



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)**

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

CARRERA: PSICOPEDAGOGÍA

**INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR,
MODALIDAD DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

TEMA:

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

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

Línea de investigación: Desarrollo Social y Comportamiento Humano

Autor: Andrea Nahomi Arce Bejarano

Director: PhD. Mayra Karina Pabón Ponce

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:	100523560-9		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Arce Bejarano Andrea Nahomi		
DIRECCIÓN:	Ibarra, Barrio 16 de Febrero (Isla Santa Isabel y Zumba)		
EMAIL:	anarceb@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:	2 606 117	TELF. MOVIL	0997966553

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural en los estudiantes de la FACAE-UTN
AUTOR (ES):	Arce Bejarano Andrea Nahomi
FECHA: AAAAMMDD	2024/04/16
SOLO PARA TRABAJOS DE TITULACIÓN	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
DIRECTOR:	PhD. Karina Pabón

CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) 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 (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 16 días, del mes de abril de 2024

EL AUTOR:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Arce Bejarano Andrea Nahomi', written over a horizontal dotted line.

Nombre: Arce Bejarano Andrea Nahomi

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

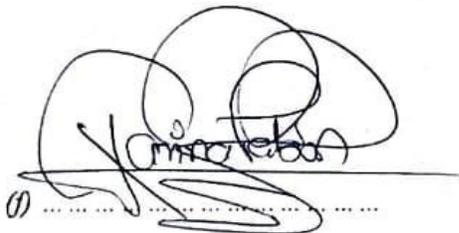
Ibarra, 11 de Abril de 2024

PhD. Karina Pabón

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.

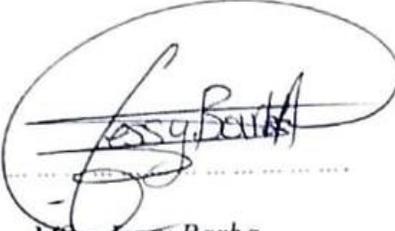
A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mayra Karina Pabón Ponce', is written over a horizontal dotted line. The signature is stylized and somewhat abstract.

PhD. Mayra Karina Pabón Ponce

C.C.: 1003451422

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 FACAE-UTN" elaborado por Arce Bejarano Andrea Nahomi, previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:

(f): 

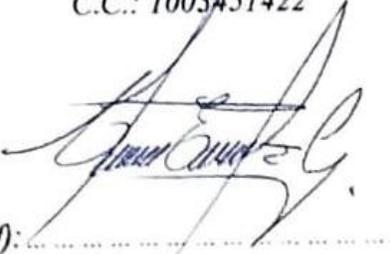
MSc. Jessy Barba

C.C.: 1002351946

(f): 

PhD. Karina Pabón

C.C.: 1003451422

(f): 

MSc. Cristian Guzman

C.C.: 1716384530

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación de manera especial a mi madre Mirian Bejarano quien es la principal base en la construcción de mi vida profesional y personal, quien ha guiado y ha cimentado cada uno de los caminos por los que he atravesado, para siempre ser una mejor persona y por quien siempre daré lo mejor de mí en todo lo que haga. De igual manera, a mi padre Jorge Arce quien con sus frases de aliento y su amor incondicional forjaron la persona que soy hoy en día que lucha y busca lo que quiere y lo consigue.

A mis hermanos Cristian y David quienes con sus sabias palabras y consejos alentaron en mi las ganas de seguir estudiando. A mi hermana Daysi quien es en gran parte la persona que con su apoyo y cariño ha plantado la semilla de querer siempre ser la mejor, por ella que siempre está orgullosa de mi. Y a mis sobrinos que tienen mi corazón para siempre.

A mis amigos pasados y presentes Dayana y Daniela, con quienes compartí experiencias, aprendizajes, tristezas, decisiones dudosas y alegran mi vida, a todas esas personas con las que compartí cuatros años de estudios y momentos memorables que con su apoyo lograron que cumpla una meta fundamental en mi vida.

A los libros que amo incansablemente que me permitieron vivir más de una vida a través de ellos, y me enseñaron la importancia del bienestar emocional y el amor propio, han dado luz a mi vida.

Andrea Arce

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Técnica del Norte por permitirme formar parte de los estudiantes que se forjan en educación y valores, me abrieron sus puertas para estudiar una carrera, así como también agradezco a todos y cada uno de los docentes que impartieron sus conocimientos y apoyo en cada nivel.

También quiero expresar mi gratitud hacia mi directora de trabajo de investigación PhD. Karina Pabón, por permitirme aprovechar su experiencia y sabiduría para orientarme a lo largo de este proceso y elaborar mi proyecto de integración curricular.

Mi agradecimiento también va dirigido a los docentes de la Facultad FACAE por su participación y colaboración en el trabajo de investigación.

Para concluir, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi familia, cuyo apoyo constante ha sido fundamental en mi desarrollo profesional, a mis amigos, cuya inquebrantable amistad ha sido un pilar durante mi trayectoria estudiantil; además, me agradezco a mí por continuar y culminar mi carrera.

Andrea Arce

RESUMEN

Los Incidentes Críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural han emergido como elementos de gran relevancia, ya que varían significativamente dependiendo de cómo cada docente percibe la situación y la carga emocional que genera en cada caso. En algunas ocasiones, estos eventos pueden tener una carga emocional más intensa, lo que lleva a diferentes formas de afrontamiento por parte de los docentes especialmente cuando estos incidentes están relacionados con los niveles de conciencia cultural subyacentes. El objetivo de esta investigación es analizar los incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural de los estudiantes de la FACAE-UTN., con el propósito de comprender su naturaleza y sus implicaciones en la práctica docente. La investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, utilizando una muestra compuesta por 4 docentes que han experimentado estos incidentes en sus aulas. A través de entrevistas con los docentes, se ha corroborado que los incidentes críticos más comunes están relacionados con métodos de enseñanza, normas de conducta y conflictos personales, mayormente asociados a diferencias culturales del nivel intermedio según los niveles de conciencia de cultura. Llegando a la conclusión de que, según la percepción de los docentes, estos incidentes críticos se generan por distintas circunstancias y perturban el desarrollo normal de la clase, provocando que el docente se cuestione su práctica docente. Este estudio subraya la importancia de abordar de manera efectiva la diversidad cultural en el aula para promover un ambiente educativo inclusivo y favorable para todos los estudiantes. La comprensión de estos incidentes críticos puede ofrecer la manera de afrontarlos de forma correcta junto con el diseño de estrategias pedagógicas que fomenten la equidad y la comprensión de diversidad cultural en el contexto educativo actual.

Palabras clave: Incidente crítico, diversidad cultural, rol docente, percepción docente, niveles culturales, conciencia cultural.

ABSTRACT

The Critical Incidents of teaching staff in addressing cultural diversity have emerged as elements of great relevance, as they vary significantly depending on how each teacher perceives the situation and the emotional burden it generates in each case. At times, these events can carry a more intense emotional burden, leading to different coping mechanisms by teachers, especially when these incidents are related to underlying levels of cultural awareness. The aim of this research is to analyze the critical incidents of teaching staff in addressing cultural diversity among students at FACAUE-UTN, with the purpose of understanding their nature and implications in teaching practice. The research adopts a qualitative approach with a phenomenological design, using a sample composed of 4 teachers who have experienced these incidents in their classrooms. Through interviews with the teachers, it has been corroborated that the most common critical incidents are related to teaching methods, behavior norms, and personal conflicts, mostly associated with cultural differences at the intermediate level according to levels of cultural awareness. The conclusion reached is that, according to teachers' perception, these critical incidents are generated by different circumstances and disrupt the normal development of the class, causing the teacher to question their teaching practice. This study emphasizes the importance of effectively addressing cultural diversity in the classroom to promote an inclusive and favorable educational environment for all students. Understanding these critical incidents can provide insight into how to address them correctly along with designing pedagogical strategies that foster equity and understanding of cultural diversity in the current educational context.

Keywords: Critical incident, cultural diversity, teaching role, teacher perception, cultural levels, cultural awareness.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA	ii
CONSTANCIAS	iii
CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN	
CURRICULAR	iv
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL	v
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	13
Objetivos	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	18
CAPÍTULO I	19
MARCO TEÓRICO	19
1.1. Diversidad Cultural	19
1.1.1. Importancia de la Diversidad Cultural	20
1.1.2. Neurociencia y Diversidad Cultural	21
1.2. Diversidad Cultural en la Educación	22
1.2.1. Educación Intercultural en el Aula Universitaria	23
1.2.2. Ley Orgánica de Educación Intercultural	25
1.3. Formación del Docente	25
1.3.1. Enfoques Teóricos	27

1.1.1.	Identidad del Profesorado.....	30
1.1.2.	Desafíos del Profesorado en Atención a la Diversidad Cultural	31
1.2.	Incidentes Críticos	32
1.2.1.	¿Cuándo se Considera Incidente Crítico?.....	32
1.2.2.	Tipos de Incidentes Críticos	33
1.2.3.	Rol de los Incidentes Críticos en la Formación del Profesorado.....	48
CAPÍTULO II.....		50
MATERIALES Y MÉTODOS		50
2.1.	Tipo de Investigación.....	50
2.2.	Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigación	51
2.2.1.	Métodos.....	51
2.2.2.	Técnicas de Investigación	51
2.2.3.	Instrumentos	52
2.3.	Preguntas de Investigación	52
2.4.	Libro de Códigos	53
2.5.	Participantes.....	79
2.6.	Análisis de la Información.....	79
CAPÍTULO III		80
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		80
CAPÍTULO IV		101
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		101
REFERENCIAS		106
ANEXOS		111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Categorías de los incidentes críticos relativos a la organización</i>	33
Tabla 2 <i>Categorías de los incidentes críticos relativos a la conducta</i>	35
Tabla 3 <i>Categorías de los incidentes críticos relativos a los contenidos</i>	38
Tabla 4 <i>Categorías de los incidentes críticos relativos a la metodología</i>	40
Tabla 5 <i>Categorías de los incidentes críticos relativos a la motivación</i>	42
Tabla 6 <i>Categorías de los incidentes críticos relativos a la evaluación</i>	44
Tabla 7 <i>Categorías de los incidentes críticos relativos a los conflictos personales</i>	47
Tabla 8 <i>Categorías y subcategorías de los incidentes críticos y los niveles culturales</i>	53
Tabla 9 <i>Discursos de los docentes con respecto a los tipos de incidentes críticos</i>	82
Tabla 10 <i>Discursos de los docentes relacionados con el nivel de conciencia de cultural</i>	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Tipos de incidentes críticos</i>	81
Figura 2 <i>Niveles de conciencia de cultura</i>	87
Figura 3 <i>Relación de los incidentes críticos y los niveles de conciencia de cultura</i>	94

INTRODUCCIÓN

Los incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural en los estudiantes son situaciones que demandan una atención particularmente cuidadosa debido a la necesidad de evitar estereotipos, prejuicios y discriminación, garantizar un ambiente educativo inclusivo y respetuoso, promover el aprendizaje equitativo y efectivo para todos los estudiantes, y fomentar la comprensión intercultural y el respeto a la diversidad como valores fundamentales en la educación. Estos incidentes como señala Gay, (2010) pueden surgir en el contexto de aulas cada vez más diversas, donde los estudiantes provienen de una amplia gama de trasfondos culturales, lingüísticos y socioeconómicos. La forma en que los educadores abordan estos incidentes tiene un impacto significativo en la experiencia educativa de los estudiantes, así como en su desarrollo académico y emocional. La relación entre los incidentes críticos y la capacidad del profesorado para reconocer, comprender y responder de manera efectiva a la diversidad cultural en el aula es fundamental para fomentar un entorno inclusivo y equitativo en la educación.

Incidentes críticos (IC) son, según la definición clásica dada por Flanagan (1954) aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, han creado dudas, han producido sorpresa o nos han molestado o inquietado por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados. Son, por tanto, aquellos sucesos de la práctica cotidiana (extraídos de la propia experiencia), que nos impactan o sorprenden (por su buen o mal curso) y que motivan o provocan pensamiento (reflexión). No necesariamente son situaciones "críticas" por su gravedad extrema o por el riesgo vital. En este contexto asociamos "crítico" a sorprendente, inesperado o inquietante para el profesional que analiza su propia práctica.

Por otro lado, De León et al., (2017) se refiere a incidentes críticos a los acontecimientos claramente determinados temporo-espacialmente, vivenciados por el docente como experiencias significativas y desestabilizantes por su impacto cognitivo, social y/o emocional; instalando una situación conflictiva que lo cuestiona en su discurso, sus sentimientos, sus pensamientos y/o su actuación; dificultando su capacidad de resolución de la situación, así como desafiando sus concepciones sobre sí mismo y su rol como profesional de la educación, sintiendo que no cuenta con los recursos necesarios para resolver el incidente estratégica y exitosamente. (pag, 13)

En esta misma línea, Gajardo et al., (2017) hace alusión a los incidentes críticos como una clase especial de contingencias que sorprenden a quien los experimenta, que combinan un hecho inesperado con una falta de control emocional.

Las causas principales, entre otras de este tema son:

Situaciones problemáticas, inestructuradas e imprevistas, generadas desde de la heterogeneidad cultural (Gajardo et al., 2017). Los profesores se encuentran con desafíos complejos, ya que la heterogeneidad cultural implica la convivencia de diversos grupos étnicos, religiosos,

lingüísticos y culturales en el entorno educativo. Estas situaciones pueden surgir por malentendidos, choques de valores o una falta de sensibilidad hacia las diferencias culturales.

Respecto a la convivencia del aula y las perturbaciones más comunes presentes en la sala de clases, se puede señalar como conflictos; deterioro de las relaciones interpersonales entre los estudiantes y los docentes por la complejidad de la sociedad actual: multilingüe, multicultural y multiétnica a la que pertenecen los estudiantes (Kröyer et al., 2012). La diversidad lingüística, cultural y étnica de los estudiantes representa un desafío y una oportunidad en el entorno académico, los conflictos y el deterioro de las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, a menudo están relacionadas con la interacción de esta diversidad. La coexistencia de estudiantes con diversos antecedentes culturales, aporta sus propias normas, valores y tradiciones lo que puede dar lugar a malentendidos culturales y desafíos para los docentes en la adaptación de métodos de enseñanza inclusivos con la diversidad cultural.

La convivencia, particularmente entre docentes y alumnos pertenecientes a grupos étnicos distintos (Kröyer et al., 2012). La interacción entre docentes y estudiantes con historias culturales y experiencias diversas, puede dar lugar a una serie de desafíos como la incomunicación y el malentendido cultural. Los docentes y los alumnos pueden tener diferentes expectativas en cuanto a la comunicación, estilo de enseñanza y las normas en el aula. Estas diferencias crean barreras en la comunicación y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gestión de aula relacionados con los valores culturales de las comunidades minoritarias (Kröyer et al., 2012). Las comunidades minoritarias a menudo tienen valores, tradiciones y formas de vida que pueden oponerse a la cultura dominante en la sociedad en la que se encuentran. Esto presenta desafíos para los docentes en la gestión del aula, uno de los desafíos más significativos es la necesidad de reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural de los estudiantes pertenecientes a comunidades minoritarias. Esto implica que los docentes comprendan que los valores, las creencias y las prácticas son igualmente válidos y merecen respeto. Los docentes deben ser conscientes de la importancia de no imponer sus propios valores o normas culturales sobre los estudiantes, lo que da lugar a conflictos.

Todo lo mencionado hasta aquí puede acarrear una serie de efectos o consecuencias en las que podemos señalar las siguientes:

Pueden afectar el desempeño del docente y, consecuentemente el aprendizaje de los estudiantes (Gajardo et al., 2017). Estos incidentes varían ampliamente y están vinculados a la diversidad de estudiantes en términos de habilidades, necesidades educativas, culturas, idiomas, antecedentes socioeconómicos, mantener un ambiente inclusivo y respetuoso, donde todos los estudiantes se sientan valorados, representan un desafío importante para los docentes en un entorno de diversidad.

El impacto emocional puede ser tan fuerte que lleve al docente a experimentar bloqueos o a reaccionar de manera inapropiada, como negación, evitación, agresión, entre otras respuestas

extemporáneas (Gajardo et al., 2017). Este impacto emocional puede manifestarse de diversas maneras y puede afectar negativamente al docente y a la dinámica del aula. Las reacciones emocionales externas o inadecuadas de los docentes influyen en el ambiente del aula y en la percepción de los estudiantes. Esto crea un ambiente de aprendizaje menos seguro.

Al producirse un incidente crítico el docente se encuentra con dificultades para autorregularse, desfavoreciendo la construcción de nuevos conocimientos y nuevos recursos cognitivos, emocionales y comunicacionales (de León et al., 2017). La diversidad cultural agrega complejidad, ya que, implica no solo diferencias en las experiencias y valores de los estudiantes, sino también la posibilidad de choques interculturales.

Provocan y pueden dar origen a conductas agresivas por parte del profesor, sometiéndolo finalmente a un círculo vicioso (Kröyer et al., 2012). Las conductas agresivas del docente pueden cerrar las vías de comunicación efectiva con los estudiantes, lo cual provoca que los estudiantes se vuelvan reacios a compartir sus perspectivas culturales.

Es importante desarrollar la investigación sobre los Incidentes Críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural en los estudiantes por múltiples motivos:

Contribuye significativamente a la mejora de la práctica docente al proporcionar información valiosa para identificar cuando una situación se convierte en un incidente crítico para un docente cuando se enfrentan a atender a estudiantes de diversos orígenes culturales. Esto permite la identificación de estrategias de afrontamiento al momento de enfrentarse a estas situaciones para garantizar una educación inclusiva y accesible.

Proporciona a los docentes un mayor conocimiento sobre los niveles de conciencia cultural y cómo estos emergen y se relacionan frente a los incidentes críticos. Este conocimiento favorece una mayor apertura para abordar el tema de la diversidad cultural desde un enfoque de enseñanza culturalmente receptiva. Al comprender mejor cómo los docentes perciben y reaccionan ante la diversidad cultural en el aula, es posible diseñar estrategias y prácticas pedagógicas más efectivas que promuevan la inclusión, el respeto y la valoración de las diferencias culturales.

Fomenta una comprensión más profunda de la diversidad cultural que no se limita únicamente a los aspectos observables y concretos, sino que también abarca posturas, formas de pensar y dimensiones intangibles que influyen en las interacciones interculturales. Al explorar cómo surgen y se manejan los incidentes críticos, se abre la puerta a discusiones y reflexiones sobre las complejidades de la diversidad cultural, incluyendo aspectos como los valores, creencias, y perspectivas que no siempre son evidentes a simple vista pero que están presentes en las interacciones cotidianas. Esta comprensión más amplia y profunda de la diversidad cultural permite a los docentes desarrollar una visión más holística y sensible al abordar la diversidad en el aula, promoviendo así una educación que valore y respete la diversidad en todas sus manifestaciones.

Se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre el tema:

Basandose en (Aguayo, 2015; Canelo & Liesa, 2020; De León et al., 2017; Weise & Monereo, 2011) señalan a los incidentes críticos como eventos de oportunidades para el crecimiento personal y profesional de los profesores. Estos estudios subrayan la necesidad de un enfoque holístico que considere aspectos emocionales y cognitivos, así como una gestión efectiva basada en la comunicación abierta y la resolución colaborativa. Además, destacan el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y cognitiva para aprender y crecer a partir de estas situaciones desafiantes. En este contexto, se enfatiza también en el cambio de la concepción y prácticas docentes hacia una enseñanza estratégica. Se plantea la necesidad de programas de formación docente basados en el análisis de la práctica personal y el intercambio entre pares, mediante una modalidad de formación docente particular y novedosa centrada en los Incidentes Críticos.

De acuerdo a (Altamirano-Droguett et al., 2020; Canelo, 2020; Monereo, 2019; Otondo-Briceño et al., 2021) los incidentes críticos son inherentes a la naturaleza humana, y la técnica de análisis de incidentes ofrece a los docentes la oportunidad de acceder a nuevos conocimientos provenientes de otros, que se combinan con los propios para formar una perspectiva y aprendizajes renovados, fundamentando así una actuación más efectiva en la educación. Estos incidentes, junto con las tensiones identitarias emergentes durante el prácticum, proporcionan un conocimiento invaluable sobre las experiencias clave que influyen en la identidad y percepción de los estudiantes en relación con la labor docente. Por lo tanto, los docentes requieren oportunidades para analizar las causas y respuestas habituales a los incidentes críticos, reflexionar sobre sus propias concepciones y emociones, y tomar decisiones que promuevan la mejora continua de sus prácticas educativas (Del Mastro & Monereo, 2014).

Por ende, es crucial transmitir a los profesores que un incidente crítico va más allá de simples desacuerdos en el aula, ya que puede involucrar una variedad extensa de aspectos relacionados con su labor docente y tener repercusiones que van más allá del contexto de clase. Estos incidentes pueden estar vinculados con conflictos con los estudiantes, colegas, contenidos académicos e incluso con la institución misma, entre otros factores complejos. Es fundamental que los docentes comprendan la amplitud y la profundidad de estos incidentes para abordarlos de manera efectiva y constructiva (Contreras et al., 2010). Esto se desprende del hecho de, sensibilizar a los profesores sobre la diversidad sociocultural, ya que esta dimensión añade una capa adicional de complejidad a los incidentes críticos en el aula. La diversidad sociocultural puede manifestarse en diferentes formas, como variaciones en las creencias, valores, idiomas y prácticas culturales entre los estudiantes y también entre los colegas. Estos aspectos pueden influir significativamente en la dinámica del aula y en la interacción entre todos los actores involucrados en el proceso educativo (Weise & Monereo, 2011).

En este sentido, los resultados de esta investigación beneficia directamente:

La investigación fomenta la reflexión y la autoevaluación entre los docentes, alentándolos a cuestionar sus propias reacciones y enfoques en situaciones interculturales. Esto les permite identificar áreas de mejora y crecimiento profesional, lo que en última instancia conduce a una enseñanza más efectiva, desde la mejora de su competencia intercultural, proporcionándoles una comprensión más profunda de las dinámicas interculturales en el aula. Estos conocimientos generan una mayor habilidad para interactuar de manera efectiva con estudiantes de diversos orígenes culturales al ampliar su comprensión de las diferentes culturas, valores, perspectivas y experiencias de vida. Así también, esta investigación resalta la importancia de la comunicación intercultural efectiva, brindando a los docentes enfoques para comunicarse de manera más clara y empática con estudiantes de diferentes culturas.

Los estudiantes porque al identificar los desafíos y barreras que enfrentan aquellos con diversos orígenes culturales, se promueve activamente la inclusión y la equidad en el aula. Al abordar estos problemas, se forja un ambiente donde todos los estudiantes tienen igualdad de oportunidades para aprender y crecer, sin importar su herencia cultural. Por otro lado, esta investigación crea un espacio en el cual se valora y respeta la diversidad cultural, lo que a su vez permite a los estudiantes desarrollar habilidades interculturales vitales, como la empatía, la comunicación efectiva y la capacidad de colaborar con personas de diferentes orígenes. Estas habilidades son esenciales en un mundo cada vez más globalizado y enriquecen la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos interculturales con confianza y comprensión.

