y puntual?</p> <p>Es lamentable analizar este caso, fui profesora de la Srta. NN más o menos hace 5 años, la chica demoró en culminar su carrera y hace dos años ella cruzaba el internado rotativo de enfermería en diferentes instituciones de salud, donde hubo varias denuncias en su contra por tomar lo ajeno, de los pacientes y del personal; hasta justo el día de su defensa de trabajo de titulación, llego otra denuncia a la carrera, la autoridad suspendió su defensa pública e incorporación. Hace poco ya se graduó.</p> <p>Entonces en este proceso vivido, reflexionó ¿que hicimos los docentes, que acciones tomaron las autoridades de la institución educativa, en ayuda de la Srta. NN.? ¿Qué estrategias debíamos tomar en apoyo a la estudiante?</p>

<p>f) Estrategias</p>	<p>¿Qué estrategias puse en juego? La verdad considero que la única estrategia utilizada fue la paciencia y la comunicación. No canalice ayuda profesional, hoy lo lamento, talves no hubiera llegado a tantos extremos su trayectoria estudiantil.</p> <p>¿Decidí evitar, protegerme, o suprimir el conflicto? Como paso de semestre, no tuve más contacto hasta nuevamente en el sexto semestre, en el que también tuvo dificultades académicas y soy muy franca en decirlo, como la Srta NN estaba en periodo de gestación decidí apoyarla con tutorías, recuerdo que le tome varios exámenes, si pensé mejor no tengo problemas con una estudiante embarazada. Hasta con otra docente llamamos a un centro de salud para pedir un certificado médico para que justifique sus faltas. NO SE HICIMOS LO CORRECTO</p> <p>¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo? En ese momento hasta creo me sentí alegre, aparentemente genere confianza en ella. Recuerdo que me envió un mensaje de texto sentido de agradecimiento que la Srta. NN me escribió cuando ingreso al internado rotativo, ofreció cambios que nunca más yo iba a recibir quejas, pero no fue así.</p> <p>¿Con estas decisiones puede hacer efecto en el origen de la IC? Cuando nos enteramos de las diferentes denuncias en su contra desencadeno en mí frustración, y hasta un momento me preguntaba cuales son sus verdaderos problemas, talves es una enfermedad. Sin embargo, ya no era mi alumna y sigo pensando si hubiera recibido apoyo las cosa fueras distintas.</p> <p>¿Por qué falló la solución intentada? Creí, confié en ella, hoy comprendo que sola, ell no podía salir de sus problemas y quizá solo recibió criticas pero jamas una ayuda verdadera.</p>
<p>g) Análisis de la pertinencia de la elección de estrategias</p>	<p>¿Fueron adecuadas las estrategias para lograr mi objetivo? Quizas solo recibí palabras de aliento de mi parte nada más y la comunicación a la autoridad de ese momento.</p> <p>¿Qué tipo de estrategias habrían sido más oportunas? -Valoración por Trabajo social para indagar sobre su situación social y económica. -Valoración por un profesional de psicología. -Integrarla efectivamente en el aula, recuerdo que sus compañeras nadie quería hacer trabajos grupales con ella, la conocía que no tenia responsabilidades. -Evitar la estigmación en la estudiante.</p>

	-Empoderamiento de bienestar estudiantil, como departamento debe realizar estrategias de búsqueda de problemas en las aulas.
h) Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción.	<p>Analizar si lo haríamos de otra manera y si podríamos haber considerado otras alternativas de acción.</p> <p>¿Podría haberlo hecho de otra manera?</p> <p>Definitivamente la Srta NN. debió recibir apoyo oportuno de la institución académica canalizando apoyo profesional desde el inicio o simplemente bastaba que uno de los docentes hubiéramos hecho un seguimiento; considerando que su comportamiento era diferente.</p> <p>Hubo momentos en que sentía pena por la estudiante y me reflejaba que podría ser una de mis hijas, no obstante en algún momento supimos que las historias que contaba de su familia no eran reales. Es decir se perdía la poca confianza o interés en la estudiante.</p> <p>¿Qué previsiones podría tomar por situaciones similares futuras, en relación a cómo me identifico, como me podría sentir, como actuaré y qué decisiones tomaría?</p> <p>Hoy estoy en proceso de cambio para dar al estudiante las oportunidades que se merece como ser humano, comprender que cada uno tiene una cultura diferente y tengo que aplicar estrategias profundas que respeten su identidad, para generar confianza en el aula.</p> <p>Me identifico como una docente activa con ganas de explotar todos mis valores en beneficio de los estudiantes que son mi razón.</p> <p>Deseo siempre ser sensible, humana y respetuosa de la diversidad de problemas de cada estudiante en el aula, buscar apoyo profesional para cada una de ellos, solo así me sentiré feliz.</p> <p>Lo principal estoy socializando poco a poco a mis compañeras docentes con el objetivo que en mi facultad todos tengamos un mismo sentir e implementar la educación inclusiva respetando la cultura por un mundo saludable en estos tiempos actuales.</p>