La universidad porque, al proporcionar información valiosa sobre los desafíos que enfrentan los profesores educando a estudiantes de diferentes orígenes culturales en el entorno académico, la universidad estará mejor equipada para mejorar la calidad de la educación que ofrece. Esta comprensión profunda permite a la institución tomar medidas específicas para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y prosperar en un ambiente inclusivo. Sin duda, la investigación resalta la importancia de valorar y respetar la diversidad cultural en el campus, lo que promueve un ambiente universitario enriquecedor y diverso. Al celebrar la diversidad y fomentar la igualdad de oportunidades, la universidad puede atraer a una población estudiantil más diversa, lo que enriquece la experiencia educativa y prepara a los estudiantes para un mundo multicultural.

La presente investigación también tendrá beneficiarios indirectos entre los que podemos citar a los investigadores quienes tendrán la oportunidad de enriquecer el conocimiento en un campo en constante evolución. Al adentrarse en esta área, las investigadoras pueden explorar aspectos nuevos y a menudo subestimados de la diversidad cultural en el contexto educativo, identificando desafíos y oportunidades que merecen mayor atención. Más allá de contribuir al conocimiento, esta investigación tiene un impacto social y académico directo.

Se puede considerar un problema el hecho que exista incidentes críticos por parte del profesorado en la atención a la diversidad cultural de los estudiantes de la FACAE. Este tipo de incidentes refleja una falta de comprensión por parte de los docentes respecto a la diversidad

cultural presente en el entorno educativo, estos incidentes son más que simples errores o malentendidos. Se trata de momentos en los que las percepciones, acciones o decisiones de los profesores chocan con la realidad cultural de los estudiantes, generando tensiones y dificultades. Es crucial abordar estos incidentes con empatía, reconociendo que los profesores también pueden enfrentarse a estas situaciones de manera personal y emocional. Por lo tanto, en este trabajo se plantea investigar más a fondo la naturaleza de los incidentes críticos del profesorado en relación a la diversidad cultural de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

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

Objetivos Específicos

- Identificar los incidentes críticos del profesorado atendiendo la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE).
- Caracterizar los niveles de conciencia de cultura del profesorado de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE).
- Relacionar los niveles de conciencia de cultura de los profesores de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) con sus incidentes críticos.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Diversidad Cultural

La discusión social gira en torno al complejo y enriquecedor concepto de diversidad cultural, el cual sigue desafiando una definición consensuada. Val (2017), menciona la raíz etimológica de la palabra "diversidad" tiene su origen en el latín "divertere", que significa "desviar", y esta conexión ha existido desde el principio. Es crucial considerar que la diversidad cultural abarca no solo diferencias étnicas, lingüísticas y religiosas, sino también diversas expresiones artísticas, modos de vida y sistemas de pensamiento que enriquecen el tejido social. Esta riqueza cultural ha sido objeto de análisis y transformación a lo largo de la historia. Williams (1976), uno de los pioneros en estudios culturales y economía política en Inglaterra, resalta que en los siglos XVIII y XIX, la noción de cultura experimentó un cambio paradigmático al pasar de denotar un estado o hábito mental a representar un sistema integral de vida, en el cual las expresiones lingüísticas, artísticas e intelectuales juegan un papel crucial. Este cambio semántico no solo reflejó una nueva comprensión de la cultura, sino que también estuvo vinculado a procesos sociales y políticos, como la afirmación de identidades nacionales y la valoración de patrimonios culturales únicos. En este sentido, la adopción del término "kultur" por parte de la burguesía alemana como una expresión de orgullo por su lengua y costumbres propias marcó un hito en la comprensión contemporánea de la diversidad cultural, al enfocarse en la particularidad de cada comunidad y su contribución al panorama global de la cultura humana. Así, se abandonó la idea ilustrada de universalismo para valorar la singularidad de cada nación y su legado, tanto en términos lingüísticos como artísticos e intelectuales (Petit, 2012).

En el siglo XX, la concepción de la cultura se transforma en una red que facilita la interpretación de la realidad. A partir de ese momento, la cultura se percibe como un conjunto complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y otras habilidades adquiridas por el ser humano en su papel de miembro de la sociedad. Esta noción, que abarca aspectos tan diversos como los valores y el arte, se convertirá en uno de los fundamentos que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) utilizará para definir la diversidad cultural, como se expone en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En dicho documento y en su preámbulo, la cultura se entiende como:

Los elementos únicos que definen a una sociedad o grupo social incluyen aspectos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales. Esto abarca no solo expresiones artísticas y literarias, sino también estilos de vida, convivencia, valores, tradiciones y creencias (UNESCO, 2001, p. 72).

Como podemos observar, el término "cultura" abarca aspectos tan complejos como el sistema de valores o las formas de vida, y ha sido definido de diversas maneras según el contexto

histórico y la perspectiva de análisis. Lo mismo ha ocurrido con el concepto de "diversidad cultural". La diversidad cultural es un concepto que abarca una variedad de interpretaciones relacionadas con la identidad, las minorías, el idioma, la inmigración y la integración. Debido a esta complejidad, ha sido objeto de estudio y análisis en diversos campos del conocimiento. Acercarnos a una comprensión específica del término diversidad cultural desde estas perspectivas es un paso esencial para delimitar nuestra propia definición de diversidad. La definición más acertada de diversidad cultural es la que aparece en el artículo 4 de la Convención de 2005 de la UNESCO:

La diversidad cultural es la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones culturales se comparten tanto dentro de estos grupos como entre las sociedades en general. Esto se refleja no solo en la riqueza y la diversidad de expresiones culturales, sino también en los distintos enfoques de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de estas expresiones, utilizando una variedad de medios y tecnologías. Esta definición abarca los principios fundamentales que guían la protección y promoción de la diversidad cultural a nivel internacional, destacando el respeto, la equidad, la solidaridad, la cooperación internacional y los derechos de los individuos y grupos en el ámbito cultural. (UNESCO, 2005, p. 9)

1.1.1. Importancia de la Diversidad Cultural

De acuerdo con la Declaración Universal de la UNESCO (2005) sobre la diversidad cultural señala que “la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos”. En este contexto, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y preservada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. En este sentido, se destaca la idea de que la diversidad cultural es esencial no solo para enriquecer el presente, sino también como una inversión valiosa en el legado que se transmitirá a las próximas generaciones.

La Secretaría de Educación Pública de México (2019), señala que la diversidad cultural desempeña un papel crucial como motor no solo del desarrollo económico, sino también como medio para enriquecer la vida de las personas. Asimismo, constituye un componente esencial para la reducción de la pobreza y la consecución de los objetivos del desarrollo sostenible. De esta manera, se destaca la necesidad de valorar y fomentar la diversidad cultural como una herramienta esencial para la creatividad y la innovación, elementos clave para facilitar la coexistencia armoniosa en entornos tanto naturales como sociales. En esta misma línea, Lara-García et al., (2021) acotan que la diversidad cultural es una pieza fundamental para construir ideologías de respeto en la sociedad. Hoy en día las sociedades actuales son menos homogéneas, tanto las diferencias culturales y las sociales, ya no son una excepción, son una característica general y el gran reto es el saber gestionar adecuadamente y potenciar lo que es la diversidad para así lograr aprovechar todo el talento y lo más importante, crear espacios laborales y

académicos que sean positivos, tolerantes y plenamente inclusivos, sin distinción alguna. Este enfoque no solo contribuirá a la maximización del potencial individual, sino que también fomentará un ambiente enriquecedor y colaborativo.

1.1.2. Neurociencia y Diversidad Cultural

La neurociencia, como rama científica, se dedica al estudio detallado del cerebro y el sistema nervioso, analizando sus funciones, procesos y su interrelación con el comportamiento humano. La investigación en esta disciplina ha proporcionado evidencia contundente sobre la notable influencia del entorno y la cultura en el desarrollo cerebral. De acuerdo con Jamaludin y Hung (2019), se ha demostrado que las experiencias tempranas desempeñan un papel fundamental en la configuración del pensamiento y la conducta de los individuos. Este hallazgo refuerza la idea de que el entorno cultural no solo influye en aspectos externos y perceptibles, sino que también deja una huella profunda en la estructura y función del órgano central de la mente humana, el cerebro. Este entendimiento más profundo sobre la interconexión entre neurociencia y cultura destaca la importancia de considerar estos factores en conjunto para una comprensión más completa de la cognición y el comportamiento humanos.

Asimismo, la neurociencia emerge como una herramienta valiosa para comprender cómo las personas de diversas culturas procesan y perciben la información. Investigaciones realizadas por Kitayama et al., (2003) han evidenciado que las diferentes culturas exhiben patrones únicos en su manera de pensar y tomar decisiones, lo cual puede incidir en su interpretación de la información y en las acciones resultantes. Los avances tecnológicos han permitido explorar las diferencias neuronales entre individuos de distintas culturas.

Un estudio de Han et al., (2013) analizó la actividad cerebral de individuos de origen chino y estadounidense mientras realizaban actividades relacionadas con las matemáticas. Aunque ambos grupos utilizaron la misma región cerebral para resolver problemas matemáticos, la actividad en otras áreas varió según la cultura de origen. Estos hallazgos subrayan la relevancia de la cultura en la actividad cerebral y resaltan cómo la neurociencia puede contribuir al ámbito educativo intercultural. Al comprender cómo los estudiantes procesan y asimilan información cultural, la neurociencia ofrece una perspectiva valiosa para comprender cómo estas experiencias se reflejan en su comportamiento y pensamiento, lo que puede informar de manera significativa las estrategias educativas interculturales.

Los avances en el campo de la neurociencia no solo constituyen un logro para la comunidad científica, sino que también abren perspectivas valiosas para los educadores en todos los niveles, desde la Educación Básica hasta la Superior. Jamaludin y Hung (2019) aluden que estos progresos no solo ofrecen una comprensión más profunda del funcionamiento cerebral, sino que también proporcionan a los docentes herramientas fundamentales para diseñar y aplicar estrategias educativas más efectivas y pertinentes, orientadas a fomentar el respeto y la valoración de la diversidad cultural dentro de las aulas.

La diversidad cultural, además de tener implicaciones sociales evidentes, incide de manera significativa en la neuroplasticidad, la capacidad intrínseca del cerebro para adaptarse y cambiar en respuesta a la experiencia. Un ejemplo ilustrativo de este fenómeno es la adquisición de una nueva lengua, la cual ha demostrado asociarse con cambios notables en la estructura y función cerebral (Mechelli et al., 2004). Este hallazgo subraya cómo la exposición a diferentes culturas y lenguajes puede tener repercusiones tangibles en la plasticidad cerebral, sugiriendo que la educación intercultural puede ofrecer beneficios concretos en el desarrollo cognitivo de los individuos. Adicionalmente, el contacto con diversas culturas no solo amplía nuestra perspectiva cognitiva, sino que también influye en cómo interpretamos y comprendemos las emociones expresadas en los rostros de las personas. Este fenómeno refleja la capacidad del cerebro para adaptarse y aprender de las diferentes señales emocionales que se presentan en entornos culturales variados, lo cual enriquece nuestra capacidad de comunicarnos y comprendernos mutuamente (Chiao et al., 2008). Esta complejidad subraya la intrincada relación entre la neurociencia y la diversidad cultural, indicando que la exposición a diversas perspectivas culturales puede no solo modificar aspectos de la cognición lingüística, sino también impactar la capacidad de comprensión emocional y social. En este contexto, la neurociencia educativa se configura como una herramienta indispensable para comprender y aprovechar plenamente los beneficios de la educación intercultural en el desarrollo integral de los individuos.

La investigación en neurociencia respalda la eficacia del aprendizaje activo y participativo en el proceso educativo (Gabrieli, 2016). En el ámbito de la educación intercultural, esto implica la integración de experiencias prácticas que involucren a los estudiantes en la exploración y el entendimiento de diversas culturas. Además, el empleo de tecnologías educativas innovadoras, como la realidad virtual, puede brindar a los estudiantes la oportunidad de sumergirse de manera inmersiva en las culturas de otros países, lo que promueve una mayor comprensión y respeto hacia la diversidad cultural.

1.2. Diversidad Cultural en la Educación

La concepción de un marco normativo que respalde de manera efectiva el desarrollo práctico de la educación y la diversidad cultural en el entorno escolar surge no solo por su implicación en el respeto y aprovechamiento de las distintas culturas, sino también por su capacidad para promover la instauración de una cultura de la diversidad en la escuela. Esto va más allá de la simple interculturalidad en términos de conocimiento cultural, abarcando la educación y la diversidad cultural como una propuesta educativa inclusiva que facilita tanto el entendimiento como el intercambio cultural. En otras palabras, la educación y la diversidad cultural representan una iniciativa educativa inclusiva que favorece el conocimiento y la interacción cultural, al mismo tiempo que promueve la valoración positiva en términos de convivencia, innovación curricular y estímulo de la participación comunitaria en el marco de una escuela inclusiva. En esta visión, la escuela se configura como un espacio para todas y todos, donde alumnos, profesores, familias y agentes sociales se integran en una comunidad educativa abierta (Terrón, 2010).

En palabras de Pedrero-García et al., (2017) la institución escolar se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia cultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad. Desde este enfoque, la escuela intercultural es inclusiva y viceversa, ya que debe ser una institución donde hombres y mujeres aprendan valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria. (Pag, 14)

La consolidación de una sociedad democrática no se limita únicamente a la implementación de programas específicos dirigidos a colectivos minoritarios o individuos diversos; más bien, radica en el establecimiento de políticas integrales con un enfoque pedagógico holístico que aborde de manera sistémica la erradicación de la exclusión social. Esta perspectiva se traslada al ámbito educativo de la diversidad cultural, donde se destaca que la educación intercultural no debe concebirse como un enfoque dirigido exclusivamente al alumnado inmigrante (Pedrero-García et al., 2017). Por el contrario, su alcance abarca a toda la comunidad educativa, sin excepciones, con el propósito de fomentar una comprensión profunda y respetuosa de la diversidad cultural presente en el entorno escolar. En este sentido, la educación intercultural se erige como un pilar esencial para promover la convivencia armónica, nutrir la creatividad y estimular la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo así al fortalecimiento de una sociedad democrática inclusiva y equitativa.

Conforme a Rozenblum (2007) abordar los conceptos de diversidad cultural y convivencia escolar implica adentrarse en el terreno de la educación inclusiva, la cual para nosotros constituye un proceso de humanización. En este contexto, la educación inclusiva no solo se trata de proporcionar acceso a la educación para todos, sino que implica un compromiso profundo con valores fundamentales como el respeto, la participación y la convivencia. Estos principios no solo son elementos tangenciales, sino que constituyen la esencia misma de un enfoque educativo que busca no solo transmitir conocimientos, sino también formar individuos íntegros y socialmente conscientes.

1.2.1. Educación Intercultural en el Aula Universitaria

La universidad se rige como un espacio privilegiado para la formación intercultural de los futuros profesionales de la educación, como indican Soriano & Peñalva (2011) en este entorno académico, los estudiantes tienen la oportunidad no solo de adquirir conocimientos disciplinarios, sino también de desarrollar una comprensión profunda de la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad. La formación intercultural en la universidad no solo prepara a los futuros educadores para enfrentar la heterogeneidad en las aulas, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso en sus futuras prácticas docentes.

En concordancia Olivencia & Juan, (2021) resaltan que tener en cuenta la diversidad cultural en el aula universitaria será una oportunidad de aprendizaje, muy valiosa para afrontar en su futuro profesional la necesidad de dar respuesta efectiva y de calidad a las situaciones de diversidad cultural y social que existan en sus realidades más cercanas. (Pag, 2)

Es crucial fomentar en el entorno universitario un ambiente pedagógico que promueva la apertura a compartir experiencias personales e interculturales. Este ambiente debe ser libre y propiciar el pensamiento crítico, todo ello fundamentado en el respeto y la aceptación de la diversidad cultural. Además, es esencial propiciar debates en torno a la ética y el propósito de la educación en la actualidad. Se debe reflexionar acerca de nuestra posición actual, hacia dónde nos dirigimos y cuáles son los recursos disponibles y necesarios para construir una educación intercultural. Esta educación se concibe como un pilar esencial que facilita la edificación de una cultura que valora y celebra la diversidad (Olivencia & Juan, 2021).

Como señalo Essomba (2015) es esencial matizar la imperante necesidad de articular la formación universitaria inicial con la formación continua, destacando que la instrucción en las aulas universitarias debe orientarse no solo hacia el crecimiento y desarrollo personal de los futuros profesionales de la educación, sino también hacia su progreso profesional. La formación universitaria debe esforzarse por proporcionar a los futuros docentes los conocimientos necesarios para diseñar y ejecutar un currículum intercultural de manera efectiva. En contraste, la formación continua para docentes con experiencia requiere un enfoque diferente. Debe centrarse en la observación y comprensión de la diversidad cultural desde una perspectiva distinta a la tradicional, ya que el enfoque anterior se revela disfuncional y no se adapta a las demandas de la sociedad actual. La formación continua busca, por lo tanto, actualizar y enriquecer las habilidades de los docentes experimentados, promoviendo un entendimiento más profundo y sensible de la diversidad cultural en el contexto educativo.

En palabras de Olivencia & Juan, (2021) la educación intercultural en el contexto universitario, y especialmente en las Facultades de Ciencias de la Educación, resulta un elemento pedagógico que consideramos prioritario. El reto lo situamos en promover al máximo en el espacio universitario la adquisición de competencias de corte transversal, haciendo de las aulas universitarias espacios de reconocimiento de la diversidad para la inclusión de todas las sensibilidades, el reconocimiento y el respeto humanos. Humanizar la educación universitaria supone enfatizar los significados éticos y sociales desde un paradigma democrático de la cultura de la diversidad. En momentos cruciales y desafíos tales como la creciente proliferación de populismos e ideologías totalitarias, el crecimiento del rechazo a la inmigración y a los refugiados, la xenofobia y el racismo, es necesario que los futuros docentes estén formados en destrezas, habilidades, conocimientos, y, ante todo, en actitudes y valores de democracia, de humanidad, de respeto y de inclusión. (Pag, 8)

Es necesario impulsar programas de formación en el entorno universitario que engloben diversos enfoques culturales bajo el paradigma intercultural. De esta manera, se proporciona espacio para abordar los cambios socioculturales que se manifiestan en la actualidad y se reflejan en la universidad como un reflejo de nuestra sociedad en constante evolución y construcción. Estos planes de formación no solo se adaptan a las transformaciones culturales actuales, sino que también contribuyen a la renovación constante de la institución universitaria, asegurando su relevancia y pertinencia en el panorama social en evolución.

1.2.2. Ley Orgánica de Educación Intercultural

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador tiene un impacto significativo en la diversidad cultural dentro del sistema educativo del país. La LOEI reconoce la diversidad cultural como un elemento fundamental de la identidad nacional y busca promover el respeto, la valoración y la inclusión de todas las culturas presentes en Ecuador. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011) (LOEI, 2017)

La LOEI, (2017) establece la inclusión de un currículo intercultural que reconozca y valore la diversidad étnica, lingüística y cultural del país. Esto implica la incorporación de contenidos educativos que reflejen la historia, tradiciones, lenguas y conocimientos de los diferentes grupos étnicos presentes en Ecuador. También, contempla la formación de docentes en enfoques interculturales, para que estén capacitados en el manejo de la diversidad cultural en el aula y puedan promover un ambiente inclusivo y respetuoso.

A su vez, dado que Ecuador es un país plurilingüe, la LOEI, (2017) reconoce la importancia del bilingüismo y promueve la enseñanza de las lenguas de los pueblos y nacionalidades indígenas, así como el respeto por todas las lenguas presentes en el país.

1.3. Formación del Docente

En el ámbito latinoamericano, el papel del docente está experimentando cambios sustanciales directamente asociados a las demandas emergentes en la sociedad contemporánea. Estas demandas incluyen el reconocimiento de diversas formas de diversidad, como la lingüística, territorial, cultural, socioeconómica, migratoria, de género, entre otras, así como la expectativa de que la ciudadanía participe activamente en sus propios procesos socio-históricos. Este panorama plantea desafíos significativos para todo el sistema educativo, especialmente para la labor del profesorado y, de manera específica, para las instituciones encargadas de la formación docente. En el contexto de las reformas orientadas a transformar la formación inicial de los docentes, estas instituciones han adoptado y aplicado modelos que no han logrado abordar de manera efectiva las necesidades inherentes a la diversidad de contextos presentes en Latinoamérica (Ferrada, 2017).

Según Gigante (2007), un aspecto crucial de la formación docente es capacitar a los educadores para abordar la diversidad de contextos culturales y lingüísticos presentes en América Latina,

una tarea que se ha abordado a través de la Educación Intercultural (EI) o la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Al dotar a los docentes con habilidades y conocimientos en estas áreas, se promueve la creación de entornos educativos más inclusivos en la región latinoamericana. Esta iniciativa no solo beneficia a los estudiantes al proporcionarles una educación más relevante y significativa, sino que también fortalece la cohesión social y cultural en el ámbito regional, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad.

Por su parte, Pogré (2007), considera que preparar a los docentes para trabajar desde una integración de contenidos implica prepararlos para comprender y aplicar una nueva perspectiva en la producción del conocimiento y en la concepción de la ciencia. Esta perspectiva reconoce la interrelación entre lo que ocurre en el aula, en la escuela y en el contexto cultural, social y político, entendiendo la complejidad inherente a estos contextos y que se requiere de una mirada integral para comprender el mundo y construirlo. Lo anterior también implica que el docente tenga capacidad para la “construcción de experiencias educativas para la atención desde una mirada de diversidad y derechos humanos” esto significa crear ambientes de aprendizaje inclusivos donde se reconozcan y valoren las diferencias culturales, sociales e individuales de los estudiantes, promoviendo así una educación que favorezca el respeto, la equidad y la participación de todos los alumnos (Vázquez-Zentella., Pérez., & Díaz Barriga, 2014).

Pogré, (2007), resalta la importancia de preparar a los futuros educadores para convertir las teorías y modelos teóricos en acciones concretas en el aula, considerando que la enseñanza es una actividad social compleja y multifacética. Esta actividad implica la toma de decisiones tanto planificadas como improvisadas, enfrentándose a situaciones de incertidumbre y ambigüedad. Para abordar esta complejidad, los docentes necesitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, capacidad para adaptarse a diferentes escenarios y disposición para reflexionar sobre su práctica educativa de manera continua. Una de las competencias clave que se destacan en este enfoque es la capacidad de tomar decisiones informadas y reflexivas en el ejercicio docente. Esto implica evaluar constantemente las necesidades de los estudiantes, adaptar estrategias pedagógicas según el contexto y responder de manera flexible a los desafíos que puedan surgir en el desarrollo de las clases. La planificación también adquiere un papel fundamental, no solo en la preparación de las lecciones, sino en el diseño de secuencias didácticas coherentes y en la selección de recursos y materiales pertinentes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se resalta la importancia de la flexibilidad y la capacidad de adaptación por parte de los docentes. Esto requiere una habilidad para improvisar, ser creativos y encontrar soluciones efectivas ante las diferentes situaciones que puedan surgir en el aula.