1.3 Otros actores que intervienen en el incidente crítico

	Actor 1: Srta NN
Concepciones sobre el incidente crítico	-Al inicio pedía disculpas. -Juraba que cambiaría en sus responsabilidades académicas. -Justificaba su comportamiento porque no tenía a su madre solo a su abuela.
Sentimientos asociados al incidente crítico	-Miedo situacional -Mentiras para justificar

Estrategias frente al incidente crítico	-Promesas -Llanto -No aceptación
---	--

Actor 2: Docente	
Concepciones sobre el incidente crítico	-No realice un seguimiento para solucionar los problemas con ayuda profesional. -Solo considere en ese momento sus resultados de aprendizaje y no fui empática. -Pense que comunicar a las autoridades era suficiente.
Sentimientos asociados al incidente crítico	-Tristeza -Ira -Dolor
Estrategias frente al incidente crítico	-Solamente comunicar a la autoridad. -Confirmar el hecho en el departamento de informática. -Conversar, dialogar con la estudiante. -Estrategias de solución ninguna

Actor 3: Autoridades	
Concepciones sobre el incidente crítico	-Supongo no consideraron al incidente importante.
Sentimientos asociados al incidente crítico	-Crítica -Desinterés
Estrategias frente al incidente crítico	Ninguna

¡Gracias por su gentil colaboración!

Pauta Panic-E

Pauta para el análisis de incidentes críticos-versión emociones

A partir del trabajo desarrollado por distintos autores, un incidente crítico ha sido definido como un evento de ocurrencia inesperada, que suceden en el marco del trabajo docente y que cuestionan algún aspecto que el profesor no ha anticipado, poniendo en crisis su propia identidad como docente. Adicionalmente los IC, al significarse como negativos, suponen un estado emocional desestabilizante para quien los experimenta, que por tanto debe ser gestionado. Finalmente, en su vivencia puede ser experimentado únicamente de manera personal o también compartido en la interacción con otros, y por tanto de significado interpersonal (Monereo et al., 2009; Navarro et al., 1998; Tripp et al., 1993).

1. Descripción y análisis del incidente crítico

1.1 Antecedentes

Me dirigía al aula llegaba a la facultad, era un día entre semana no recuerdo, mas sin embargo era la semana de planificación de exámenes supletorios, me dirigía al aula ubicada en segundo piso de la facultad, en este momento se acerca una estudiante y me dice licen ya le entrego el trabajo, le contesto solicitando a la estudiante que suba al aula a rendir examen, en ese momento me dice no solo era de entrega trabajo, le vuelvo a insistir si però usted debe rendir el examen también el trabajo es un complemento a su nota luego de rendir el examen, ella no responde nada y yo me dirijo al aula.

1.2 Descripción del Incidente Crítico (Describir que ha pasado)

Entro al aula en la que se encontraban los estudiantes de las carreras de enfermería que debían rendir el examen supletorio, procedo a tomar lista a los chicos y cada chico se acercaba a entregar el trabajo que se envío, en todo este tiempo, la estudiante que indique no llegaba no ingreso al aula, es así que ya pasados unos minutos procedo a tomar el examen a los nueve estudiantes que se encontraban en el aula. Luego de entregar los exámenes los chicos ya respondiendo las preguntas planteadas exactamente a los 30 minutos irrumpe el aula la estudiante que no ingreso y comienza a dirigirse a mí en terminos no adecuados, con un tono de voz elevado, con vocabulario soez y con una actitud agresiva fuera de sus cabales, al ver esta escena los estudiantes se sorprenden sienten temor se genera un ambiente muy feo, yo me dirigo a ella muy educadamente y me dirigo a los estudiantes indicando que la estudiante esta faltandome al respeto, ella a escuchar increpa a los estudiantes y procede a insultarles, luego de unos minutos un estudiante le solicita que se retire y ella se va. Luego la señora que

se encontraba y atendía en el baño en la venta de insumos de limpieza se sorprende y se dirigió a mí preguntándome que paso, que la estudiante arremetía sobre mí afuera del aula. La estudiante no conforme con esto eleva un oficio al responsable de talento humano de la facultad, indicando la queja de la agresión recibida por mí.