Pérez et al., (2017), menciona que la comprensión del conocimiento profesional como conocimiento práctico se centra en las dimensiones colectivas y sociales donde se origina la práctica educativa, reconociendo que el desarrollo profesional no puede considerarse como algo externo. Por tanto, la formación debe integrarse como una acción educativa y organizativa que facilite el intercambio de experiencias y la transformación de los conocimientos prácticos en "conocimientos comunicativos". La enseñanza, como actividad práctica, se entiende como un

proceso complejo que involucra tanto el pensamiento como la acción, y se enfatiza la importancia de la conciencia y la reflexión para que los docentes analicen críticamente sus propias prácticas, los contextos sociales en los que operan y las teorías que sustentan estas prácticas. Esto implica concebir la enseñanza como una actividad exploratoria e investigadora, basada en una racionalidad práctica o reflexiva, que trasciende la aplicación lineal de modelos de racionalidad técnica.

Por otro lado, es sustancial considerar a Imbernón, (2010) quien propone un enfoque de formación docente centrado en el desarrollo profesional continuo, donde el aprendizaje se construye de manera colaborativa, se promueve la innovación educativa y se fomenta la autonomía y la responsabilidad profesional de los docentes. Enfatiza la importancia de crear entornos de aprendizaje colaborativo donde los docentes puedan compartir experiencias, conocimientos y recursos. Esta colaboración entre colegas permite enriquecer la práctica docente y promover el intercambio de ideas innovadoras. En contraste, Fullan, (2014) destaca la importancia de una formación docente orientada hacia el liderazgo educativo, donde los docentes no solo sean agentes de cambio en el aula, sino también impulsores de transformaciones a nivel institucional y sistémico.

1.3.1. Enfoques Teóricos

La formación del profesorado es un campo en constante evolución que busca preparar a los educadores para enfrentar los desafíos contemporáneos y promover el éxito de todos los estudiantes. En la investigación, he identificado varios enfoques de formación del profesorado que destacan por su relevancia y efectividad en la mejora de la práctica docente. Estos enfoques incluyen la enseñanza culturalmente receptiva, que se centra en la adaptación de la enseñanza para satisfacer las necesidades de una diversidad de estudiantes; la enseñanza basada en competencias, que prioriza el desarrollo de habilidades prácticas y transferibles; la enseñanza centrada en la resolución de problemas, que fomenta el aprendizaje auténtico a través de la resolución de problemas del mundo real; y la enseñanza basada en la neurociencia educativa, que integra los hallazgos neurocientíficos en la práctica pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de estos enfoques ofrece perspectivas únicas y herramientas prácticas para fortalecer la capacidad de los maestros y promover un aprendizaje significativo y equitativo en el aula.

Enfoque de Enseñanza Culturalmente Receptiva

La enseñanza culturalmente receptiva o CRT Culturally Responsive Teaching por sus siglas en inglés, según Hammond (2015), es un enfoque educativo que reconoce y valora las diversas culturas y antecedentes de los estudiantes. Hammond sostiene que los educadores deben entender las experiencias culturales de sus estudiantes y utilizarlas como punto de partida para el aprendizaje. Este enfoque implica adaptar las prácticas de enseñanza para satisfacer las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que se fomenta un ambiente inclusivo y respetuoso. La enseñanza culturalmente receptiva busca promover el éxito

académico y personal de todos los estudiantes, especialmente aquellos de grupos culturalmente diversos o marginados.

Este enfoque para Hammond (2015) se centra en la adaptación de la enseñanza para satisfacer las necesidades de una amplia gama de estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias culturales, lingüísticas y de fondo. Los maestros reconocen y valoran las diversas culturas representadas en el aula, adaptan sus prácticas pedagógicas para ser más inclusivas y establecen conexiones significativas entre el contenido curricular y las experiencias de vida de los estudiantes.

Hammond (2015) señala que la cultura es la forma en que cada cerebro le da sentido al mundo, “la cultura es como un software para el hardware del cerebro” (p. 45). El cerebro utiliza información cultural para convertir los acontecimientos cotidianos en acontecimientos significativos. Si se quiere ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento de orden superior y a resolver problemas, entonces se debe acceder a las estructuras cognitivas del cerebro para brindar una instrucción culturalmente receptiva. Por lo tanto, la cultura opera en un nivel superficial, un nivel intermedio y un nivel profundo.

Dentro de este enfoque, Hammond (2015) propone tres niveles de cultura en el contexto de la enseñanza culturalmente receptiva: superficial, intermedio y profundo. Estos niveles representan diferentes aspectos de la cultura que los educadores deben considerar al diseñar e implementar prácticas educativas culturalmente relevantes.

Nivel Superficial

Este nivel se compone de elementos observables y concretos de la cultura, como la comida, la vestimenta, la música y las festividades. Este nivel de cultura se caracteriza por tener una baja carga emocional, los cambios en este nivel no generan ansiedad en individuos o grupos.

Nivel Intermedio

Este nivel se compone de reglas tácitas en torno a las interacciones y normas sociales cotidianas, como la cortesía, las actitudes hacia los mayores, la naturaleza de la amistad, los conceptos de tiempo, el espacio personal entre las personas, la comunicación no verbal, las reglas sobre el contacto visual o el contacto físico apropiado. Es en este nivel de cultura, es donde manifestamos nuestros valores culturales más arraigados. La comunicación no verbal que fomenta la simpatía y la confianza entre las personas se origina en este nivel. Este nivel se caracteriza por tener una fuerte carga emocional. Al mismo tiempo, en este nivel interpretamos determinadas conductas como irrespetuosas, ofensivas u hostiles. La violación social de las normas en este nivel puede causar desconfianza, angustia o fricción social.

Nivel Profundo

Este nivel se compone de conocimiento tácito y suposiciones inconscientes que gobiernan nuestra visión del mundo. También contiene la cosmología (visión del bien o del mal) que guía la ética, la espiritualidad, la salud y las teorías de la armonía grupal (es decir, la competencia o la cooperación). El nivel cultural profundo también gobierna cómo aprendemos nueva información. Los elementos de este nivel tienen una intensa carga emocional. Los modelos mentales en este nivel ayudan al cerebro a interpretar amenazas o recompensas en el entorno. Los desafíos a los valores culturales en este nivel producen un choque cultural o desencadenan la respuesta de lucha o huida del cerebro. En el nivel cultural profundo, nuestro cerebro se está codificando con la visión particular del mundo que llevaremos en nuestros años de formación. Dos personas de diferentes culturas pueden ver el mismo evento y tener reacciones muy diferentes debido al significado que le atribuyen al evento en función de su cultura profunda.

“La cuestión es que la propia cultura, especialmente sus profundas raíces culturales, son parte de cómo el cerebro da sentido al mundo y nos ayuda a funcionar en nuestro entorno” (Hammond, 2015, p. 46).

Por lo tanto, los niveles culturales superficial, intermedio y profundo proporcionan un marco para comprender la complejidad de la cultura y su impacto en el aprendizaje y el rendimiento estudiantil. Al considerar estos niveles en la enseñanza culturalmente receptiva, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje que valora y respeta la diversidad cultural de los estudiantes, al tiempo que promueve el éxito académico y personal para todo (Hammond, 2015).

El enfoque de Enseñanza Culturalmente Receptiva, ha sido fundamental para el posterior análisis de datos. Este enfoque ha permitido abordar de manera más efectiva las dimensiones culturales y contextuales presentes en los datos, lo que ha enriquecido la comprensión y la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación.

Enfoque de Enseñanza Basada en Competencias

Este enfoque como lo mencionan Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005) se enfoca en desarrollar las habilidades, conocimientos y disposiciones necesarias para que los estudiantes tengan éxito en una variedad de contextos. Este enfoque se aleja del énfasis exclusivo en la transmisión de información y se centra en el desarrollo de habilidades prácticas y transferibles, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración.

Enfoque de Enseñanza Centrado en la Resolución de Problemas

Para Jonassen, D. H. (2015) este enfoque se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden mejor cuando se enfrentan a problemas auténticos y tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos significativos. Los maestros que siguen este enfoque

diseñan experiencias de aprendizaje que desafían a los estudiantes a investigar, analizar y resolver problemas del mundo real, fomentando así un aprendizaje profundo y duradero.

Enfoque de Enseñanza Basada en la Neurociencia Educativa

Sousa, D. A. (2017) señala este enfoque que se basa en la comprensión de los principios y procesos neurobiológicos implicados en el aprendizaje y la enseñanza. Los maestros en este enfoque utilizan la investigación neurocientífica para informar y mejorar sus prácticas pedagógicas, adaptando las estrategias de enseñanza para aprovechar los procesos cognitivos y emocionales del cerebro de manera efectiva. Este enfoque de formación del profesorado se centra en integrar los hallazgos de la neurociencia educativa en la práctica docente, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Estos enfoques de formación del profesorado se centran en preparar a los docentes para responder de manera efectiva a las demandas de un entorno educativo diverso, promoviendo el éxito académico y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

1.1.1. Identidad del Profesorado

La conexión entre la identidad personal y profesional de un profesor está estrechamente ligada a su práctica, según señalan Beauchamp & Thomas (2010) la identidad se configura como la vivencia negociada del individuo e implica la identificación con una comunidad, toma en cuenta la trayectoria de aprendizaje del sujeto y requiere la participación en contextos tanto locales como globales. A través de la práctica, es posible observar cómo el profesor en formación negocia su identidad personal en entornos externos.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Pillen, Beijgaard & Brok (2013) argumentan que la identidad docente no se establece ni se impone de manera estática; más bien, se negocia a través de la experiencia y la interpretación que se le atribuye a dicha experiencia. Este planteamiento se centra en los procesos prácticos, yendo más allá al abogar por la significación de la práctica mediante la reflexión. En este enfoque, se destaca la importancia de los procesos reflexivos como herramienta fundamental para dar sentido y construir la identidad profesional del docente. La reflexión se convierte así en un componente esencial para comprender y transformar las experiencias en la práctica docente, contribuyendo a una identidad más auténtica y contextualizada.

Beauchamp & Thomas (2010) sostienen que la reflexión juega un papel determinante en la formación de la identidad y, por ende, debería constituir un elemento central en los programas de formación de profesores. La inmersión en el contexto práctico, junto con el fomento del pensamiento reflexivo en los futuros profesores, proporciona un marco para comprender los desplazamientos y cambios en la identidad docente (Beauchamp, 2015). Elementos como el entorno escolar, la naturaleza del contexto institucional y estudiantil, así como la influencia de

colegas y directivos escolares, desempeñan un papel crucial en la configuración de una identidad en constante evolución.

Según Sutherland et al., (2010) la construcción de la identidad profesional docente se origina en la posición que la persona ocupa en la sociedad, en sus interacciones con los demás y en la interpretación de sus experiencias. Este proceso comienza con la percepción interna de ser maestro y se extiende a la búsqueda de ser reconocido como tal por los demás. De esta manera, las creencias y conceptos asociados a ser un "buen maestro" se derivan de las teorías implícitas del individuo y se transforman en la práctica a través de procesos reflexivos. Es decir, la identidad docente no solo se basa en la autopercepción, sino que también se nutre de la interacción social y se moldea continuamente mediante la reflexión sobre la propia práctica. Este enfoque dinámico destaca la importancia de la interpretación activa y reflexiva de las experiencias en la formación y evolución de la identidad profesional docente.

1.1.2. Desafíos del Profesorado en Atención a la Diversidad Cultural

Los establecimientos educativos se erigen como entornos donde los estudiantes forjan sus primeras relaciones sociales. En la actualidad, estos centros albergan una diversidad de alumnos que provienen de diferentes culturas, presentan variadas características físicas, observan distintas costumbres y pertenecen a diversas etnias, otorgando a la escuela una riqueza multicultural. Aunque los alumnos deben adaptarse a este entorno social, es fundamental recordar que los centros educativos no solo son medios sociales, sino también espacios destinados a la adquisición de conocimientos. En este contexto, la figura del profesor adquiere una importancia crucial (Pérez et al., 2017).

El informe de la UNESCO, encabezado por Jacques Delors y titulado "La educación encierra un tesoro" (1996), ofrece una perspectiva valiosa para examinar los desafíos que enfrentan los profesores y la formación docente en relación con la diversidad cultural e integración. Este informe destaca varios puntos clave:

- a) Subraya la importancia de que los profesores promuevan actitudes de tolerancia y entendimiento mutuo, habilidades cruciales en el contexto del siglo XXI.
- b) Establece metas que incluyen el desplazamiento desde el nacionalismo hacia el universalismo, el fomento de actitudes positivas hacia el pluralismo en contraposición a los prejuicios étnicos y culturales, la promoción de sociedades democráticas y la transformación del acceso a la tecnología para crear un mundo tecnológicamente unido. Estos desafíos resaltan la importancia de los valores morales inculcados desde la infancia y la juventud, destacando la responsabilidad de los docentes en este proceso.
- c) Señala que la naturaleza de una escuela abierta al mundo requiere que los docentes amplíen y profundicen su papel profesional, adaptándose a los cambios sociales y sus impactos en la práctica educativa. Esto implica una redefinición continua de su papel,

que se percibe como una responsabilidad profesional esencial e inevitable en este contexto en constante evolución.

El reto importante en la capacitación de profesores, en términos generales y específicamente en la preparación para afrontar la diversidad en todas sus formas, puede estar en el desarrollo, como enfatiza Freire (1996), de una comprensión profunda de las complejidades de los entornos en los que se llevará a cabo la enseñanza. Esto implica involucrarse en la reflexión sobre la práctica docente, observar con atención las prácticas de otros colegas, y mantener una lectura continua y crítica de la literatura teórica, incluso cuando no estemos completamente de acuerdo con sus enfoques. Es evidente que no se puede practicar esta forma de estar en el mundo sin una actitud abierta hacia la diversidad y las diferencias, ya que siempre existe la posibilidad de aprender de quienes son distintos a nosotros y de las experiencias diversas que aportan. En resumen, la formación docente para abordar la diversidad requiere no solo habilidades prácticas, sino también una disposición constante a la reflexión y al aprendizaje.

1.2. Incidentes Críticos

Como afirman Del Mastro & Monereo (2014), los incidentes críticos son eventos donde surge una situación imprevista que provoca una falta de control emocional. Estos eventos se consideran críticos cuando el impacto emocional es tan fuerte que el docente experimenta bloqueo o reacciona de manera inadecuada, como negación, evitación o agresión. Es fundamental comprender que estos incidentes críticos pueden surgir en cualquier momento y requieren una atención especial para manejar las emociones y las acciones de manera constructiva y efectiva en el entorno educativo.

Por otro lado, De León et al., (2017) se refiere a incidentes críticos a los acontecimientos claramente determinados temporo-espacialmente, vivenciados por el docente como experiencias significativas y desestabilizantes por su impacto cognitivo, social y/o emocional; instalando una situación conflictiva que lo cuestiona en su discurso, sus sentimientos, sus pensamientos y/o su actuación; dificultando su capacidad de resolución de la situación, así como desafiando sus concepciones sobre sí mismo y su rol como profesional de la educación, sintiendo que no cuenta con los recursos necesarios para resolver el incidente estratégica y exitosamente. (pag, 13)

En esta misma línea, Gajardo et al., (2017) hace alusión a los incidentes críticos como una clase especial de contingencias que sorprenden a quien los experimenta, que combinan un hecho inesperado con una falta de control emocional.

1.2.1. ¿Cuándo se Considera Incidente Crítico?

Se consideran Incidentes Críticos cuando ocurren eventos o situaciones específicas que superan un umbral emocional significativo. Estos eventos tienen un impacto profundo en el profesor, llevándolo a experimentar una pérdida de control emocional o una reacción extrema que afecta

su capacidad para manejar la situación de manera efectiva y profesional. La clave aquí es el nivel de intensidad emocional que acompaña al incidente, ya que puede ser tan alto que desencadena una crisis o desestabilización en el docente, lo que hace que sea necesario un proceso de recuperación del equilibrio emocional y profesional (Monereo et al., 2009).

Del Mastro & Monereo (2014), sostienen que lo que podría considerarse como anecdótico para un docente puede no serlo para otro. Por lo tanto, un episodio se considera Incidente Crítico cuando generan en el docente un desequilibrio emocional, un conflicto interno. Estos incidentes críticos pueden ser utilizados como casos que desencadenan reflexiones enriquecedoras en los procesos de formación docente. Es decir, al abordar y reflexionar sobre estos momentos de desequilibrio emocional, los educadores pueden profundizar en su comprensión y desarrollo profesional.

Los incidentes críticos (IC) son empleados como técnica en la evaluación de servicios educativos o en la formación de profesores, según lo señalado por Monereo (2010). Para que estos incidentes efectivamente se traduzcan en oportunidades de aprendizaje y en un cambio real en la identidad y en las prácticas profesionales del docente, resulta fundamental identificarlos y examinar qué tipo de respuestas de afrontamiento suelen emplear los educadores de manera habitual. Este proceso de identificación y análisis de respuestas puede constituir un componente valioso en la mejora continua de la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

1.2.2. Tipos de Incidentes Críticos

Del Mastro & Monereo, (2014) proponen la siguiente tipología de Incidentes Críticos (IC):

IC Relativos a la Organización del Tiempo, Espacios y Recursos

Incidentes críticos relacionados con la organización de las actividades de enseñanza (tiempo, espacio, recursos) como la falta de cumplimiento a las tareas por parte de los alumnos, la falta de acceso a los recursos, el espacio inapropiado o reducido para el trabajo grupal, o el inadecuado manejo del tiempo por parte del profesor (Del Mastro & Monereo, 2014).

Elementos indispensables para el desarrollo de las actividades de aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, son situaciones específicas o eventos que tienen un impacto significativo en la gestión efectiva de estos elementos. Se citan incidentes críticos donde los alumnos plantean dudas y problemas organizativos que han de ser resueltos precipitadamente por el profesor. Las variables son amplias, desde los recursos, los horarios, u otros aspectos de coordinación a nivel institucional por gestión insuficiente en la adquisición de equipamiento para la docencia, infraestructura inadecuada, y falta de tiempo para actividades prácticas.

Tabla 1

Categorías de los incidentes críticos relativos a la organización según la literatura consultada

Subcategoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
Organización de Tiempo	Se refiere a una situación o evento específico en la que la gestión del tiempo se vuelve crucial y puede tener un impacto significativo en los resultados o en el funcionamiento de una tarea, proyecto o actividad (Kröyer & Altamirano, 2020)	Falta de tiempo para actividades practicas	Cuando no se asigna o se dispone de tiempo suficiente para la realización de actividades prácticas, experimentos, proyectos o tareas que requieren una aplicación práctica de conocimientos (Canelo, 2020).
		Incumplimiento de plazos	Cuando un proyecto o tarea importante no se completa dentro del tiempo establecido, lo que puede afectar la productividad y la entrega oportuna de resultados (Canelo, 2020).
		Falta de planificación temporal	Situaciones en las que la falta de una planificación adecuada del tiempo conduce a la sobrecarga de trabajo, el agotamiento de los docentes o la falta de cumplimiento de objetivos (Canelo, 2020).
Organización de Espacios	Se refiere a una situación específica en la que la disposición, el diseño o la gestión del espacio físico juegan un papel crucial y pueden tener un impacto significativo en la eficiencia, la seguridad o la experiencia de los docentes y estudiantes que utilizan ese espacio. (Kröyer & Altamirano, 2020)	Infraestructura inadecuada	Incidentes que involucran la disposición inadecuada de espacios de trabajo, afectando la colaboración y comunicación entre los estudiantes. De igual manera, la escasez de espacio o la falta de instalaciones adecuadas impacta negativamente en la eficiencia y el bienestar de los docentes. (Canelo, 2020)
Organización de Recursos	Se refiere a una situación específica en la que la gestión, asignación o utilización de recursos (como personal,	Equipamiento para la docencia	Situaciones en las cuales la falta, inadecuación o mal estado del equipamiento utilizado en la enseñanza afecta

financiamiento, materiales, tecnología, entre otros) desempeña un papel crucial y puede tener un impacto significativo en los resultados, el rendimiento o la eficiencia de un, proyecto o tarea. (Kröyer & Altamirano, 2020)	Asignación ineficiente de recursos	negativamente la calidad del proceso educativo (Canelo, 2020). Situaciones en las que los recursos, como el personal, el presupuesto o los materiales, no se asignan de manera óptima, lo que puede dar lugar a ineficiencias y retrasos (Canelo, 2020).
	Falta de acceso a herramientas necesarias	Cuando los docentes o estudiantes no tienen acceso a las herramientas y tecnologías necesarias para realizar sus tareas, lo que puede afectar la calidad del trabajo (Canelo, 2020).

IC Relativos a las Normas de Conducta

Incidentes críticos relacionados con las conductas de ciertos alumnos en base al incumplimiento de normas (explícitas o implícitas) y el enfrentamiento con el profesor (Del Mastro & Monereo, 2014).

Canelo, (2020) cita incidentes críticos donde el profesor entra en conflicto emocional al alterarse la disciplina y orden de un sujeto respecto al rol del profesor. Involucran una serie de actitudes disruptivas plagio en pruebas, incumplimiento de tareas y suicidios ficticios, que alteraron la convivencia entre el docente y los estudiantes. Así que, son situaciones específicas en las que los individuos o grupos dentro de una organización violan o desafían las normas éticas, reglas o políticas establecidas. Estos incidentes pueden tener un impacto significativo en el ambiente educativo.

Tabla 2

Categorías de los incidentes críticos relativos a la conducta según la literatura consultada

Subcategoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
Falta de ética	Se refiere a una situación específica en la que se observa un	Plagio de pruebas	Cuando los estudiantes participan en actividades fraudulentas o

	comportamiento o una decisión que viola principios éticos, normas morales o estándares de conducta aceptados en un determinado contexto (Kröyer & Altamirano, 2020).		manipula datos para obtener beneficios personales o para engañar a otros (Canelo, 2020).
		Conflicto de intereses no revelado	Situaciones en las que los estudiantes tienen intereses personales que podrían influir en su toma de decisiones y no los revela de manera adecuada (Canelo, 2020).
		Incumplimiento de tareas	Situaciones en las cuales un estudiante o un grupo no cumple con las responsabilidades o tareas asignadas, lo que puede tener consecuencias negativas para el logro de objetivos (Canelo, 2020).
Comportamiento inapropiado	Se refiere a una situación específica en la que un estudiante o varios se involucran en acciones que violan normas, políticas o expectativas de conductas establecidas en el entorno educativo (Kröyer & Altamirano, 2020).	Actitudes disruptivas	Comportamientos que interrumpen, distraen o perturban el normal desarrollo de actividades (Canelo, 2020).
		Acoso	Incidentes en los que se produce acoso verbal, físico o psicológico en la institución, creando un ambiente hostil para otros estudiantes y docentes (Canelo, 2020).
		Discriminación	Cuando se toman decisiones injustas o se trata de manera desigual a los estudiantes o grupos de estudiantes debido a características como

			género, etnia, religión u orientación sexual (Canelo, 2020).
		Convivencia entre docentes y estudiantes	Situaciones en las cuales las interacciones entre profesores y estudiantes generan conflictos, tensiones o problemas en el ambiente educativo (Canelo, 2020).
Violaciones de políticas internas	Se refiere a una situación específica en la que un estudiante o un grupo de estudiantes dentro de una institución transgrede o incumple las políticas, normativas o procedimientos establecidos por la propia entidad (Kröyer & Altamirano, 2020).	Uso indebido de recursos	Cuando los estudiantes utilizan los recursos para fines personales sin autorización, como el uso indebido de computadoras o equipos de la institución (Canelo, 2020).
		Incumplimiento de políticas de seguridad	Incidentes en los que se ignoran o violan las políticas de seguridad de la institución, poniendo en riesgo la integridad de la información y los activos (Canelo, 2020).
Incumplimiento de normativas legales	Se refiere a una situación específica en la que un estudiante viola leyes, regulaciones o normativas establecidas por las autoridades institucionales reguladoras. Así también, pueden tener consecuencias legales significativas y pueden afectar la reputación, la integridad y la operación continua de la entidad	Violación de leyes y regulaciones	Situaciones en las que los estudiantes violan leyes y regulaciones aplicables, lo que puede dar lugar a consecuencias legales y daño a la reputación (Canelo, 2020).

	involucrada (Kröyer & Altamirano, 2020).		
Suicidios ficticios	Se utiliza para describir situaciones en las cuales un estudiante simula o finge intentar suicidarse. Estas situaciones pueden tener diversas manifestaciones, pero en general, implican comportamientos que dan la apariencia de un intento de suicidio sin la intención real de quitarse la vida (Kröyer & Altamirano, 2020).	Comunicados escritos o notas ficticias	Elaboración de cartas, mensajes o notas por parte de los estudiantes dirigidos a los docentes, que insinúan un intento de suicidio, pero que no reflejan una intención real de autolesión. Si no más bien un intento de manipulación con intensiones negativas (Canelo, 2020).

IC Relativos a la Claridad y Adecuación de los Contenidos Transmitidos

Incidentes críticos relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje, donde los alumnos cuestionan o piden más información al profesor sobre contenidos propios de clase (Del Mastro & Monereo, 2014).

Canelo, (2020), menciona que puede ser para aclarar, comprender mejor o ampliar aquellos contenidos ya trabajados anteriormente. También, para pedir información sobre nuevos contenidos no abordados. Se abordan contenidos desde la claridad, la adecuación y la transferencia de ellos a otras situaciones y contextos. La sorpresa de repetir una explicación objetivada que se pensaba que ya estaba alcanzada, o bien, en segundo término, la duda de responder a un nuevo conocimiento, de forma imprevista, llega a desestabilizar al estudiante.

Hacen referencia a situaciones específicas en las que la comunicación dentro de una organización o equipo no cumple con los estándares necesarios en términos de claridad, precisión y relevancia; por lo tanto, surgen ante la disconformidad en la selección de contenidos de asignaturas. Estos incidentes pueden generar malentendidos, falta de alineación y, en última instancia, afectar el rendimiento y los resultados.

Tabla 3

Categorías de los incidentes críticos relativos a los contenidos según la literatura consultada

Subcategoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
Falta de adaptación del contenido	Se refiere a una situación específica en la que el material	Disconformidad en la selección de	Diferencias de opinión sobre si los temas seleccionados

	<p>educativo presentado no se ajusta de manera adecuada a las necesidades, niveles de comprensión o estilos de aprendizaje de los estudiantes (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	<p>contenidos de las asignaturas</p>	<p>son relevantes y aplicables al contexto actual, la vida cotidiana o las necesidades futuras de los estudiantes (Canelo, 2020).</p>
		<p>Conflictos ideológicos</p>	<p>Desacuerdos basados en diferencias ideológicas o valores personales en relación con los temas que se están enseñando en la asignatura (Canelo, 2020).</p>
		<p>Desacuerdos sobre la profundidad del contenido</p>	<p>Diferencias en la opinión sobre la profundidad o la complejidad de los temas seleccionados, ya sea considerándolos demasiado avanzados o insuficientemente detallados (Canelo, 2020).</p>
		<p>Falta de actualización del material</p>	<p>Descontento debido a la falta de actualización del material didáctico, especialmente en disciplinas que evolucionan rápidamente (Canelo, 2020).</p>
<p>Falta de claridad en las instrucciones</p>	<p>Se refiere a una situación específica en la que las direcciones proporcionadas no son comprensibles, precisas o suficientemente detalladas, lo que puede dar lugar a malentendidos,</p>	<p>Comunicación ambigua</p>	<p>Cuando las instrucciones o mensajes son vagos o abiertos a interpretaciones diversas, lo que puede llevar a la ejecución incorrecta de tareas (Canelo, 2020).</p>
		<p>Falta de detalles esenciales</p>	<p>Situaciones en las que la información crítica</p>

confusión y dificultades para llevar a cabo una tarea o actividad (Kröyer & Altamirano, 2020).	o detalles necesarios para comprender y realizar una tarea no se proporcionan de manera adecuada (Canelo, 2020).
--	--

IC Relativos a los Métodos de Enseñanza

Incidentes críticos relacionados con la metodología de enseñanza y de aprendizaje, y con la innovación docente (metodologías más expositivas y tradicionales; imprevistas; cambios innovaciones) (Del Mastro & Monereo, 2014).

Canelo, (2020) señala a situaciones donde los alumnos no responden correctamente a la metodología propuesta por el maestro. O el estudiante participa en discusiones de criterios metodológicos entre maestros. Acorde a la innovación de los currículos, por incomodidad ante una estrategia nueva que no fue enseñada. Hace alusión a situaciones específicas en el ámbito educativo en las que los enfoques pedagógicos, estrategias o técnicas utilizadas no cumplen con los estándares deseados, lo que puede afectar la eficacia del proceso de aprendizaje.

Tabla 4

Categorías de los incidentes críticos relativos a la metodología según la literatura consultada

Subcategoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
Falta de claridad en la explicación	Se refiere a una situación específica en la que la comunicación verbal o escrita no logra transmitir información de manera comprensible, precisa o efectiva (Kröyer & Altamirano, 2020).	Incomodidad ante una temática nueva o que no fue enseñada	Situaciones en las cuales los estudiantes experimentan malestar o dificultades al enfrentarse a una temática o enfoque que no les fue debidamente enseñado o presentado previamente (Canelo, 2020).
		Instrucciones confusas	Cuando el educador presenta información de manera confusa o poco clara, lo que dificulta que los estudiantes comprendan los

			conceptos (Canelo, 2020).
		Falta de ejemplos clarificadores	Situaciones en las que no se proporcionan ejemplos concretos o casos prácticos para ilustrar conceptos complejos, lo que dificulta la aplicación de los conocimientos por parte de los estudiantes (Canelo, 2020).
Desconexión con los estudiantes	Se refiere a una situación específica en la que un educador experimenta una falta de conexión o relación efectiva con los estudiantes. Esta desconexión puede manifestarse de diversas maneras y puede afectar negativamente la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia general en el entorno educativo. (Kröyer & Altamirano, 2020)	Falta de adaptación al nivel de los estudiantes	Cuando los métodos de enseñanza no se adaptan al nivel de comprensión de los estudiantes, lo que puede resultar en desinterés o frustración (Canelo, 2020).
		Falta de interactividad	Incidentes en los que la enseñanza es monótona y carece de elementos interactivos, participación estudiantil o retroalimentación (Canelo, 2020).
Tecnología mal utilizada	Se refiere a una situación específica en la que las herramientas, dispositivos o plataformas tecnológicas no se utilizan de manera adecuada o eficaz, lo que puede tener consecuencias negativas (Kröyer & Altamirano, 2020).	Problemas técnicos constantes	Cuando las herramientas o recursos tecnológicos utilizados en el proceso de enseñanza presentan problemas recurrentes, interrumpiendo la continuidad de las clases (Canelo, 2020).
		Uso ineficaz de la tecnología educativa	Situaciones en las que los educadores no utilizan de manera

			efectiva las tecnologías disponibles para mejorar el aprendizaje (Canelo, 2020).
Falta de adaptación a diferentes estilos de aprendizaje	Se refiere a situaciones en las cuales el docente no tiene en cuenta las diversas formas en que los estudiantes aprenden de manera efectiva. La falta de adaptación a estos estilos de aprendizaje puede generar dificultades para que los estudiantes comprendan y retengan la información. (Kröyer & Altamirano, 2020)	Enfoque único de enseñanza	Cuando se emplea un único método de enseñanza sin tener en cuenta las diversas formas en que los estudiantes aprenden, lo que puede dejar rezagados a algunos individuos (Canelo, 2020).
		Falta de recursos variados	Incidentes en los que se subutilizan o ignoran recursos educativos diversos, como multimedia, actividades prácticas o debates, limitando las experiencias de aprendizaje (Canelo, 2020).

IC Relativos a la Motivación

Elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite mayor cercanía entre el docente y el estudiantado (Altamirano-Droguett et al., 2020). Se mencionan como situaciones específicas en las que la falta de motivación o factores desmotivadores afectan negativamente a individuos o equipos, la falta de interés en la clase, que repercutió en la motivación del docente.

Tabla 5

Categorías de los incidentes críticos relativos a la motivación según la literatura consultada

Subcategoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
Falta de interés en la clase	Se refiere a situaciones en las cuales los estudiantes muestran una falta notable de motivación, participación o compromiso en el proceso de aprendizaje	Ausencia de reconocimiento por logros	Cuando los esfuerzos y logros individuales o de equipo no son reconocidos o valorados, lo que puede afectar la motivación y el compromiso (Kröyer & Altamirano, 2020).

	(Kröyer & Altamirano, 2020).	Falta de retroalimentación positiva	Situaciones en las que la retroalimentación proporcionada se centra únicamente en aspectos negativos, sin resaltar los aspectos positivos del desempeño (Kröyer & Altamirano, 2020).
		Tareas monótonas o repetitivas	Cuando las responsabilidades laborales o las tareas educativas se vuelven rutinarias y carecen de desafíos, lo que puede llevar a la desmotivación (Kröyer & Altamirano, 2020).
Motivación del docente	Se refiere a situaciones en las cuales un educador experimenta una falta significativa de motivación, entusiasmo o compromiso en su rol como docente. La motivación del docente es fundamental para el éxito del proceso educativo, ya que influye en la calidad de la enseñanza, la interacción con los estudiantes y el ambiente general en el aula. (Kröyer & Altamirano, 2020)	Desinterés evidente	Manifestación de apatía o falta de entusiasmo por parte del docente durante las clases o actividades educativas (Kröyer & Altamirano, 2020).
		Baja participación	Limitada participación en discusiones, actividades en clase o interacciones con los estudiantes (Kröyer & Altamirano, 2020).
		Falta de preparación	No prepararse adecuadamente para las clases, lo que puede resultar en una entrega de contenido desorganizada o poco efectiva (Kröyer & Altamirano, 2020).
		Expresiones de desánimo	Mostrar expresiones faciales o corporales que indican desánimo, cansancio o desmotivación durante las interacciones con los estudiantes (Kröyer & Altamirano, 2020).

Falta de innovación

No buscar o implementar enfoques pedagógicos innovadores o estrategias educativas creativas, lo que puede resultar en un ambiente de aprendizaje monótono (Kröyer & Altamirano, 2020).

Falta de adaptación al cambio

Resistencia al cambio o a la implementación de nuevas metodologías educativas, lo que puede limitar el crecimiento y la mejora continua (Kröyer & Altamirano, 2020).

IC Relativos a la Evaluación

Incidentes críticos relacionados con la evaluación de enseñanza (coherencia de pruebas, criterios y/o calificaciones en que fundamentan sus evaluaciones) (Del Mastro & Monereo, 2014).

Canelo, (2020) cita incidentes críticos cuando el profesor experimenta un conflicto emocional al evaluar las tareas de sus alumnos, o cuando son los propios estudiantes quienes generan crisis en las decisiones del profesor. Esto puede generar tensiones relacionadas con la coherencia en la enseñanza. En particular, los alumnos en prácticas pueden experimentar conflictos cognitivos al valorar las acciones observadas de su maestra tutora.

Un elemento del proceso formativo que incide con mayor tensión en la comunidad universitaria, por su influencia en la forma de enseñar y en la forma de aprender, por disconformidad del estudiante ante la calificación de una práctica. Por lo que, son situaciones específicas en las que el proceso de evaluación, en el ámbito educativo, presenta deficiencias o problemas que pueden tener un impacto significativo en la toma de decisiones.

Tabla 6

Categorías de los incidentes críticos relativos a la evaluación según la literatura consultada

Subcategoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
	Se refiere a una situación en la que	Disconformidad del estudiante ante la	Se refiere a una situación en la que un

Criterios de evaluación poco claros	<p>los estándares o criterios utilizados para evaluar el desempeño de los estudiantes no se han comunicado de manera clara, lo que puede generar confusión, incertidumbre y percepciones injustas en el proceso de evaluación. Tienen un impacto significativo en la equidad y la transparencia del sistema de evaluación. (Kröyer & Altamirano, 2020)</p>	calificación de una practica	<p>estudiante expresa insatisfacción, desacuerdo o descontento con la calificación recibida en una tarea práctica o evaluación, pueden surgir por diversas razones, como percepciones de injusticia, falta de claridad en los criterios de evaluación, discrepancias en la interpretación de las expectativas o cualquier otra cuestión que genere descontento por parte del estudiante. (Canelo, 2020)</p>
		Falta de transparencia en la evaluación	<p>Situaciones en las que los evaluadores no comunican claramente los criterios y el proceso de evaluación a los evaluados, generando confusión (Canelo, 2020).</p>
Evaluación ineficaz	<p>Se refiere a situaciones en las cuales el proceso de evaluación no cumple con sus objetivos previstos o no proporciona una medición precisa y justa del desempeño de los estudiantes (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	Criterios de evaluación poco claros	<p>Cuando los estudiantes no comprenden los criterios utilizados para evaluar su desempeño, lo que puede generar frustración y falta de motivación (Canelo, 2020).</p>
		Falta de retroalimentación constructiva	<p>Situaciones en las que la retroalimentación proporcionada a los estudiantes no es específica ni útil para</p>

			mejorar su comprensión y desempeño académico (Canelo, 2020).
Sesgo en la evaluación	Se refiere a situaciones en las cuales las decisiones de evaluación, como las calificaciones otorgadas a los estudiantes, están influenciadas de manera injusta por factores subjetivos o prejuicios (Kröyer & Altamirano, 2020).	Prejuicios y discriminación	Cuando las evaluaciones se ven afectadas por prejuicios personales, discriminación o sesgos implícitos, lo que puede resultar en evaluaciones injustas (Canelo, 2020).
		Favoritismo	Situaciones en las que los evaluadores muestran preferencias injustificadas hacia ciertos estudiantes, afectando la equidad del proceso de evaluación (Canelo, 2020).

IC Relativos a los Conflictos Personales

Incidentes críticos relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (conflictos personales, situaciones de agresividad, o de impertinencia) que generan indisciplina en clase (Del Mastro & Monereo, 2014).

Canelo, (2020) hace alusión a incidentes críticos donde el estudiante atraviesa por circunstancias difíciles en su entorno personal que le generan conflicto a el mismo y su desenvolvimiento. Por otro lado, son incidentes críticos donde profesor entra en conflicto emocional al estar inmerso en una problemática grave interpersonal (peleas, insultos entre alumnos; actos de alumnos disruptivos en el aula; actos de bullying) que explotan en las aulas. Siempre son negativos. Se desarrollan entre parejas o grupos de alumnos.

Causales de enfrentamientos de menor a mayor grado, dependiendo de las causas que gatillaron el problema, pueden influir negativamente en la relación y comunicación docente-estudiante (Altamirano-Droguett et al., 2020). Se refieren a situaciones específicas en las que las relaciones interpersonales dentro de un grupo se ven afectadas negativamente debido a desacuerdos, tensiones o malentendidos.

Tabla 7

Categorías de los incidentes críticos relativos a los conflictos personales según la literatura consultada

Subcategoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
Falta de comunicación efectiva	Se refiere a situaciones en las cuales hay deficiencias significativas en la transmisión o comprensión de información, lo que puede generar malentendidos, confusiones o problemas (Kröyer & Altamirano, 2020).	Malentendidos no resueltos	Cuando las comunicaciones se interpretan de manera errónea y no se abordan de manera efectiva, lo que puede dar lugar a tensiones y conflictos (Canelo, 2020).
		Falta de transparencia	Situaciones en las que la información no se comparte adecuadamente, generando desconfianza y conflictos (Canelo, 2020).
		Comunicación entre docente-estudiante	Surgir debido a desconocimiento, malentendidos, diferencias de opinión, o problemas de comunicación (Canelo, 2020).
Competencia no saludable	Se refiere a situaciones en las cuales la competencia entre estudiantes o grupos se vuelve perjudicial, destructiva o contraproducente para el bienestar general, la colaboración y el ambiente (Kröyer & Altamirano, 2020).	Competencia destructiva	Cuando la competencia entre los estudiantes se vuelve destructiva en lugar de motivadora, generando hostilidad y conflicto (Canelo, 2020).
Falta de resolución de conflictos	Se refiere a situaciones en las cuales los conflictos	Ignorar o evitar conflictos	Cuando los conflictos no se abordan de manera proactiva y se

<p>entre estudiante y docente no son abordados, gestionados o resueltos de manera efectiva. La falta de resolución de conflictos puede dar lugar a tensiones persistentes, malentendidos y problemas interpersonales que pueden afectar negativamente el ambiente, la convivencia o el rendimiento. (Kröyer & Altamirano, 2020)</p>	<p>Falta de mediación</p>	<p>ignoran, lo que puede llevar a tensiones acumuladas (Canelo, 2020). Situaciones en las que no se busca la mediación adecuada para resolver desacuerdos, prolongando los conflictos y afectando el rendimiento (Canelo, 2020).</p>
---	----------------------------------	--

1.2.3. Rol de los Incidentes Críticos en la Formación del Profesorado

Algunos sucesos que pueden suceder durante una clase tienen el potencial de provocar cambios significativos en la identidad profesional del docente. Esto puede ser debido a su impacto emocionalmente perturbador, la dificultad de abordarlos con respuestas parciales e inmediatas, o su capacidad para cuestionar los roles y conceptos vigentes. (Monereo, 2010, pag 159)

Un suceso de estas características, por ende, desafía la identidad misma del profesor, generando una ruptura en sus percepciones y creando una oportunidad propicia para el cambio. Esta distinción radica en la carga emocional que acompaña al incidente, diferenciándolo de simples interacciones o eventos (Monereo, 2023). Es esencial que el profesor perciba el incidente como crítico para que tenga un impacto significativo. Para que se desarrolle un incidente crítico, se requiere una situación percibida como conflictiva por parte del profesor. Este conflicto puede surgir con diversos actores educativos, como estudiantes, colegas, administración, inspección o padres, pero también, y fundamentalmente, consigo mismo. La interpretación del docente sobre la situación revela discrepancias con su enfoque habitual, evidenciando incoherencias en las estrategias empleadas y en sus emociones, al percibir que su manera de abordar el problema no es adecuada.

Por lo que, los Incidentes Críticos juegan un papel crucial en la formación del profesorado. Estos incidentes son situaciones específicas en las que los profesores se enfrentan a desafíos o dilemas que requieren una toma de decisiones reflexiva y estratégica. Al reflexionar sobre estos

incidentes, los profesores pueden desarrollar habilidades para abordar situaciones similares en el futuro de manera más efectiva y con mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural de los estudiantes.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo de Investigación

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico que permite explorar, describir y comprender las experiencias de los docentes con respecto a los incidentes críticos que vivenciaron frente a la atención a la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE). Se comprende con un corte transversal, dado que los datos se recopilan en un único momento y en una sola ocasión (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Hernández-Sampieri & Mendoza, (2018) destacan que un enfoque cualitativo se caracteriza por orientarse hacia áreas o temas significativos de investigación. Este método implica la recopilación y análisis de datos con el propósito de refinar las preguntas de investigación y, a su vez, descubrir nuevas interrogantes durante el proceso de interpretación. Dada la naturaleza de esta investigación, este enfoque se considera idóneo, ya que permite una exploración más profunda y rica de las experiencias de los docentes frente a los incidentes críticos relacionados con la diversidad cultural de los estudiantes en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE). La elección de un enfoque cualitativo se justifica por la necesidad de comprender en detalle las percepciones, actitudes y estrategias de los profesores en este contexto específico.

De igual manera, se ha adoptado un diseño fenomenológico en esta investigación, cuyo propósito fundamental radica en la exploración, descripción y comprensión profunda de las experiencias de los docentes en relación con un fenómeno específico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Este diseño busca identificar y analizar los elementos comunes presentes en estas vivencias, aportando así una perspectiva esencial para abordar el tema de investigación. Además, la elección de un diseño fenomenológico se alinea perfectamente con la naturaleza cualitativa de la investigación, permitiendo una inmersión detallada en las percepciones y vivencias de los participantes.

Por otro lado, se ha optado por un corte transversal, caracterizado por la medición de una o más variables en un momento específico. La recopilación de información se realiza en el presente, aunque en ocasiones se consideran aspectos pasados, así como las conductas o experiencias previas de los individuos. Este corte temporal contribuirá a proporcionar una instantánea representación de las dinámicas actuales relacionadas con la atención a la diversidad cultural en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE), ofreciendo una comprensión más completa de la situación.

2.2. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigación

2.2.1. Métodos

En la presente investigación, se han empleado diversos métodos genéricos y razonables, los cuales se detallan a continuación con la sección específica de la investigación en la que fueron aplicados:

- El Método Inductivo uno de los destacados. Específicamente, este enfoque se aplicó durante el análisis detallado de cada categoría y código del instrumento de investigación utilizado. La implementación del Método Inductivo ha posibilitado la obtención de conclusiones de alcance general a partir de la minuciosa observación y evaluación de los datos recopilados. En esencia, se ha utilizado este método como medio para derivar patrones o tendencias generales basados en la información específica obtenida a través del instrumento.
- El Método Deductivo desempeñó un papel fundamental en el desarrollo del marco teórico de la investigación. Específicamente, se aplicó con el propósito de comprender y establecer las particularidades teóricas del tema de estudio. En este método, se partió de una comprensión y desarrollo de los elementos generales, teóricos y científicos, permitiendo así llegar a conclusiones más específicas y detalladas sobre el tema en cuestión. El método deductivo se reveló como un recurso esencial para estructurar y fundamentar conceptualmente el marco teórico de la investigación.
- Basándose en el principio fundamental de que no puede haber análisis sin síntesis, ni síntesis sin análisis, se implementó el Método Analítico Sintético en distintos momentos de la investigación como es en la construcción del marco teórico como en la formulación de las conclusiones y recomendaciones, se llevó a cabo una síntesis de la información. Este proceso se fundamentó en la comprensión y análisis de los elementos constitutivos de cada uno de los temas y subtemas examinados. Así también, las síntesis elaboradas a lo largo de la investigación se integraron para formar un conjunto coherente, facilitando la comprensión integral de cada uno de los capítulos de la investigación. Este enfoque analítico-sintético contribuyó a estructurar la información de manera significativa y a ofrecer una perspectiva completa de los temas abordados.

2.2.2. Técnicas de Investigación

Se empleó como instrumento para la conducción de la investigación la entrevista a profundidad, específicamente la denominada PAUTA PANIC-E, que se traduce como Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos Versión Emociones, desarrollada por Monereo y Monte en 2011. Las categorías y los códigos o preguntas asociadas a dicho instrumento se detallan en el numeral 2.4 de la Matriz del Libro de Códigos.

Adicionalmente, se implementó la técnica documental en cada uno de los capítulos del informe. Para operativizar esta técnica, se utilizaron gestores y fichas bibliográficas. Esto facilitó la

recopilación y organización eficiente de la información relevante, permitiendo una integración efectiva de los recursos documentales en cada sección del informe.