<p>a) Emoción que desencadena el IC</p>	<p>¿Qué desencadena el IC, por qué lo desencadena? La no aceptación del estudiante ¿Como me sentí en ese momento? Muy mal ¿Qué me hizo sentir de esta manera? La falta de respeto</p>
<p>b) Aspectos que interpela</p>	<p>Esta emoción que ha desencadenado el IC, se refiere a aspectos motivacionales, relacionales o situacionales? si ¿El IC me cuestiona concepciones? si ¿El IC me cuestiona emociones? si ¿El IC me cuestiona formas de actuar? Si ¿El IC me cuestiona, en conjunto, mi manera de enfrentar la docencia? si</p>
<p>c) Sentimientos</p>	<p>¿A qué situaciones pasadas me remite este IC? A la asignatura muchas veces los estudiantes no le dan la valía la importancia. ¿Con qué otras experiencias lo relaciono? Con eventos de mi juventud</p>

2

	<p>¿Con qué función de mi actividad docente se vincula? Temas abordados en aula</p> <p>¿Con que posición?. Con la justicia</p>
d) Concepciones del problema	<p>¿Cuál es el origen del problema? Pensamientos de aceptación por mi parte al pedido del estudiante</p> <p>¿De qué se trata esta situación? Que la estudiante penso que no debía rendir examen y solo le aceptaría el trabajo.</p> <p>¿Cómo se explica esta situación? Muchas oportunidades de recepción de trabajos atrasados a estudiantes.</p> <p>¿Cómo me posiciono yo ante esto? La metodología utilizada es aceptada y comprendida en aula</p> <p>¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema? Si no exista una buena empatía con la estudiante muy conflictiva, voluntariosa, indisciplinada desde el comienzo.</p>
e) Reconocimiento del conflicto latente.	<p>¿Esto que ha pasado, tiene relación con algún conflicto o problema latente en la institución, hay otras causas u otros IC relacionados, o es un acontecimiento aislado y puntual? Es un asunto puntual, generalmente tengo una buena relación con mis estudiantes, simplemente la estudiante es diferente, no le gusto la asignatura etc.</p>
f) Estrategias	<p>¿Qué estrategias puse en juego? Acuerdos mas claros con los estudiantes, mantener la tranquilidad y equilibrio en mis emociones.</p> <p>¿Decidí evitar, protegerme, o suprimir el conflicto? No seguí con mi misma estrategia y metodología utilizada.</p> <p>¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo? Si y no continuo igual y no he tenido mas problemas.</p> <p>¿Con estas decisiones puede hacer efecto en el origen de la IC? Talvez la estudiante del IC no comprendio la directriz o se paso de inteligente por no estudiar.</p> <p>¿Por qué falló la solución intentada? Ya no tuve contacto con esa estudiante la asignatura solo recibió ese semestre.</p>
g) Análisis de la pertinencia de la elección de estrategias	<p>¿Fueron adecuadas las estrategias para lograr mi objetivo? Con esta estudiante no porque al no aprobar la asignatura la estudiante tuvo una muy mala relación conmigo.</p>

	¿Qué tipo de estrategias habrían sido más oportunas? conversar con ella saber sus puntos de vista, que exprese su malestar o el poque del mal comportamiento en el aula.
h) Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción.	<p>Analizar si lo haríamos de otra manera y si podríamos haber considerado otras alternativas de acción.</p> <p>¿Podría haberlo hecho de otra manera? No de la misma manera como actue en ese momento.</p> <p>¿Qué previsiones podría tomar por situaciones similares futuras, en relación a cómo me identifico, como me podría sentir, como actuaré y qué decisiones tomaría? Conocer mas a los estudiantes, conversar, utilizar espacios de interacción y relación con la docente y los estudianten.</p>

1.3 Otros actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1:	
Concepciones sobre el incidente crítico	La estudiante penso que ella tenia la razon
Sentimientos asociados al incidente crítico	Ira, desesperación, triunfo, desahogo, ganacia.
Estrategias frente al incidente crítico	Ninguna siempre se identifico mas con su posición.

Actor 2:	
Concepciones sobre el incidente crítico	Asombro, sin respuesta al momento.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Ofendida, irrespetada, pérdida de identidad docente, verguenza, sin valia.
Estrategias frente al incidente crítico	Conversación con los estudiantes que estuvieron en la escena, disculpas por lo sucedido, expresión de las emociones sentidas por ellos.

Actor 3:	

Concepciones sobre el incidente crítico	Estudiantes presentes sintieron Miedo, angustia, asombro, Inhabilidad, sin respuesta inmediata
Sentimientos asociados al incidente crítico	.coraje, vergüenza, asombro, desesperación.
Estrategias frente al incidente crítico	Disculpas seguir con la actividad iniciada.

¡Gracias por su gentil colaboración!