2.2.3. Instrumentos

Con el fin de aplicar las técnicas mencionadas anteriormente, fue imperativo utilizar el cuestionario PAUTA PANIC-E (Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos Versión Emociones). Este cuestionario sirvió como instrumento central para la recopilación de datos, proporcionando la base sobre la cual se implementaron tanto la entrevista a profundidad como la técnica documental. La utilización del PAUTA PANIC-E se convirtió así en un componente esencial que guio la aplicación coherente y sistemática de las diferentes técnicas empleadas en la investigación.

2.3. Preguntas de Investigación

Con el propósito de llevar a cabo la investigación, se han formulado las siguientes preguntas de investigación científica, las cuales guardan una relación directa con los objetivos específicos de la investigación.

- ¿Cuáles son los incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE)?
- ¿Cómo se caracterizan los niveles de conciencia de cultura del profesorado de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE)?
- ¿Cuál es la relación entre los niveles de conciencia de cultura de los profesores de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) y los incidentes críticos que experimentan?

2.4. Libro de Códigos

Tabla 8

Categorías y subcategorías de los incidentes críticos y la conciencia cultural

Categoría	Memo	Código	Memo	Código	Memo	Código	Memo
Incidentes Críticos	Como afirman Del Mastro & Monereo, (2014) los incidentes son episodios en los que se presenta una situación inesperada con una falta de control emocional. Se denominan incidentes críticos cuando el impacto emocional es de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de	IC Relativos a la Organización del Tiempo, Espacios y Recursos	Incidentes críticos relacionados con la organización de las actividades de enseñanza (tiempo, espacio, recursos) como la falta de cumplimiento a las tareas por parte de los alumnos, la falta de acceso a los recursos, el espacio inapropiado o reducido para el trabajo grupal, o el inadecuado manejo del tiempo por parte	Organización de Tiempo	Se refiere a una situación o evento específico en la que la gestión del tiempo se vuelve crucial y puede tener un impacto significativo en los resultados o en el funcionamiento de una tarea, proyecto o actividad (Kröyer & Altamirano, 2020).	Falta de tiempo para actividades practicas	Cuando no se asigna o se dispone de tiempo suficiente para la realización de actividades prácticas, experimentos, proyectos o tareas que requieren una aplicación práctica de conocimientos (Canelo, 2020).
	Incumplimiento de plazos		Cuando un proyecto o tarea importante no se completa dentro del tiempo establecido, lo que puede afectar la productividad y la entrega oportuna de resultados (Canelo, 2020).				
	Falta de planificación temporal		Situaciones en las que la falta de una planificación adecuada del tiempo conduce a la sobrecarga de trabajo,				

forma
extemporánea
o inadecuada.

del profesor (Del
Mastro y
Monereo, 2014).

el agotamiento de los
docentes o la falta de
cumplimiento de
objetivos (Canelo,
2020).

Organización de
Espacios

Se refiere a una
situación específica
en la que la
disposición, el
diseño o la gestión
del espacio físico
juegan un papel
crucial y pueden
tener un impacto
significativo en la
eficiencia, la
seguridad o la
experiencia de los
docentes y
estudiantes que
utilizan ese espacio
(Kröyer &
Altamirano, 2020).

Infraestructura
inadecuada

Incidentes que
involucran la
disposición inadecuada
de espacios de trabajo,
afectando la
colaboración y
comunicación entre los
estudiantes. De igual
manera, la escasez de
espacio o la falta de
instalaciones adecuadas
impacta negativamente
en la eficiencia y el
bienestar de los
docentes. (Canelo,
2020)

Organización de
Recursos

Se refiere a una
situación específica
en la que la
gestión, asignación
o utilización de
recursos (como
personal,
financiamiento,

Equipamiento
para la docencia

Situaciones en las
cuales la falta,
inadecuación o mal
estado del equipamiento
utilizado en la
enseñanza afecta
negativamente la
calidad del proceso

			<p>materiales, tecnología, entre otros) desempeña un papel crucial y puede tener un impacto significativo en los resultados, el rendimiento o la eficiencia de un proyecto o tarea (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	<p>educativo (Canelo, 2020).</p>	
				<p>Asignación ineficiente de recursos</p>	<p>Situaciones en las que los recursos, como el personal, el presupuesto o los materiales, no se asignan de manera óptima, lo que puede dar lugar a ineficiencias y retrasos (Canelo, 2020).</p>
				<p>Falta de acceso a herramientas necesarias</p>	<p>Cuando los docentes o estudiantes no tienen acceso a las herramientas y tecnologías necesarias para realizar sus tareas, lo que puede afectar la calidad del trabajo (Canelo, 2020).</p>
IC Relativos a las Normas de Conducta	Incidentes críticos relacionados con las conductas de ciertos alumnos en base al incumplimiento de normas	Falta de ética	Se refiere a una situación específica en la que se observa un comportamiento o una decisión que viola principios éticos, normas	Plagio de pruebas	Cuando los estudiantes participan en actividades fraudulentas o manipulan datos para obtener beneficios personales o para engañar a otros (Canelo, 2020).

	(explícitas o implícitas) y el enfrentamiento con el profesor (Del Mastro y Monereo, 2014).	morales o estándares de conducta aceptados en un determinado contexto (Kröyer & Altamirano, 2020).	Conflicto de intereses no revelado	Situaciones en las que los estudiantes tienen intereses personales que podrían influir en su toma de decisiones y no los revela de manera adecuada (Canelo, 2020).
			Incumplimiento de tareas	Situaciones en las cuales un estudiante o un grupo no cumple con las responsabilidades o tareas asignadas, lo que puede tener consecuencias negativas para el logro de objetivos (Canelo, 2020).
Comportamiento inapropiado		Se refiere a una situación específica en la que un estudiante o varios se involucran en acciones que violan normas, políticas o expectativas de conductas establecidas en el entorno educativo (Kröyer & Altamirano, 2020).	Actitudes disruptivas	Comportamientos que interrumpen, distraen o perturban el normal desarrollo de actividades (Canelo, 2020).
			Acoso	Incidentes en los que se produce acoso verbal, físico o psicológico en la institución, creando un ambiente hostil para otros estudiantes y docentes (Canelo, 2020).

		Discriminación	Cuando se toman decisiones injustas o se trata de manera desigual a los estudiantes o entre grupos de estudiantes debido a características como género, etnia, religión u orientación sexual (Canelo, 2020).
		Convivencia entre docentes y estudiantes	Situaciones en las cuales las interacciones entre profesores y estudiantes generan conflictos, tensiones o problemas en el ambiente educativo (Canelo, 2020).
Violaciones de políticas internas	Se refiere a una situación específica en la que un estudiante o un grupo de estudiantes dentro de una institución transgrede o incumple las políticas, normativas o procedimientos establecidos por la propia entidad	Uso indebido de recursos	Cuando los estudiantes utilizan los recursos para fines personales sin autorización, como el uso indebido de computadoras o equipos de la institución (Canelo, 2020).
		Incumplimiento de políticas de seguridad	Incidentes en los que se ignoran o violan las políticas de seguridad de la institución, poniendo en riesgo la integridad de la

	(Kröyer & Altamirano, 2020).		información y los activos (Canelo, 2020).
Incumplimiento de normativas legales	Se refiere a una situación específica en la que un estudiante viola leyes, regulaciones o normativas establecidas por las autoridades institucionales reguladoras. Así también, pueden tener consecuencias legales significativas y pueden afectar la reputación, la integridad y la operación continua de la entidad involucrada (Kröyer & Altamirano, 2020).	Violación de leyes y regulaciones	Situaciones en las que los estudiantes violan leyes y regulaciones aplicables, lo que puede dar lugar a consecuencias legales y daño a la reputación (Canelo, 2020).
Suicidios ficticios	Se utiliza para describir situaciones en las cuales un estudiante simula o finge intentar suicidarse. Estas	Comunicados escritos o notas ficticias	Elaboración de cartas, mensajes o notas por parte de los estudiantes dirigidos a los docentes, que insinúan un intento de suicidio, pero que no reflejan una intención

			situaciones pueden tener diversas manifestaciones, pero en general, implican comportamientos que dan la apariencia de un intento de suicidio sin la intención real de quitarse la vida (Kröyer & Altamirano, 2020).		real de autolesión. Si no más bien un intento de manipulación con intensiones negativas (Canelo, 2020).
IC Relativos a la Claridad y Adecuación de los Contenidos Transmitidos	Incidentes críticos relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje, donde los alumnos cuestionan o piden más información al profesor sobre contenidos propios de clase (Del Mastro y Monereo, 2014).	Falta de adaptación del contenido	Se refiere a una situación específica en la que el material educativo presentado no se ajusta de manera adecuada a las necesidades, niveles de comprensión o estilos de aprendizaje de los estudiantes (Kröyer & Altamirano, 2020).	Disconformidad en la selección de contenidos de las asignaturas	Diferencias de opinión sobre si los temas seleccionados son relevantes y aplicables al contexto actual, la vida cotidiana o las necesidades futuras de los estudiantes (Canelo, 2020).
				Conflictos ideológicos	Desacuerdos basados en diferencias ideológicas o valores personales en relación con los temas que se están enseñando en la asignatura (Canelo, 2020).
				Desacuerdos sobre la	Diferencias en la opinión sobre la profundidad o la

		profundidad del contenido	complejidad de los temas seleccionados, ya sea considerándolos demasiado avanzados o insuficientemente detallados (Canelo, 2020).
		Falta de actualización del material	Descontento debido a la falta de actualización del material didáctico, especialmente en disciplinas que evolucionan rápidamente (Canelo, 2020).
Falta de claridad en las instrucciones	Se refiere a una situación específica en la que las direcciones proporcionadas no son comprensibles, precisas o suficientemente detalladas, lo que puede dar lugar a malentendidos, confusión y dificultades para llevar a cabo una tarea o actividad (Kröyer & Altamirano, 2020).	Comunicación ambigua	Cuando las instrucciones o mensajes son vagos o abiertos a interpretaciones diversas, lo que puede llevar a la ejecución incorrecta de tareas (Canelo, 2020).
		Falta de detalles esenciales	Situaciones en las que la información crítica o detalles necesarios para comprender y realizar una tarea no se proporcionan de manera adecuada (Kröyer & Altamirano, 2020).

IC Relativos a los Métodos de Enseñanza	Incidentes críticos relacionados con la metodología de enseñanza y de aprendizaje, y con la innovación docente (metodologías más expositivas y tradicionales; imprevistas; cambios innovaciones) (Del Mastro y Monereo, 2014).	Falta de claridad en la explicación	Se refiere a una situación específica en la que la comunicación verbal o escrita no logra transmitir información de manera comprensible, precisa o efectiva (Kröyer & Altamirano, 2020).	Incomodidad ante una temática nueva que no fue enseñada	Situaciones en las cuales los estudiantes experimentan malestar o dificultades al enfrentarse a una temática o enfoque que no les fue debidamente enseñado o presentado previamente (Canelo, 2020).
				Instrucciones confusas	Cuando el educador presenta información de manera confusa o poco clara, lo que dificulta que los estudiantes comprendan los conceptos (Canelo, 2020).
				Falta de ejemplos clarificadores	Situaciones en las que no se proporcionan ejemplos concretos o casos prácticos para ilustrar conceptos complejos, lo que dificulta la aplicación de los conocimientos por parte de los estudiantes (Canelo, 2020).
		Desconexión con los estudiantes	Se refiere a una situación específica en la que un	Falta de adaptación al	Cuando los métodos de enseñanza no se adaptan al nivel de

	educador experimenta una falta de conexión o relación efectiva con los estudiantes. Esta desconexión puede manifestarse de diversas maneras y puede afectar negativamente la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia general en el entorno educativo. (Kröyer & Altamirano, 2020)	nivel de los estudiantes	comprensión de los estudiantes, lo que puede resultar en desinterés o frustración (Canelo, 2020).
		Falta de interactividad	Incidentes en los que la enseñanza es monótona y carece de elementos interactivos, participación estudiantil o retroalimentación (Canelo, 2020).
Tecnología mal utilizada	Se refiere a una situación específica en la que las herramientas, dispositivos o plataformas tecnológicas no se utilizan de manera adecuada o eficaz, lo que puede tener consecuencias negativas (Kröyer	Problemas técnicos constantes	Cuando las herramientas o recursos tecnológicos utilizados en el proceso de enseñanza presentan problemas recurrentes, interrumpiendo la continuidad de las clases (Canelo, 2020).
		Uso ineficaz de la tecnología educativa	Situaciones en las que los educadores no utilizan de manera efectiva las tecnologías

			& Altamirano, 2020).		disponibles para mejorar el aprendizaje (Canelo, 2020).
		Falta de adaptación a diferentes estilos de aprendizaje	Se refiere a situaciones en las cuales el docente no tiene en cuenta las diversas formas en que los estudiantes aprenden de manera efectiva. La falta de adaptación a estos estilos de aprendizaje puede generar dificultades para que los estudiantes comprendan y retengan la información. (Kröyer & Altamirano, 2020)	Enfoque único de enseñanza	Cuando se emplea un único método de enseñanza sin tener en cuenta las diversas formas en que los estudiantes aprenden, lo que puede dejar rezagados a algunos individuos (Canelo, 2020).
				Falta de recursos variados	Incidentes en los que se subutilizan o ignoran recursos educativos diversos, como multimedia, actividades prácticas o debates, limitando las experiencias de aprendizaje (Canelo, 2020).
IC Relativos a la Motivación	Elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite mayor cercanía	Falta de interés en la clase	Se refiere a situaciones en las cuales los estudiantes muestran una falta notable de motivación, participación o	Ausencia de reconocimiento por logros	Cuando los esfuerzos y logros individuales o de equipo no son reconocidos o valorados, lo que puede afectar la motivación y el compromiso (Kröyer & Altamirano, 2020).

<p>entre el docente y el estudiantado (Altamirano-Droguett et al., 2020). Se mencionan como situaciones específicas en las que la falta de motivación o factores desmotivadores afectan negativamente a individuos o equipos, la falta de interés en la clase, que repercutió en la motivación del docente.</p>	<p>Motivación del docente</p>	<p>compromiso en el proceso de aprendizaje (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	<p>Falta de retroalimentación positiva</p>	<p>Situaciones en las que la retroalimentación proporcionada se centra únicamente en aspectos negativos, sin resaltar los aspectos positivos del desempeño (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>
		<p>Se refiere a situaciones en las cuales un educador experimenta una falta significativa de motivación, entusiasmo o compromiso en su rol como docente. La motivación del docente es fundamental para el éxito del proceso educativo, ya que influye en la</p>	<p>Tareas monótonas o repetitivas</p>	<p>Cuando las responsabilidades laborales o las tareas educativas se vuelven rutinarias y carecen de desafíos, lo que puede llevar a la desmotivación (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>
		<p>Desinterés evidente</p>	<p>Manifestación de apatía o falta de entusiasmo por parte del docente durante las clases o actividades educativas (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	
		<p>Baja participación</p>	<p>Limitada participación en discusiones, actividades en clase o interacciones con los estudiantes (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	
		<p>Falta de preparación</p>	<p>No prepararse adecuadamente para las</p>	

calidad de la enseñanza, la interacción con los estudiantes y el ambiente general en el aula (Kröyer & Altamirano, 2020).

	clases, lo que puede resultar en una entrega de contenido desorganizada o poco efectiva (Kröyer & Altamirano, 2020).
Expresiones de desánimo	Mostrar expresiones faciales o corporales que indican desánimo, cansancio o desmotivación durante las interacciones con los estudiantes (Kröyer & Altamirano, 2020).
Falta de innovación	No buscar o implementar enfoques pedagógicos innovadores o estrategias educativas creativas, lo que puede resultar en un ambiente de aprendizaje monótono (Kröyer & Altamirano, 2020).
Falta de adaptación al cambio	Resistencia al cambio o a la implementación de nuevas metodologías educativas, lo que puede limitar el crecimiento y la mejora continua (Kröyer & Altamirano, 2020).

IC Relativos a la Evaluación	<p>Incidentes críticos relacionados con la evaluación de enseñanza (coherencia de pruebas, criterios y/o calificaciones en que fundamentan sus evaluaciones) (Del Mastro y Monereo, 2014).</p>	Criterios de evaluación poco claros	<p>Se refiere a una situación en la que los estándares o criterios utilizados para evaluar el desempeño de los estudiantes no se han comunicado de manera clara, lo que puede generar confusión, incertidumbre y percepciones injustas en el proceso de evaluación. Tienen un impacto significativo en la equidad y la transparencia del sistema de evaluación (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	Disconformidad del estudiante ante la calificación de una practica	<p>Se refiere a una situación en la que un estudiante expresa insatisfacción, desacuerdo o descontento con la calificación recibida en una tarea práctica o evaluación, pueden surgir por diversas razones, como percepciones de injusticia, falta de claridad en los criterios de evaluación, discrepancias en la interpretación de las expectativas o cualquier otra cuestión que genere descontento por parte del estudiante (Canelo, 2020).</p>
				Falta de transparencia en la evaluación	<p>Situaciones en las que los evaluadores no comunican claramente los criterios y el proceso de evaluación a los evaluados, generando confusión (Canelo, 2020).</p>

Evaluación ineficaz	Se refiere a situaciones en las cuales el proceso de evaluación no cumple con sus objetivos previstos o no proporciona una medición precisa y justa del desempeño de los estudiantes (Kröyer & Altamirano, 2020).	Criterios de evaluación poco claros	Cuando los estudiantes no comprenden los criterios utilizados para evaluar su desempeño, lo que puede generar frustración y falta de motivación (Canelo, 2020).
		Falta de retroalimentación constructiva	Situaciones en las que la retroalimentación proporcionada a los estudiantes no es específica ni útil para mejorar su comprensión y desempeño académico (Canelo, 2020).
Sesgo en la evaluación	Se refiere a situaciones en las cuales las decisiones de evaluación, como las calificaciones otorgadas a los estudiantes, están influenciadas de manera injusta por factores subjetivos o prejuicios (Kröyer & Altamirano, 2020).	Prejuicios y discriminación	Cuando las evaluaciones se ven afectadas por prejuicios personales, discriminación o sesgos implícitos, lo que puede resultar en evaluaciones injustas (Canelo, 2020).
		Favoritismo	Situaciones en las que los evaluadores muestran preferencias injustificadas hacia ciertos estudiantes, afectando la equidad del proceso de

				evaluación (Canelo, 2020).		
IC Relativos a los Conflictos Personales	Incidentes críticos donde el estudiante atraviesa por circunstancias difíciles en su entorno personal que le generan conflicto a el mismo y su desenvolvimiento. Por otro lado, son incidentes críticos donde profesor entra en conflicto emocional al estar inmerso en una problemática grave interpersonal (peleas, insultos entre alumnos; actos de alumnos disruptivos en el aula; actos de bullying) que	Falta de comunicación efectiva	Se refiere a situaciones en las cuales hay deficiencias significativas en la transmisión o comprensión de información, lo que puede generar malentendidos, confusiones o problemas (Kröyer & Altamirano, 2020).	Malentendidos no resueltos	Cuando las comunicaciones se interpretan de manera errónea y no se abordan de manera efectiva, lo que puede dar lugar a tensiones y conflictos (Canelo, 2020).	
				Falta de transparencia	Situaciones en las que la información no se comparte adecuadamente, generando desconfianza y conflictos (Canelo, 2020).	
					Comunicación entre docente-estudiante	Surgir debido a desconocimiento, malentendidos, diferencias de opinión, o problemas de comunicación (Canelo, 2020).
				Competencia no saludable	Se refiere a situaciones en las cuales la competencia entre estudiantes o grupos se vuelve perjudicial, destructiva o	Cuando la competencia entre los estudiantes se vuelve destructiva en lugar de motivadora, generando hostilidad y conflicto (Canelo, 2020).

<p>explotan en las aulas. Siempre son negativos. Se desarrollan entre parejas o grupos de alumnos (Canelo, 2020).</p>	<p>contraproducente para el bienestar general, la colaboración y el ambiente (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	<p>Ignorar o evitar conflictos</p>	<p>Cuando los conflictos no se abordan de manera proactiva y se ignoran, lo que puede llevar a tensiones acumuladas (Canelo, 2020).</p>
<p>Falta de resolución de conflictos</p>	<p>Se refiere a situaciones en las cuales los conflictos entre estudiante y docente no son abordados, gestionados o resueltos de manera efectiva. La falta de resolución de conflictos puede dar lugar a tensiones persistentes, malentendidos y problemas interpersonales que pueden afectar negativamente el ambiente, la convivencia o el rendimiento (Kröyer & Altamirano, 2020).</p>	<p>Falta de mediación</p>	<p>Situaciones en las que no se busca la mediación adecuada para resolver desacuerdos, prolongando los conflictos y afectando el rendimiento (Canelo, 2020).</p>

Diversidad Cultural	<p>La diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la</p>	Niveles Culturales	<p>Los niveles culturales son herramientas conceptuales que permiten a los investigadores, sociólogos, antropólogos y otros profesionales entender mejor la complejidad de las sociedades y las culturas (Hammond, 2015).</p>	Nivel Superficial	<p>Se refiere a las manifestaciones más visibles y fácilmente observables de la cultura de un grupo o sociedad (Hammond, 2015).</p>	Elementos observables y concretos	<ul style="list-style-type: none"> • Arte y música. • Festividades y celebraciones. • Arquitectura u diseño. • Lenguaje. • Vestimenta. • Gastronomía. • Símbolos nacionales (banderas, emblemas, etc.) • Deportes y juegos tradicionales. • Medios de comunicación y entretenimiento. • Comportamientos sociales (saludos, gestos y modales). • Transporte. • Ceremonias o rituales. • Flokllore y mitología.
				Nivel Intermedio	<p>Se refiere a aspectos más profundos y sutiles que subyacen en las creencias, valores y normas compartidos por</p>	Reglas tacitas	<p>Conocidas como normas no escritas, se refieren a las expectativas y comportamientos implícitos aceptados dentro de una cultura</p>

humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados (UNESCO, 2005).

una sociedad o grupo cultural. Se sumerge en dimensiones más abstractas y conceptuales que influyen en el comportamiento y la forma de pensar de las personas (Hammond, 2015).

Valores y Creencias

pero que no están formalmente codificados (Hammond, 2015) (Gay, 2010).

Los valores fundamentales y las creencias compartidas que guían las decisiones y acciones de las personas en una sociedad. Estos valores pueden incluir la igualdad, la justicia, la libertad, la solidaridad, entre otros (Hammond, 2015) (Gay, 2010).

Normas sociales

Son reglas de comportamiento que dictan lo que se considera apropiado o inapropiado en una sociedad determinada. Estas normas son compartidas por los miembros de la sociedad y guían sus interacciones sociales y conductas. Pueden incluir expectativas sobre cómo vestirse, cómo comportarse en ciertas situaciones, qué

expresiones son aceptables o cómo tratar a los demás. Las normas y expectativas sociales rigen el comportamiento de los individuos en diversas situaciones. Estas normas pueden abarcar áreas como la moral, la ética, la interacción social y las responsabilidades comunitarias (Hammond, 2015) (Gay, 2010).

Comunicación no verbal

Formas de expresión y transmisión de información que no involucran palabras habladas o escritas, y que están influenciadas por las normas culturales y las expectativas sociales en un determinado grupo o sociedad. Esta forma de comunicación abarca una amplia gama de comportamientos y gestos que pueden

	<p>variar significativamente entre culturas (Hammond, 2015) (Gay, 2010).</p>
Cognición cultural	<p>Los patrones de pensamiento y procesos cognitivos compartidos que influyen en la forma en que las personas perciben y comprenden el mundo. Esto puede incluir la forma en que se resuelven problemas, se toman decisiones y se procesa la información (Hammond, 2015) (Gay, 2010).</p>
Identidad cultural	<p>La identidad cultural que conecta a los individuos con su grupo social, proporcionando un sentido de pertenencia y conexión. Esto puede estar relacionado con factores como la etnia, la religión, la nacionalidad u otras características compartidas</p>

		(Hammond, 2015) (Gay, 2010).
		Comprensión implícita y no explícita de valores, creencias, normas y patrones de comportamiento que son compartidos por los miembros de una sociedad. Este tipo de conocimiento es internalizado y, a menudo, inconsciente, lo que significa que las personas pueden actuar según estas convenciones sin necesariamente ser conscientes de ellas. El conocimiento tácito en el nivel cultural profundo es fundamental para la construcción de la identidad cultural y la cohesión social (Hammond, 2015) (Gay, 2010).
Nivel Profundo	Se refiere a las dimensiones más fundamentales y subyacentes que dan forma a los valores, creencias y patrones de comportamiento de una sociedad, no siempre son visibles y están arraigados a los aspectos más inconscientes y fundamentales (Hammond, 2015).	Conocimiento tácito
		Creencias y percepciones arraigadas que los miembros de una sociedad comparten
		Suposiciones inconscientes

de manera implícita y que a menudo no son conscientemente reconocidas. Estas suposiciones son parte integral del tejido cultural y contribuyen a la forma en que las personas interpretan el mundo, se relacionan entre sí y toman decisiones (Hammond, 2015) (Gay, 2010).

Cosmología

Comprensión subyacente y a menudo implícita de cómo una cultura concibe el universo, la existencia, el orden cósmico y la relación entre los seres humanos y el cosmos. La cosmología en este contexto abarca las creencias fundamentales, mitos, narrativas y simbolismos que dan forma a la visión del mundo de una sociedad (Hammond, 2015) (Gay, 2010).

Cosmovisión	<p>Se refiere a la forma en que una cultura concibe el mundo, la realidad y la existencia en un sentido más amplio. Es una comprensión profunda y fundamental que abarca las creencias, valores y percepciones que dan forma a la forma en que los miembros de una sociedad interpretan y dan sentido al universo que les rodea. La cosmovisión influye en cómo se comprenden las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza, lo divino y otros aspectos de la realidad (Hammond, 2015) (Gay, 2010).</p>
Paradigmas culturales	<p>Conjuntos de creencias, valores, suposiciones y formas de pensar que caracterizan la perspectiva fundamental de una cultura en relación con diversos aspectos de la vida. Estos paradigmas</p>

	son compartidos por los miembros de la sociedad y sirven como marco conceptual que influye en la forma en que la gente comprende y se relaciona con el mundo que les rodea (Hammond, 2015) (Gay, 2010).
Mitos y metáforas culturales	Narrativas mitológicas y metáforas culturales que transmiten significados profundos y enseñanzas. Estos relatos a menudo se utilizan para explicar el origen del mundo, la naturaleza humana y otros aspectos fundamentales de la existencia (Hammond, 2015) (Gay, 2010).
Memoria cultural	La memoria cultural que se transmite a través de generaciones y que puede influir en la forma en que se abordan los desafíos, se celebran triunfos y se enfrentan a situaciones

	críticas (Hammond, 2015) (Gay, 2010).
Teorías de armonía grupal	Se refiere a la importancia atribuida a la cohesión social, la colaboración y las relaciones positivas entre los miembros de una sociedad. Diferentes culturas pueden tener enfoques variados hacia la armonía grupal, y estos enfoques están influenciados por factores como los valores culturales, las normas sociales y las creencias fundamentales (Hammond, 2015) (Gay, 2010).

2.5. Participantes

La población o universo objeto de investigación consta de 4 docentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE). Estos participantes fueron seleccionados de manera previa mediante un criterio voluntario de participación, el cual se basó en un proyecto llevado a cabo por la Universidad Técnica del Norte.

Los participantes seleccionados fueron sometidos a un censo, abordando exhaustivamente las unidades de observación que forman parte del universo de estudio.

2.6. Análisis de la Información

Después de haber elaborado el libro de códigos de manera técnica, se procedió a llevar a cabo las entrevistas con los docentes, siguiendo las unidades de análisis pertinentes. Estas entrevistas fueron realizadas en persona y registradas en formato de audio, para luego transcribir el contenido a texto en Word. Posteriormente, la información recopilada fue introducida en el software MAXQDA, desde donde se llevaron a cabo los estudios correspondientes.

CAPÍTULO III

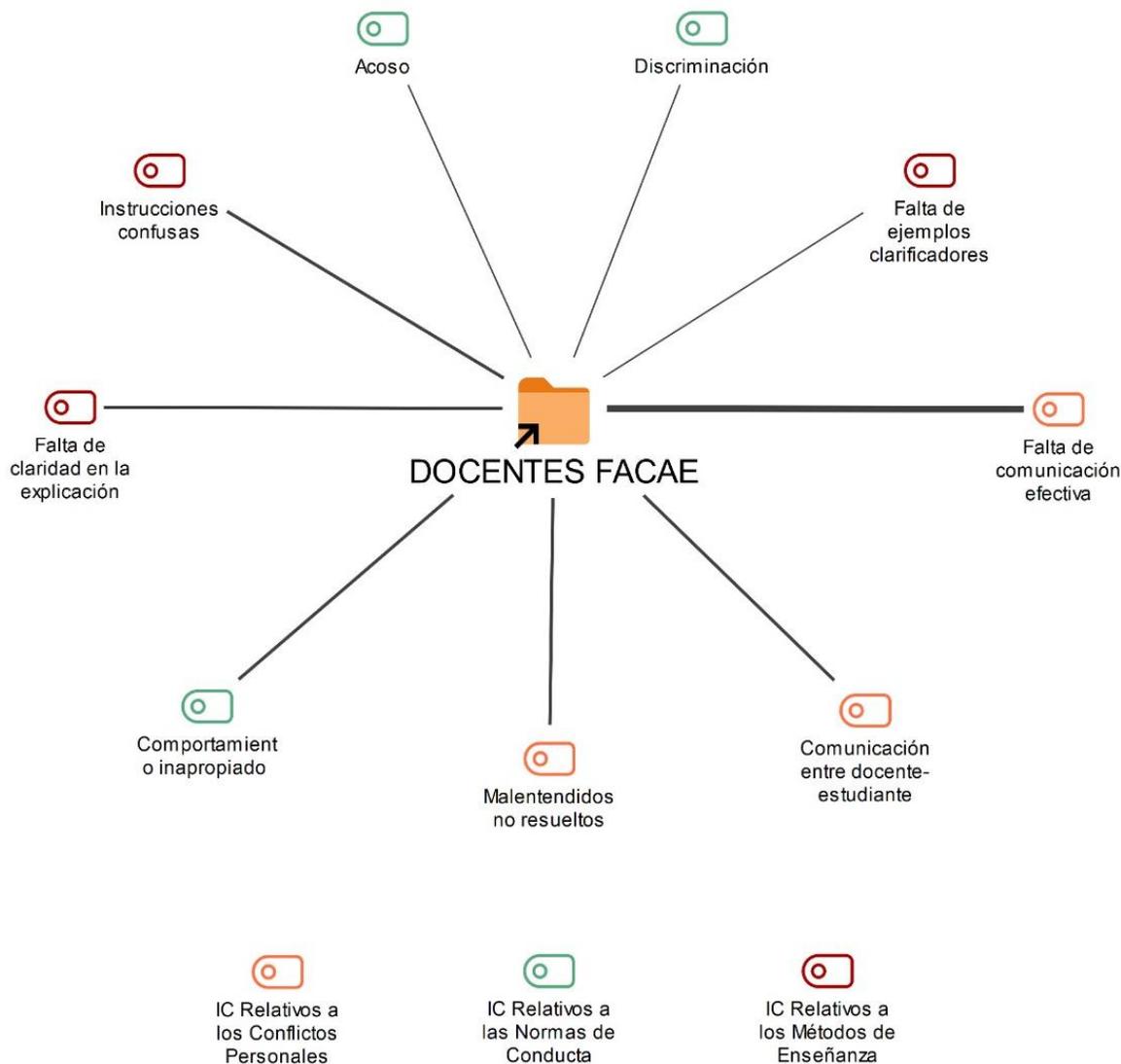
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de analizar los datos recolectados de las entrevistas realizadas a los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE), se exponen los resultados obtenidos. En relación con los incidentes críticos, se identificaron tres tipos presentes: aquellos IC relativos a los Métodos de Enseñanza, IC relativos a las Normas de Conducta y los IC relativos a los Conflictos Personales. Respecto a los niveles de conciencia cultural, se observaron dos: Nivel Superficial y Nivel Medio.

El Grafico 1 presenta los tipos de Incidentes Críticos de la siguiente manera: los IC relativos con los Métodos de Enseñanza están marcados en rojo, que incluye el subcódigo "Falta de claridad en la explicación", abarcando "Instrucciones Confusas" y "Falta de ejemplos clarificadores". Por otro lado, los IC relativos con los Conflictos Personales están en naranja, que contienen el subcódigo "Falta de comunicación efectiva", involucrando "Malentendidos no resueltos" y "Comunicación entre docente y estudiante". El IC relativos con las Normas de Conducta aparece en verde, con el subcódigo "Comportamiento inapropiado", que incluye "Acoso" y "Discriminación". A la vez que, se usó un mapa de modelo de un caso y el grosor de la línea indica la frecuencia en la que se presenta el tipo de incidente crítico.

Figura 1

Tipos de incidentes críticos presentes en los docentes de la FACAE-UTN



Nota: El grosor de la línea indica la frecuencia en la que se presenta el tipo de incidente crítico.

En el gráfico 1, se puede apreciar que los Incidentes Críticos relativos con Conflictos Personales, señalados en color naranja, son más frecuentes entre los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE). Estos incidentes están directamente vinculados a la falta de comunicación efectiva, que da lugar a "malentendidos no resueltos" o a una escasa "comunicación entre docente y estudiante". Además, se observa la presencia de Incidentes Críticos relativos a las Normas de Conducta, marcados en verde, aunque con menos frecuencia entre los docentes. Estos incidentes se explican por comportamientos inapropiados de los

estudiantes, como "acoso" y "discriminación", aunque no son tan relevantes en comparación. Del mismo modo, se detecta la presencia de Incidentes Críticos relativos con los Métodos de Enseñanza, indicados en color rojo, que ocurren con menos frecuencia entre los docentes y están directamente asociados a la falta de claridad en la explicación, principalmente debido a "instrucciones confusas", más que a "falta de ejemplos clarificadores".

Subsecuentemente, se describen los elementos codificados de cada una de las categorías; en la tabla 9 se presentan los discursos más relevantes con respecto a los tipos de incidentes críticos:

Tabla 9

Discursos de los docentes con respecto a los tipos de incidentes críticos

Código	Segmento Codificado
<p>IC relativo a los Métodos de Enseñanza</p>	<p><i>“En la asignatura de MKT estratégico, al tratar el tema de estrategias de posicionamiento, se debatía las diferencias entre dos tipos de posicionamiento, por beneficio y de acuerdo al uso o aplicación del producto/servicio, luego de una largo debate y de presentar muchos ejemplos, un estudiante se quedó con la duda y participó cuestionando los casos presentados, inclusive de sus compañeros y el concepto de cada tipo de posicionamiento”</i></p> <p><i>“Al momento de generarse esa duda por parte del estudiante, mi intervención fue para aclarar aún más aquellas diferencias, sumamos más ejemplos y volvimos a revisar conceptualmente cada una de las estrategias para iniciar nuevamente, al finalizar la clase me di cuenta que aquella estudiante no salió clara con la explicación y todavía tenía la duda, al final de la clase se me acercó a decírmelo, en ese momento me comprometí a generar reforzar esa aclaración, esto me llevo a reflexionar en la casa, como puedo desarrollar de manera diferente y eficiente dicha diferencia y que no puede ser la única persona que se quedo con la inquietud”</i></p> <p>Entrevistado 1</p>
<p>Falta de Claridad en la Explicación</p>	<p><i>“mi intervención fue para aclarar aún más aquellas diferencias, sumamos más ejemplos y volvimos a revisar conceptualmente cada una de las estrategias para iniciar nuevamente, al finalizar la clase me di cuenta que aquella</i></p>

estudiante no salió clara con la explicación y todavía tenía la duda”

Entrevistado 1

Instrucciones confusas

“Al tratar el tema de estrategias de posicionamiento, se debatía las diferencias entre dos tipos de posicionamiento, por beneficio y de acuerdo al uso o aplicación del producto/servicio, luego de una largo debate y de presentar muchos ejemplos, un estudiante se quedó con la duda y participó cuestionando los casos presentados”

Entrevistado 1

Falta de ejemplos clarificadores

“sumamos más ejemplos y volvimos a revisar conceptualmente cada una de las estrategias para iniciar nuevamente, al finalizar la clase me di cuenta que aquella estudiante no salió clara con la explicación”

Entrevistado 1

IC relativo a las Normas de Conducta

“En el aula de clases los alumnos se burlaron de un estudiante que es Gay, identifiqué un ambiente de burla y por supuesto el alumno se sentía mal.”

Entrevistado 2

“Un ser humano estaba pasando por una situación difícil, al estar rodeado de compañeros abusivos y que era el centro de burla de todos.”

Entrevistado 2

Comportamiento inapropiado

“estar rodeado de compañeros abusivos y que era el centro de burla de todos”

Entrevistado 2

Acoso

Concepciones sobre el incidente crítico
“bulling muy arraigada en los jóvenes, lo toman de manera muy normal hacer daño a las personas diversas”

Entrevistado 2

Discriminación

“En el aula de clases los alumnos se burlaron de un estudiante que es Gay”

Entrevistado 2

IC Relativos a los Conflictos Personales

“En la clase de gestión de talento humano, tenía una estudiantes que se sentaba adelante, si tenía compañeros a su alrededor, siempre parecía tomar notas y estar atenta. Cuando formamos grupos ella se quedo sin

compañeros para trabajar, les pedí que la incorporen a un grupo.”

“A la siguiente clases los chicos dijeron que no querían trabajar con ella porque era grosera, además olía mal y que en realidad era un problema que ya no aguantaban en el curso.”

Entrevistado 3

Falta de comunicación efectiva

“los chicos dijeron que no querían trabajar con ella porque era grosera, además olía mal y que en realidad era un problema que ya no aguantaban en el curso.”

Entrevistado 3

“no querían trabajar con ella porque era grosera”

Entrevistado 3

Malentendidos no Resueltos

“no querían trabajar con ella porque era grosera”

Entrevistado 3

“En principio solo pensaban que era una grossera que no que queria ser su amiga”

Entrevistado 3

IC Relativos a los Conflictos Personales

“En un examen de una de las asignaturas que dicto, di las instrucciones para hacerlo en completo silencio y que cada uno se concentre en el mismo. Los estudiantes se concentraron en realizar el examen que incluía varios cálculos para determinar un portafolio de inversiones. Transcurrido aproximadamente el 50% del tiempo de duración del examen, cuando me acerque a la estudiante en mención note que no había contestado nada del examen, se encontraba vacío. Me sorprendí mucho ya que ella no se inmutaba, pero no le dije nada, en parte para no interrumpir el al resto de estudiantes y sacarlos de su concentración; y, la verdad es que inmediatamente lo que me imaginé es que la estudiante no se preparo para el examen deliberadamente.”

Entrevistado 4

“Resulta que por supuesto la nota del examen de la estudiante reflejaba lo vacío que se encontraba el mismo. Tuve la oportunidad de conversar unos días después con una de sus compañeras y me comentó que el día anterior al

examen el padre de la estudiante había fallecido.

Lamentablemente la estudiante no recurrió a la justificación que por derecho le hubiera asistido, no se la razón por la que no lo hizo en ese instante. Sin embargo al enterarme y revisar la situación, conversé con ella y decidí tomarle un nuevo examen, que si bien no le fue excelente podría decir que no estuvo mal.”

Entrevistado 4

“pero no le dije nada, en parte para no interrumpir el al resto de estudiantes y sacarlos de su concentración; y, la verdad es que inmediatamente lo que me imaginé es que la estudiante no se preparo”

Entrevistado 4

“Tuve la oportunidad de conversar unos días después con una de sus compañeras y me comentó que el día anterior al examen el padre de la estudiante había fallecido.”

Entrevistado 4

“Lamentablemente la estudiante no recurrió a la justificación que por derecho le hubiera asistido, no se la razón por la que no lo hizo en ese instante.”

Entrevistado 4

“pero no le dije nada, en parte para no interrumpir el al resto de estudiantes y sacarlos de su concentración; y, la verdad es que inmediatamente lo que me imaginé es que la estudiante no se preparo”

Entrevistado 4

“Tuve la oportunidad de conversar unos días después con una de sus compañeras y me comentó que el día anterior al examen el padre de la estudiante había fallecido.”

Entrevistado 4

Falta de comunicación efectiva

Comunicación entre docente-estudiante

Los discursos de los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) resaltan la notable presencia de incidentes críticos, los cuales se destacan por su carácter distintivo. En estos discursos, se puede apreciar claramente el impacto emocional que

provocan, así como el interés profundo de los docentes por la diversidad cultural de los estudiantes.

Los fragmentos mencionados por el primer docente: *“luego de una largo debate y de presentar muchos ejemplos, un estudiante se quedó con la duda y participó cuestionando los casos presentados, inclusive de sus compañeros y el concepto de cada tipo de posicionamiento”, “Al momento de generarse esa duda por parte del estudiante, mi intervención fue para aclarar aún más aquellas diferencias, sumamos más ejemplos y volvimos a revisar conceptualmente cada una de las estrategias para iniciar nuevamente, al finalizar la clase me di cuenta que aquella estudiante no salió clara con la explicación y todavía tenía la duda, al final de la clase se me acercó a decírmelo, en ese momento me comprometí a generar reforzar esa aclaración, esto me llevo a reflexionar en la casa, como puedo desarrollar de manera diferente y eficiente dicha diferencia y que no puede ser la única persona que se quedo con la inquietud”* señalan que la situación planteada corresponde a un Incidente Crítico relativo con los Métodos de Enseñanza. Esto se evidencia por las características que se alinean con lo descrito en la revisión teórica, como menciona Canelo (2020), señala a situaciones donde los alumnos no responden correctamente a la metodología propuesta por el maestro. O el estudiante participa en discusiones de criterios metodológicos entre maestros. Acorde a la innovación de los currículos, por incomodidad ante una estrategia nueva que no fue enseñada. Hace alusión a situaciones específicas en el ámbito educativo en las que los enfoques pedagógicos, estrategias o técnicas utilizadas no cumplen con los estándares deseados, lo que puede afectar la eficacia del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los fragmentos relatados por el segundo docente: *“En el aula de clases los alumnos se burlaron de un estudiante que es Gay, identifiqué un ambiente de burla y por supuesto el alumno se sentía mal.”, “rodeado de compañeros abusivos y que era el centro de burla de todos.”* sugieren que la situación planteada corresponde a un Incidente Crítico relativo a las Normas de Conducta, ya que se alinean con lo mencionado por Del Mastro & Monereo (2014) Incidentes críticos relacionados con las conductas de ciertos alumnos en base al incumplimiento de normas (explícitas o implícitas)

Los fragmentos relatados por el tercer docente: *“una estudiantes que se sentaba adelante, si tenir compañeros a su alrededor, siempre parecía tomar notas y estar atenta. Cuando formamos grupos ella se quedo sin compañeros para trabajar, les pedí que la incorporen a un grupo.”, “A la siguiente clases los chicos dijeron que no querían trabajar con ella porque era grosera, además olía mal y que en realidad era un problema que ya no aguantaban en el curso.”* demuestran que la situación ocurrida se trata de un Incidente Crítico relativo a los Conflictos Personales, en concordancia con lo mencionado por Canelo, (2020) hace alusión a incidentes críticos donde el estudiante atraviesa por circunstancias difíciles en su entorno personal que le generan conflicto a el mismo y su desenvolvimiento. Por otro lado, son incidentes críticos donde profesor entra en conflicto emocional al estar inmerso en una problemática grave interpersonal (peleas, insultos entre alumnos; actos de alumnos disruptivos

en el aula; actos de bullying) que explotan en las aulas. Siempre son negativos. Se desarrollan entre parejas o grupos de alumnos.

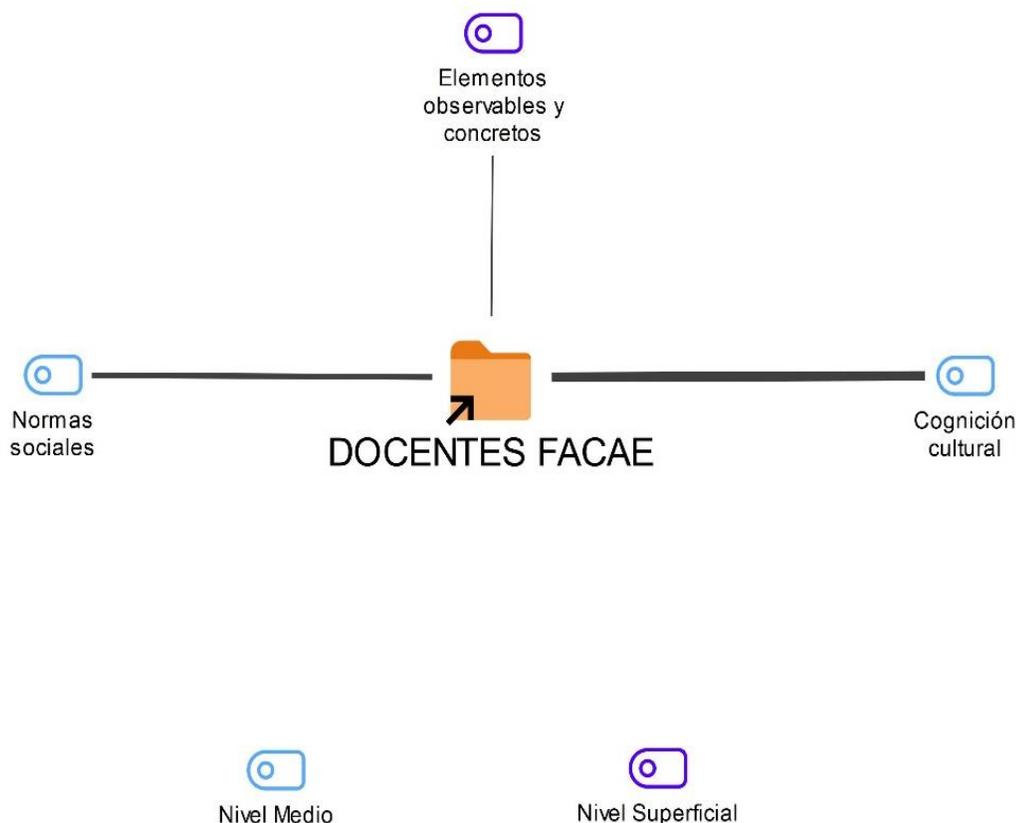
Finalmente, los fragmentos relatados por el cuarto docente: *“Transcurrido aproximadamente el 50% del tiempo de duración del examen, cuando me acerque a la estudiante en mención note que no había contestado nada del examen, se encontraba vacío. Me sorprendí mucho ya que ella no se inmutaba, pero no le dije nada, en parte para no interrumpir el al resto de estudiantes y sacarlos de su concentración; y, la verdad es que inmediatamente lo que me imaginé es que la estudiante no se preparo para el examen deliberadamente.”*, *“Tuve la oportunidad de conversar unos días después con una de sus compañeras y me comentó que el día anterior al examen el padre de la estudiante había fallecido.”* indican que la situación ocurrida se trata de un Incidente Crítico relativo a los Conflictos Personales, en concordancia con lo mencionado por Canelo, (2020) hace alusión a incidentes críticos donde el estudiante atraviesa por circunstancias difíciles en su entorno personal que le generan conflicto a el mismo y su desenvolvimiento. Por otro lado, son incidentes críticos donde profesor entra en conflicto emocional al estar inmerso en una problemática grave interpersonal (peleas, insultos entre alumnos; actos de alumnos disruptivos en el aula; actos de bullying) que explotan en las aulas. Siempre son negativos. Se desarrollan entre parejas o grupos de alumnos.

Es evidente que uno de los incidentes críticos más comunes entre este grupo de docentes es el relacionado a los conflictos personales y la falta de conocimiento sobre el ámbito personal de los estudiantes y cómo impacta en el ámbito académico

El Gráfico 2 ilustra los distintos Niveles Culturales de la siguiente manera: el Nivel Superficial se muestra en azul e incluye el subcódigos "Elementos Observables y Concretos", mientras que el Nivel Medio aparece en celeste y comprende los subcódigos "Normas Sociales" y "Cognición Cultura". Cada uno de estos niveles encapsula aspectos específicos que definen nuestra comprensión y participación en la cultura. Desde los elementos más tangibles y observables hasta las normas sociales arraigadas y los procesos cognitivos compartidos, este análisis nos permite desentrañar la complejidad de la cultura en su forma más palpable y en sus implicaciones más profundas en nuestras interacciones diarias. Además, se usó un mapa de modelo de un caso y el grosor de la línea en el gráfico indica la frecuencia con la que se presentan los diferentes niveles culturales.

Figura 2

Niveles de conciencia de cultura presentes en los docentes y estudiantes de la FACAE-UTN



Nota: El grosor de la línea indica la frecuencia en la que se presenta el nivel de cultura.

En el Gráfico 2, se evidencia que los Incidentes Críticos de los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) son más comunes en el Nivel Cultural Intermedio, identificado en color celeste. Estos incidentes están relacionados con los niveles culturales a través de las "normas sociales", aunque su relevancia es menor en comparación con la "cognición cultural". Además, se observa la presencia del Nivel Cultural Superficial, representado en azul, en el contexto de los Incidentes Críticos, aunque ocurren con menos frecuencia y se vinculan más a los "elementos observables y concretos".

Posteriormente, se detallan los elementos codificados de cada categoría. En la Tabla 10 se presentan los discursos más destacados relacionados con el nivel cultural.

Tabla 10

Discursos de los docentes relacionados con el nivel de conciencia de cultura

Código	Segmento Codificado
Nivel Superficial de Conciencia de Cultura	<p><i>“A la siguiente clases los chicos dijeron que no querían trabajar con ella porque era grosera, además olía mal y que en realidad era un problema que ya no aguantaban en el curso.”</i></p> <p>Entrevistado 3</p>
Elementos Observables y Concretos	<p><i>“los chicos dijeron que no querían trabajar con ella porque era grosera, además olía mal”</i></p> <p>Entrevistado 3</p>
Nivel Intermedio de Conciencia de Cultura	<p><i>“Al momento de generarse esa duda por parte del estudiante, mi intervención fue para aclarar aún más aquellas diferencias, sumamos más ejemplos y volvimos a revisar conceptualmente cada una de las estrategias para iniciar nuevamente, al finalizar la clase me di cuenta que aquella estudiante no salió clara con la explicación y todavía tenía la duda, al final de la clase se me acercó a decírmelo, en ese momento me comprometí a generar reforzar esa aclaración, esto me llevo a reflexionar en la casa, como puedo desarrollar de manera diferente y eficiente dicha diferencia y que no puede ser la única persona que se quedo con la inquietud”.</i></p> <p>Entrevistado 1</p>
	<p><i>Concepciones del problema</i></p> <p><i>¿Cuál es el origen del problema?</i></p> <p><i>“Uso de palabras técnicas, no conocer el entorno de los estudiantes”</i></p> <p>Entrevistado 1</p>
Cognicion Cultural	<p><i>“aquella estudiante no salió clara con la explicación y todavía tenía la duda, al final de la clase se me acercó a decírmelo”</i></p> <p>Entrevistado 1</p>
	<p><i>¿El IC me cuestiona concepciones?</i></p> <p><i>“Si, porque comprendo que los estudiantes pueden concebir los conocimientos de otra manera, llegando reflexionar que factores pueden permitir dicho cuestionamiento”.</i></p> <p>Entrevistado 1</p> <p><i>¿Cuál es el origen del problema?</i></p> <p><i>“Uso de palabras técnicas, no conocer el entorno de los estudiantes”</i></p> <p><i>¿De qué se trata esta situación?</i></p> <p><i>“Falta de comprensión”</i></p>

	<p><i>¿Cómo se explica esta situación?</i></p> <p><i>“Qué hay que buscar diferentes alternativas de enseñanza aprendizaje para el diferente nivel de conocimiento y diferentes culturas de los estudiantes”</i></p> <p>Entrevistado 1</p> <hr/> <p><i>e) Reconocieminto del conflicto latente. ¿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?</i></p> <p><i>“Se relaciona con inconvenientes que se viven a diario dentro de la universidad, al no entender los entornos, las raíces, las bases de conocimientos con las que vienen los estudiantes”</i></p> <p>Entrevistado 1</p> <hr/> <p><i>Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción. Analizar si lo haríamos de otra manera y si podríamos haber considerado otras alternativas de acción. ¿Podría haberlo hecho de otra manera?</i></p> <p><i>“La anticipación y conocimiento de las bases y culturas de los estudiantes”</i></p> <p><i>¿Qué previsiones podría tomar por situaciones similares futuras, en relación a cómo me identifico, como me podría sentir, como actuaré y qué decisiones tomaría?</i></p> <p><i>“Generar constantes talleres para conocer el nivel cultural de los estudiantes”</i></p> <p>Entrevistado 1</p>
<p>Nivel Intermedio de Conciencia de Cultura</p>	<p><i>“En el aula de clases los alumnos se burlaron de un estudiante que es Gay, identifiqué un ambiente de burla y por supuesto el alumno se sentía mal”.</i></p> <p>Entrevistado 2</p> <hr/> <p><i>Concepciones del problema</i></p> <p><i>¿Cuál es el origen del problema?</i></p> <p><i>“Poco entendimiento del mundo, poca educación en valores y tolerancia”</i></p> <p><i>¿De qué se trata esta situación?</i></p> <p><i>“Concepciones culturales inadecuadas”</i></p> <p><i>¿Cómo me posiciono yo ante esto?</i></p> <p><i>“Les envío a investigar sobre otras culturas, gustos y costumbres del mundo; aceptar la individualidad y el respeto hacia otras identidades”</i></p>

	<p><i>¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema?</i></p> <p><i>“Educación, lectura – videos, etc sobre culturas y diversidad humana”</i></p> <p>Entrevistado 2</p>
	<p><i>“los alumnos se burlaron de un estudiante que es Gay”</i></p> <p>Entrevistado 2</p>
	<p><i>¿A qué situaciones pasadas me remite este IC?</i></p> <p><i>“Historia crueldad hacia la diversidad, vivo en un mundo machista que no tolera a los demás”</i></p> <p><i>¿Con qué otras experiencias lo relaciono?</i></p> <p><i>“Machismo, violencia a la mujer, bulling”</i></p> <p><i>¿Con qué función de mi actividad docente se vincula?</i></p> <p><i>“Soy una docente que acompaño en el proceso de aprendizaje no solo académico, si no también holístico”.</i></p>
Normas Sociales	<p><i>¿Con que posición?.</i></p> <p><i>“Respeto y tolerancia”</i></p> <p>Entrevistado 2</p>
	<p><i>¿Esto qué 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?</i></p> <p><i>“No es solo en la Universidad, es un tema global de país y muy cultural. El estereotipo de hombre ideal. El pensar que no existe diversidad. También es un tema de religión y de pecado, muy latente en las personas”</i></p> <p>Entrevistado 2</p>
Nivel Intermedio de Conciencia de Cultura	<p><i>“Resulta que por supuesto la nota del examen de la estudiante reflejaba lo vacío que se encontraba el mismo. Tuve la oportunidad de conversar unos días después con una de sus compañeras y me comentó que el día anterior al examen el padre de la estudiante había fallecido.</i></p> <p><i>Lamentablemente la estudiante no recurrió a la justificación que por derecho le hubiera asistido, no se la razón por la que no lo hizo en ese instante. Sin embargo al enterarme y revisar la situación, conversé con ella y decidí tomarle un nuevo examen, que si bien no le fue excelente podría decir que no estuvo mal”.</i></p> <p>Entrevistado 4</p>

	<p><i>Concepciones sobre el incidente crítico</i></p> <p><i>“Debió estar sumamente mal al momento de rendir el examen, de echo creo que ella físicamente estaba ahí, pero espiritualmente no”</i></p> <p>Entrevistado 4</p>
	<p><i>“la estudiante no recurrió a la justificación que por derecho le hubiera asistido, no se la razón por la que no lo hizo en ese instante”.</i></p> <p>Entrevistado 4</p>
Cognición cultural	<p><i>¿Con qué otras experiencias lo relaciono?</i></p> <p><i>“Con todas las cosas que les puede suceder a los estudiantes antes de llegar al aula y a veces no las notamos”</i></p> <p>Entrevistado 4</p>
	<p><i>¿Cómo se explica esta situación?</i></p> <p><i>“Tal vez por el comportamiento introvertido de la estudiante”</i></p> <p>Entrevistado 4</p>
	<p><i>¿Cuál es el origen del problema?</i></p> <p><i>“El fallecimiento del padre”</i></p> <p>Entrevistado 4</p>

Los discursos de los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) destacan la estrecha relación entre los incidentes críticos y los discursos identificados previamente en la Tabla 9 según el tipo de incidente crítico. Estos discursos muestran claramente cómo los incidentes críticos mencionados se relacionan con los discursos señalados en la Tabla 10.

Los discursos citados por el primer docente se centran en el nivel cultural medio, y dentro de este, abordan la "cognición cultural"; dado que, el incidente implica una comprensión y análisis más profundo de los conceptos presentados en la clase. El estudiante no solo se limita a aceptar la información presentada, sino que cuestiona y busca una comprensión más completa. La respuesta del docente, al proporcionar más ejemplos y revisar los conceptos, muestra un esfuerzo por promover un aprendizaje más profundo y significativo. Además, la reflexión del docente sobre cómo mejorar la explicación y evitar que otros estudiantes experimenten la misma confusión demuestra una adaptación del método de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y promover un ambiente de aprendizaje más efectivo.

Este incidente crítico pertenece al nivel medio de cultura dentro de la cognición cultural porque implica un proceso de reflexión y revisión de conceptos y estrategias de enseñanza, pero no profundiza en cuestiones más complejas relacionadas con la estructura profunda de la cultura o

las creencias subyacentes. Sin embargo, este IC se considera nivel medio de cultura porque se enfoca principalmente en cuestiones pedagógicas y de comunicación, sin abordar aspectos más profundos de la cultura o las creencias subyacentes que podrían influir en la comprensión del tema por parte de los estudiantes. Aunque es importante tener en cuenta la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, el IC no profundiza en las raíces culturales que podrían estar influyendo en las dificultades de comprensión del estudiante.

Por otra parte, los discursos mencionados por el segundo docente hacen referencia al nivel cultural medio y dentro de este pertenecen a las “normas sociales”; puesto que, en este nivel, las actitudes discriminatorias pueden no ser tan profundas como para estar arraigadas en suposiciones inconscientes, pero tampoco son tan superficiales como para ser simplemente producto de la falta de conciencia o educación sobre el tema.

Las normas sociales en este nivel pueden influir en las actitudes y comportamientos de las personas, contribuyendo a la discriminación por orientación sexual. Estas normas pueden incluir prejuicios o estereotipos arraigados en la sociedad que influyen en cómo se percibe y trata a las personas que tienen una orientación sexual diferente.

Por lo tanto, el incidente podría ser considerado como reflejo de un nivel medio de cultura dentro de las normas sociales, donde las actitudes discriminatorias están presentes, pero podrían ser modificadas con intervenciones educativas y de sensibilización.

En el incidente crítico descrito, las normas sociales estarían presentes en el contexto de cómo los alumnos se comportan entre sí y cómo perciben y tratan a alguien que tiene una orientación sexual diferente. Las normas sociales pueden influir en la manera en que los alumnos interactúan y en cómo perciben la diversidad sexual. Si en la sociedad o en el entorno escolar hay normas implícitas o explícitas que promueven la discriminación o la burla hacia las personas LGBTQ+, entonces estas normas sociales estarían influyendo en el comportamiento de los alumnos en este caso específico.

Las normas sociales pueden contribuir al IC al perpetuar actitudes discriminatorias o de exclusión hacia individuos que no se ajustan a las expectativas sociales relacionadas con la orientación sexual. Por lo tanto, es importante examinar y desafiar estas normas sociales para promover un entorno más inclusivo y respetuoso para todos los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, los discursos mencionados por el tercer docente hacen referencia al nivel cultural superficial y comprende los “elementos observables y concretos”; ya que, la percepción de esta estudiante en la clase parece estar relacionada con el nivel cultural superficial, ya que se basan en elementos observables y concretos, como su apariencia y su comportamiento en el aula. La forma en que se relaciona con sus compañeros, su higiene personal y su actitud pueden influir en cómo es percibida por los demás en el contexto académico.

Las quejas de los compañeros sobre la estudiante se centran en aspectos tangibles y fácilmente observables, como su comportamiento en clase, su apariencia y su higiene. Estos son aspectos superficiales que no necesariamente reflejan la totalidad de su personalidad o sus capacidades. Aunque se mencionan problemas de comportamiento e higiene personal, no se aborda la raíz de estos problemas. El nivel de cultura superficial tiende a quedarse en la superficie de los problemas, sin explorar las motivaciones o circunstancias subyacentes que puedan estar contribuyendo al comportamiento observado.

Los compañeros de clase emiten juicios rápidos sobre la estudiante sin comprender completamente su situación. La percepción de “*que es grosera y tiene mal olor*” (Entrevistado, FACAE 3), podría estar basada en prejuicios superficiales en lugar de una comprensión profunda de sus circunstancias o personalidad.

Finalmente, los discursos mencionados por el cuarto docente aluden al nivel cultural y abordan la “cognición cultural”; por lo que, el incidente descrito muestra una relación entre el nivel medio de cultura y el comportamiento de la estudiante en respuesta a una situación personal difícil. La estudiante “*no recurrió a la justificación que por derecho le hubiera asistido*” (Entrevistado, FACAE 4), para explicar su falta de desempeño en el examen, a pesar de que su padre había fallecido el día anterior al examen. Esta decisión puede estar influenciada por el nivel medio de cultura, que abarca el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y comportamientos que una persona adquiere a lo largo de su vida y que pueden influir en cómo enfrenta y responde a diferentes situaciones.

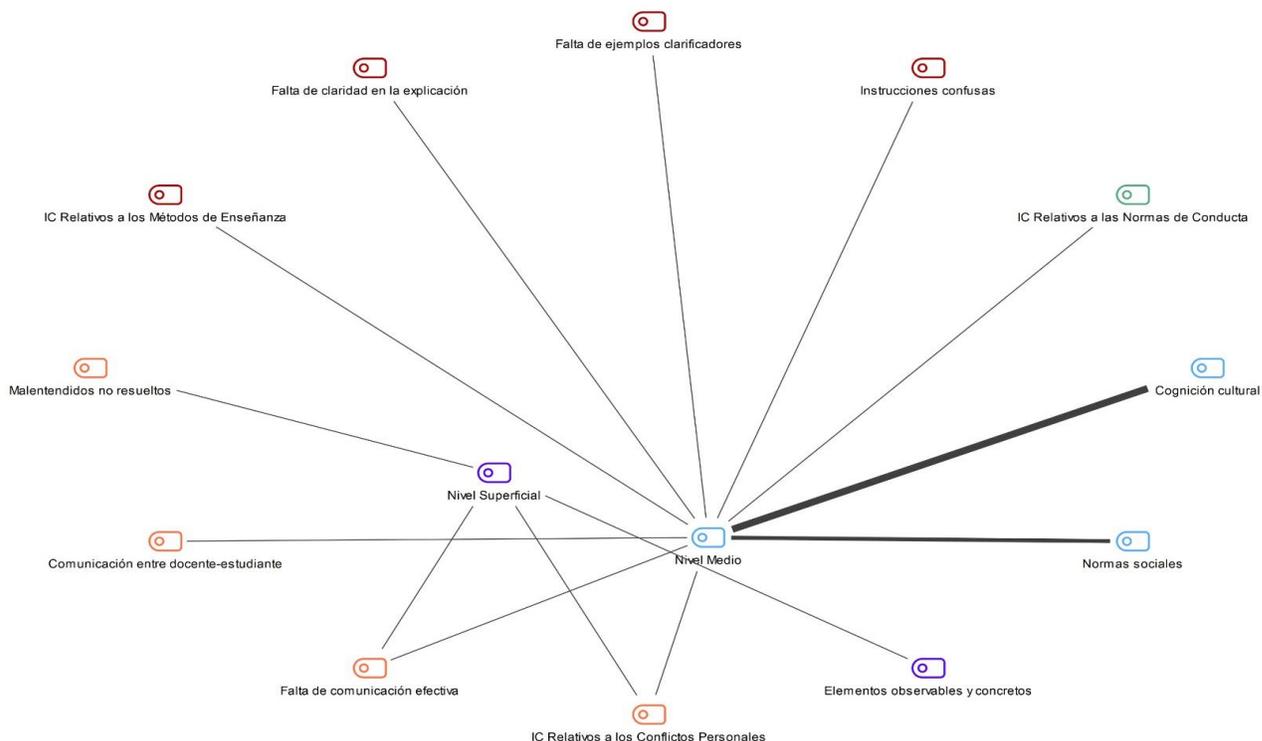
La decisión del profesor de tomar un nuevo examen después de conversar con la estudiante muestra sensibilidad y empatía hacia su situación personal, lo que sugiere una comprensión de la importancia de considerar el contexto individual de los estudiantes al evaluar su desempeño académico. Esta acción también refleja un nivel medio de cultura en el profesor, que reconoce la necesidad de ofrecer apoyo y comprensión a los estudiantes en momentos difíciles.

El análisis del Grafico 3 se centra en establecer una correlación entre los niveles de conciencia de cultura de los profesores de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) y los incidentes críticos que se producen en este entorno académico. Se busca entender cómo las percepciones, actitudes y conocimientos culturales de los docentes pueden influir en la dinámica del aula y, en última instancia, en la experiencia educativa de los estudiantes. Al examinar esta relación, se busca identificar puntos de conexión y áreas de posible mejora en la gestión de la diversidad cultural dentro de la facultad, con el fin de promover un ambiente de enseñanza más inclusivo, respetuoso y enriquecedor para todos los miembros de la comunidad educativa.

El mapa que se uso fue de Modelo de Co-ocurrencia de Código (intersección de código).

Figura 3

Relación de los incidentes críticos y los niveles de conciencia de cultura



Nota: El grosor de la línea indica la frecuencia en la que se presenta la relación de los tipos de incidentes críticos y los niveles de cultura

El Gráfico 3 muestra la frecuencia de la relación entre los Incidentes Críticos y los Niveles Culturales. Se destaca la conexión entre todos los tipos de incidentes críticos y el nivel cultural medio, particularmente notable es la relación entre la cognición cultural y las normas sociales que pertenecen al nivel de cultural medio.

Los Incidentes Críticos relativos a los Métodos de Enseñanza que denotan Falta de Claridad en la Explicación. Dentro de esta categoría, se destacan dos subcategorías principales: "Instrucciones Confusas" y "Falta de ejemplos clarificadores" guardan relación con el nivel medio de cultura; esto es evidenciable en los siguientes fragmentos mencionados por el Entrevistado 1 "Luego de una largo debate y de presentar muchos ejemplos, un estudiante se quedó con la duda y participó cuestionando los casos presentados, inclusive de sus compañeros y el concepto de cada tipo de posicionamiento". "Al momento de generarse esa duda por parte del estudiante, mi intervención fue para aclarar aún más aquellas diferencias, sumamos más ejemplos y volvimos a revisar conceptualmente cada una de las estrategias para iniciar nuevamente, al finalizar la clase me di cuenta que aquella estudiante no salió clara con la explicación y todavía tenía la duda, al final de la clase se me acercó a decírmelo, en ese momento me comprometí a generar reforzar esa aclaración, esto me llevo a reflexionar en la

casa, como puedo desarrollar de manera diferente y eficiente dicha diferencia y que no puede ser la única persona que se quedo con la inquietud”

En el primer fragmento, se describe cómo un estudiante se quedó con dudas después de un debate y la presentación de ejemplos, lo que sugiere que la explicación inicial no fue lo suficientemente clara para todos los estudiantes. Esta falta de claridad puede ser una manifestación del incidente crítico relativo a la falta de claridad en la explicación dentro de los métodos de enseñanza.

Posteriormente, el profesor reflexiona sobre su experiencia después de la clase y reconoce que a pesar de sus esfuerzos adicionales para aclarar las diferencias, un estudiante aún tenía dudas al finalizar la clase. Esta reflexión del profesor demuestra su conciencia sobre la importancia de una comunicación clara y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, implica una consideración de cómo su propia comprensión cultural y su manera de transmitir información pueden influir en la comprensión de los estudiantes.

La relación del Incidente Crítico con el nivel medio de cultura y la cognición cultural se evidencia en la forma en que el profesor reflexiona sobre cómo desarrollar de manera diferente y eficiente la explicación para evitar que otros estudiantes queden con inquietudes similares en el futuro. Esto implica una comprensión de cómo las diferencias culturales y las formas en que los estudiantes procesan la información pueden influir en la efectividad de los métodos de enseñanza utilizados. Por lo tanto, esta reflexión del profesor abarca no solo aspectos técnicos de la enseñanza, sino también aspectos culturales que pueden afectar la comunicación y comprensión en el aula.

Además, el análisis revela la presencia de Incidentes Críticos relativos a las Normas de Conducta, y muestra una relación significativa con el nivel medio de cultura y por ende con las “normas sociales”, no alcanzan la misma prominencia que los eventos asociados con la “cognición cultural”.

Se puede evidenciar la notable relación entre el Incidente Crítico relativo a las Normas de Conducta y el nivel medio de cultura en los siguientes fragmentos mencionados por el Entrevistado 2 *“En el aula de clases los alumnos se burlaron de un estudiante que es Gay, identifiqué un ambiente de burla y por supuesto el alumno se sentía mal. Un ser humano estaba pasando por una situación difícil, al estar rodeado de compañeros abusivos y que era el centro de burla de todos”. “Historia crueldad hacia la diversidad, vivo en un mundo machista que no tolera a los demás”*

Este fragmento demuestra una relación directa entre el incidente crítico (IC) relativo a las normas de conducta y el nivel medio de cultura que abarca las normas sociales. La situación descrita revela como las normas sociales que guían no solo el comportamiento individual, sino que también reflejan las concepciones arraigadas y los valores culturales de esa sociedad promueven la intolerancia hacia la diversidad, en este caso, la orientación sexual del estudiante gay. La burla y el abuso hacia este estudiante reflejan una falta de aceptación y comprensión de la diversidad dentro del entorno académico, lo que resulta en un ambiente hostil.

Mientras que la frase que el entrevistado menciona *"Historia de crueldad hacia la diversidad, vivo en un mundo machista que no tolera a los demás"* (Entrevistado, FACAE 2) subraya la importancia de considerar el contexto cultural más amplio en el que se desarrolla este incidente. La cultura machista, que perpetúa normas y valores que desvalorizan y discriminan a ciertos grupos, influye en la forma en que se perciben y tratan las diferencias de género y orientación sexual.

Por otro lado, los Incidentes Críticos relativos a los Conflictos Personales que engloba la comunicación efectiva muestran una relación multifacética con los niveles culturales. Puesto que, los "malentendidos no resueltos" pueden estar más estrechamente vinculados con el nivel superficial de cultura, que se centra en los "elementos observables y concretos"; lo cual se puede evidenciar en el siguiente fragmento mencionado por el Entrevistado 3 *"En la clase de gestión de talento humano, tenía una estudiantes que se sentaba adelante, si tenía compañeros a su alrededor, siempre parecía tomar notas y estar atenta. Cuando formamos grupos ella se quedó sin compañeros para trabajar, les pedí que la incorporaran a un grupo. A la siguiente clase los chicos dijeron que no querían trabajar con ella porque era grosera, además olía mal y que en realidad era un problema que ya no aguantaban en el curso"* Este fragmento ilustra una relación entre el incidente crítico (IC) relativo a los conflictos personales, y el nivel superficial de cultura; ya que, en este caso los estudiantes expresan una percepción negativa hacia una compañera basada en aspectos superficiales y observables, como su comportamiento en clase y su higiene personal. La falta de comunicación efectiva y la incapacidad para resolver malentendidos contribuyen a la formación de estereotipos y prejuicios, lo que resulta en la exclusión y el rechazo de la estudiante por parte de sus compañeros. Este incidente refleja cómo los elementos observables y superficiales, como la apariencia o el comportamiento, pueden influir en las interacciones interpersonales y generar conflictos si no se abordan adecuadamente.

En contraste, la "comunicación entre docente-estudiante" se asocia más fuertemente con el nivel medio de cultura a través de la "cognición cultural"; lo cual se puede evidenciar en el siguiente fragmento mencionado por el Entrevistado 4 *"Resulta que por supuesto la nota del examen de la estudiante reflejaba lo vacío que se encontraba el mismo. Tuve la oportunidad de conversar unos días después con una de sus compañeras y me comentó que el día anterior al examen el padre de la estudiante había fallecido. Lamentablemente la estudiante no recurrió a la justificación que por derecho le hubiera asistido, no se la razón por la que no lo hizo en ese instante"*

Se puede observar una relación entre el incidente crítico (IC) relativo a los conflictos personales, específicamente en lo que respecta a la comunicación entre el docente y el estudiante, y el nivel cultural medio que abarca la cognición cultural; puesto que, la falta de comunicación efectiva entre el docente y la estudiante, evidenciada por el hecho de que ella no informó al profesor sobre la situación personal que estaba enfrentando (el fallecimiento de su padre), puede estar influenciada por su nivel de conciencia cultural. Si la estudiante no estaba familiarizada con las normas o expectativas culturales relacionadas con la comunicación de eventos personales difíciles, es posible que haya optado por no revelar la situación por temor a ser malinterpretada

o juzgada, de igual manera, se encuentra estrechamente ligado a la cognición cultural; dado que, es posible que la estudiante, debido a sus propias experiencias y procesos cognitivos, no haya considerado apropiado o relevante compartir la situación personal del fallecimiento de su padre.

Discusión

Como punto de partida de la discusión, podemos explorar en profundidad los resultados obtenidos en la investigación centrada en los "Incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE)".

Tal y como se ha podido constatar en los resultados analizados, los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) viven una gran variedad de Incidentes Críticos ante la atención de la diversidad cultural de sus estudiantes.

En concordancia con el primer objetivo de la investigación:

Los resultados de esta investigación coinciden con los obtenidos en otros contextos sobre Incidentes Críticos como lo es en "Incidentes Críticos en la docencia universitaria" Donde se aplica el mismo instrumentos PANIC-E (Pauta para el Analisis de Incidentes Criticos). Asi pues a demas de los metodos de enseñanza, conflictos personales, normas de conducta; también la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos son de las tipologías más reportadas en el estudio de De León et al., (2017).

Por su parte, Del Mastro & Monereo, (2014) en su estudio titulado "Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP". En el ámbito de Incidentes Críticos relativos a los Conflictos Personales estos aparecen con menor frecuencia haciendo referencia a situaciones conflictivas que van desde un nivel leve hasta niveles de gravedad. Los ejemplos que han aparecido más frecuentemente son: estudiantes que se ofenden ante comentarios de los docentes; acusaciones injustas a los docentes; emociones, generadas por los estudiantes, que desbordan a los docentes.

Por el contrario, a la presente investigación donde dichos IC son aquellos que se presentan con más fuerza y más que referirse altercados se le da énfasis a lo mencionado por Canelo, (2020) "situaciones específicas en las que las relaciones interpersonales dentro de un grupo, equipo o entorno se ven afectadas negativamente debido a desconocimiento de circunstancias personales". Así pues, en esta categoría se identificaron la falta de comunicación efectiva dando paso a la comunicación entre docente y estudiantes y a malentendidos no resueltos.

La comprensión referente a los IC relativos a los Métodos de Enseñanza coincide con la señalada por Altamirano-Droguett et al., (2020) situaciones específicas en el ámbito educativo en las que

los enfoques pedagógicos, estrategias o técnicas utilizadas no cumplen con los estándares deseados, lo que puede afectar la eficacia del proceso de aprendizaje.

Concordando de igual forma con las concepciones de los IC relativos a las Normas de Conducta que involucran una serie de actitudes disruptivas plagio en pruebas, incumplimiento de tareas y suicidios ficticios, que alteraron la convivencia entre el docente y los estudiantes Así que, son situaciones específicas en las que los individuos o grupos dentro de una organización violan o desafían las normas éticas, reglas o políticas establecidas. (Altamirano-Droguett et al., 2020)

De acuerdo al segundo objetivo de la investigación:

Los resultados en la caracterización de los niveles de conciencia cultural mostraron incidencia en el Nivel Medio de Conciencia Cultural que como sugiere Hammond (2015) este nivel se compone de reglas tácitas en torno a las interacciones y normas sociales cotidianas, como la cortesía, las actitudes hacia los mayores, la naturaleza de la amistad, los conceptos de tiempo, el espacio personal entre las personas, la comunicación no verbal, las reglas sobre el contacto visual o el contacto físico apropiado. Es en este nivel de cultura, es donde manifestamos nuestros valores culturales más arraigados. La comunicación no verbal que fomenta la simpatía y la confianza entre las personas se origina en este nivel. Este nivel se caracteriza por tener una fuerte carga emocional. Al mismo tiempo, en este nivel interpretamos determinadas conductas como irrespetuosas, ofensivas u hostiles. La violación social de las normas en este nivel puede causar desconfianza, angustia o fricción social.

Por su parte, Gay (2010) en su libro *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* hace referencia al Nivel Medio de Conciencia Cultural a como los educadores exploran las normas, los valores, las creencias y las tradiciones compartidas por un grupo cultural. Comprender este nivel implica conocer las perspectivas culturales sobre la familia, la educación, el género, la autoridad y otros aspectos de la vida cotidiana.

Los resultados obtenidos también muestran de forma leve la presencia del Nivel Superficial de Conciencia Cultural que según Hammond (2015) este nivel se compone de elementos observables y concretos de la cultura, como la comida, la vestimenta, la música y las festividades. Este nivel de cultura se caracteriza por tener una baja carga emocional, los cambios en este nivel no generan ansiedad en individuos o grupos.

En su caso, Gay (2010) comparte lo mencionado anteriormente. Aunque estos elementos culturales son importantes, Gay sugiere que comprender la cultura de los estudiantes va más allá de simplemente reconocer estas manifestaciones superficiales.

Respecto al tercer objetivo de la investigación:

Los resultados coinciden en que existe una relación entre los incidentes críticos y los niveles de conciencia cultural, dentro de esta relación es importante remarcar lo aludido por Weise &

Monereo, (2011) los IC se dan en diferentes planos, como consecuencia del choque entre rasgos culturales que no pueden conciliarse: los de la institución y la disciplina, los de los profesores y los de la cultura de los estudiantes.

La relación entre los niveles de conciencia cultural de los profesores con sus incidentes críticos radica en cómo la comprensión y la sensibilidad hacia la diversidad cultural pueden influir en la prevención y gestión de tales incidentes.

Los incidentes críticos a menudo surgen de malentendidos o ignorancia sobre las diferencias culturales. Cuando los docentes tienen una baja comprensión cultural, pueden no ser conscientes de las normas, valores y prácticas culturales de los demás. Esto puede llevar a interpretaciones erróneas, falta de respeto o acciones inapropiadas que pueden desencadenar conflictos.

En el mismo sentido con Weise & Monereo, (2011) los elementos socioculturales emergen en el mismo grado y de la misma manera en los IC y en los ejes de conflicto. Hay elementos que son de carácter más estructural y profundo, como la concepción del tiempo, las lógicas de pensamiento y la apropiación de la lengua y que aparecen de maneras más subsumida y borrosa, o que lo hacen debajo de otras manifestaciones más evidentes, y hay otros elementos de la diversidad cultural que son más superficiales y manifiestos como generadoras de IC, como son la discriminación en las relaciones interpersonales, la contextualización de contenidos y la participación.

Los resultados obtenidos nos muestran que las aulas son escenarios multidimensionales en los que se producen gran cantidad de acontecimientos.

Los profesores son modelos para sus estudiantes. Su nivel de conciencia cultural permite que reconozcan y valoren las diferencias culturales en el aula. Esto por ende lleva a que los docentes tomen actitudes, comportamientos o comentarios que pueden provocar incidentes críticos.

Esta investigación se esfuerza por distinguir las particularidades de los Incidentes Críticos y los Niveles de Conciencia Cultural de los profesores, proporcionando una descripción más detallada de algunos de ellos. Por ejemplo, se identificaron ciertas subcategorías emergentes dentro de las categorías mencionadas anteriormente en el Libro de Códigos (consulte la Tabla 8).

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

En base a lo anterior, con respecto al objetivo identificar los incidentes críticos del profesorado atendiendo la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) se llegaron a las siguientes conclusiones:

Los conflictos personales son el tipo de incidente crítico más frecuente entre los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) en la Universidad Técnica del Norte. Estos conflictos están estrechamente relacionados con la falta de comunicación efectiva entre el profesorado y los estudiantes, lo que conduce a malentendidos no resueltos y una comunicación insuficiente.

Pese a que los incidentes relacionados con las normas de conducta son menos comunes, siguen siendo significativos y están vinculados a comportamientos inapropiados por parte de los estudiantes, como el acoso y la discriminación. Estos comportamientos pueden afectar negativamente el ambiente de aprendizaje y la inclusión de los estudiantes.

La falta de claridad en la explicación es un factor importante en los incidentes críticos relacionados con los métodos de enseñanza. Esta falta de claridad puede manifestarse de diversas maneras, desde la forma en la que los docentes presentación la información hasta las instrucciones confusas donde la utilización de un lenguaje técnico vuelve poco accesible la información para los estudiantes; por otro lado, la falta de ejemplos clarificadores pueden hacer que los conceptos abstractos sean difíciles de entender para los estudiantes, quienes podrían sentirse desconcertados y desmotivados al tratar de aplicar lo aprendido. Esto generar confusión y dificulta la comprensión por parte de los estudiantes, lo que conlleva a malentendidos y frustraciones en el proceso de aprendizaje.

En cuanto al objetivo caracterizar los niveles de conciencia de cultura del profesorado de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE), podemos concluir que:

Los niveles de conciencia cultural entre el profesorado de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) son más comunes en el Nivel Conciencia Cultural Medio. Estos incidentes están relacionados principalmente con las normas sociales, lo que sugiere que los docentes pueden enfrentar desafíos al interactuar con estudiantes de diferentes trasfondos culturales en términos de expectativas y comportamientos sociales.

Si bien son menos frecuentes, también se observa la presencia del Nivel de Conciencia Cultural Superficial, con una mayor conexión a elementos observables y concretos. Esto sugiere que algunos docentes pueden reconocer aspectos visibles de la diversidad, como diferencias en vestimenta, idioma o tradiciones, pero su comprensión puede ser limitada en términos de entender las raíces más profundas de estas diferencias y cómo impactan en las experiencias y necesidades de los estudiantes; por lo tanto, los docentes pueden tener una comprensión básica pero limitada de la diversidad cultural, lo que influye en su capacidad para adaptarse y responder de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes.

La cognición cultural emerge como un factor clave en la caracterización de los niveles de conciencia cultural del profesorado para entender la forma en que los docentes y estudiantes procesan, interpretan y comprenden la diversidad cultural que los rodea. La ocurrencia **de incidentes críticos** relacionados con la cognición cultural es mayor en comparación con las normas sociales; ya que se está haciendo referencia a situaciones en las que los docentes pueden experimentar dificultades debido a una falta de comprensión de las diferencias culturales.

En cuanto al objetivo relacionar los niveles de conciencia de cultura de los profesores de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE) con sus incidentes críticos, se concluye que:

Existe una fuerte conexión entre los incidentes críticos y los niveles culturales del profesorado de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE). Los incidentes críticos, tanto los relativos con los métodos de enseñanza como con las normas de conducta y los conflictos personales, predominan en relación al nivel de conciencia cultural medio. Esto sugiere que los docentes con un nivel cultural medio pueden enfrentar desafíos específicos al interactuar con la diversidad cultural en su entorno académico. Es posible que este grupo de docentes, aunque conscientes de la diversidad cultural, aún no hayan desarrollado las habilidades necesarias para adaptarse de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes de diferentes trasfondos culturales

La falta de claridad en la explicación, identificada como un incidente crítico relacionado con los métodos de enseñanza, muestra una relación con el nivel cultural medio. Los docentes que experimentan este tipo de incidente crítico pueden beneficiarse de una mayor conciencia de cómo su propia comprensión cultural influye en la comunicación y comprensión en el aula.

Los incidentes críticos relacionados con las normas de conducta y los conflictos personales también muestran una relación con el nivel cultural medio. Esto destaca la importancia de abordar las actitudes y percepciones culturales de los estudiantes y del profesorado para promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

Los malentendidos no resueltos, identificados como un incidente crítico relativo a los conflictos personales, también evidencian una conexión con el nivel superficial de conciencia cultural. Esto resalta como los docentes interpretan o perciben la cultura a través de los aspectos

observables y concretos, como comportamientos y practicas visibles. Estos malentendidos pueden surgir debido a diferencia culturales en la interpretación de gestos, expresiones faciales o palabras.

El trabajo de investigación sobre **Incidentes críticos del profesorado en la atención a la diversidad cultural en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE)** se ha visto obstaculizado por la escasez de investigaciones previas en este campo. La falta de estudios previos ha dificultado la recopilación de información sólida y la comprensión completa de los desafíos que enfrentan los docentes en entornos culturalmente diversos. Esta falta de datos ha revelado una brecha significativa en la literatura académica, lo que subraya la necesidad urgente de realizar más investigaciones en este ámbito tanto a nivel de la Universidad Técnica del Norte (UTN) como a nivel nacional en general.

RECOMENDACIONES

Con respecto a las conclusiones dadas al primer objetivo, se llegaron a las siguientes recomendaciones:

Promover programas de capacitación en comunicación efectiva para el profesorado, con un enfoque especial en la gestión de conflictos y la mejora de la comunicación interpersonal. Esto puede ayudar a reducir la incidencia de conflictos personales y fomentar relaciones más positivas entre docentes y estudiantes.

Establecer políticas claras y protocolos de actuación para abordar los comportamientos inapropiados de los estudiantes, como el acoso y la discriminación. Es importante crear un entorno seguro y respetuoso que promueva la diversidad y la inclusión.

Brindar apoyo adicional y recursos a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza, centrándose en la claridad de la explicación y la presentación de ejemplos clarificadores. Esto puede incluir la formación en técnicas pedagógicas efectivas y el intercambio de buenas prácticas entre docentes. Mas sin embargo, los docentes deben prestar atención a la forma en que presentan la información, evitando instrucciones confusas que dificulten la comprensión de los estudiantes.

Considerando las conclusiones referentes al segundo objetivo, se proponen las siguientes recomendaciones:

Implementar programas de desarrollo profesional centrados en la conciencia cultural para el profesorado de la FACAE. Estos programas pueden incluir sesiones de capacitación y talleres que aborden temas como la sensibilidad cultural, la comprensión de las diferencias culturales y las estrategias para promover la inclusión en el aula.

Fomentar la reflexión individual y colectiva sobre las experiencias interculturales dentro del entorno académico. Esto puede incluir actividades de autoevaluación y discusiones grupales para ayudar a los docentes a identificar sus propios sesgos culturales y desarrollar una mayor conciencia de sus propias percepciones y actitudes hacia la diversidad cultural.

Facilitar oportunidades de interacción y colaboración intercultural entre el profesorado y los estudiantes. Esto puede incluir la creación de espacios de diálogo y actividades extracurriculares que fomenten el intercambio cultural y la comprensión mutua entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

Indagar cómo los docentes interpretan y procesan la diversidad cultural, ya que esto puede influir en su capacidad para crear un entorno inclusivo y respetuoso, así como para adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su trasfondo cultural. Comprender estos aspectos puede ayudar a desarrollar estrategias efectivas de capacitación y desarrollo profesional para mejorar la competencia cultural del profesorado y promover la equidad y la inclusión en el ámbito educativo.

Tomando en cuenta las conclusiones relacionadas con el tercer objetivo, se llega a las siguientes recomendaciones:

Organizar eventos y actividades para celebrar la diversidad cultural dentro de la facultad, destacando la riqueza de perspectivas y experiencias que aportan los diferentes grupos culturales. Esto ayudaría a crear un sentido de pertenencia y comunidad entre el profesorado y los estudiantes, y reforzaría el compromiso con los valores de inclusión y respeto mutuo.

Facilitar recursos y capacitación en estrategias de comunicación culturalmente sensibles para todos los docentes. Esto ayudaría a abordar la falta de claridad en la explicación identificada como un incidente crítico, al tiempo que promovería una comunicación más efectiva y comprensión en el aula.

Incentivar un entorno donde se fomente la participación activa de todos los miembros del cuerpo docente y se anime a proporcionar feedback constructivo. Esto incluye crear oportunidades regulares para discutir y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y la interacción cultural en el aula. Al alentar un intercambio abierto de ideas y experiencias, se puede mejorar la comprensión mutua y la colaboración entre el profesorado, contribuyendo así a un ambiente de aprendizaje más inclusivo y enriquecedor.

Establecer mecanismos de comunicación abierta y resolución de conflictos para abordar los malentendidos de manera constructiva y fortalecer las relaciones interpersonales en el aula.

Es crucial que se promueva y se apoye la realización de más investigaciones sobre los incidentes críticos de los docentes en relación con la diversidad cultural. Para abordar esta necesidad, se deberían establecer incentivos institucionales para la investigación, proporcionar recursos y

capacitación en métodos de investigación relevantes y promover la colaboración entre docentes y estudiantes. Además, se podría considerar la creación de redes de investigación y la colaboración con otras universidades para compartir conocimientos y recursos, lo que ayudaría a ampliar el alcance y la relevancia de los estudios realizados. Estas iniciativas son fundamentales para informar políticas y prácticas educativas más inclusivas y efectivas en la UTN y en el país en general.

REFERENCIAS

- Aguayo González, M. P. (2015). La identidad de los académicos de enfermería: un proceso en construcción. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*, 170.
<http://www.tesisenred.net/handle/10803/295964>
- Altamirano-Droguett, J. E., Nail-Kroyer, Ó. R., & Monereo-Font, C. (2020). Incidentes críticos y su aporte a la identidad profesional de la matrona docente en Chile. *Investigación En Educación Médica*, 35, 38–48.
<https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.19213>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi: 10.1080/03057640902902252
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Burgum, M. y Bridge, C. (1997). Using critical incidents in professional education to develop skills of reflection and critical thinking. En Pospisil, R. y Willcoxson, L. (Eds.), *Learning Through Teaching*, 58-61. Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February 1997. Perth: Murdoch University. Consultado 25 de abril de 2010 en: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/burgum.html>
- Canelo, J. (2020). *La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*. 1–3.
- Canelo, Jesús, & Liesa, E. (2020). *Los incidentes críticos en las aulas de Prácticum universitario*. 52, 46–59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.2115>
- Contreras, C. C., Font, C. M., & Garganté, A. B. (2010). *Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes criticos que ocurren en las aulas de formacion de futuros profesores?* 63–81.
- Chiao, J. Y., Harada, T., Oby, E. R., Li, Z., Parrish, T., & Bridge, D. J. (2008). Neural representations of social status hierarchy in human inferior parietal cortex. *Neuropsychologia*, 46(1), 299-306.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. John Wiley & Sons.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO/Santillana, Madrid.
- De León, A., Montaña, R., & Ansuberro, S. (2017). *Incidentes Críticos en la docencia universitaria. Presentación de los resultados del estudio PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE*.
- Del Mastro, C., & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la pupc. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3–20.
[https://doi.org/10.1016/s2007-2872\(14\)71950-x](https://doi.org/10.1016/s2007-2872(14)71950-x)

- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 85-98). Madrid: Narcea.
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para La diversidad: Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 22(74), 783–811.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass.
- Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, Pittsburgh, 51(4), 327-358. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1955-01751-001>
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI
- Gabrieli, J. D. E. (2016). The promise of educational neuroscience: Comment on bowers (2016). *Psychological Review*, 123, 613–619.
- Gajardo, J., Ulloa, J., & Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente*. *Nota Técnica N°7-2017*. 1–10.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gigante, Elba (2007). “Diversidad sociocultural y formación docente en México”, en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 190-226.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching & THE BRAIN* (D. Alpert, K. Greenberg, C. Reyes, A. Schroller, & K. Hill (eds.)). https://issuu.com/marisparks18/docs/culturally_responsive_teaching_and_the_brain_by_za
- Han, S., Xu, J., Yund, E. W., Hämäläinen, M. S., & Stufflebeam, S. M. (2013). White matter/gray matter contrast changes in the cortex during the learning of a brain-computer interface task. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 571.
- Hernández, S., & Mendoza. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* (M. Rocha (ed.); Sexta Edic).
- Imbernón, F. (2010). *Formación docente y profesorado: hacia un nuevo escenario educativo*. Octaedro.
- Jamaludin, A., & Hung, D. (2019). Translational specifications of neural-informed game-based interventions for mathematical cognitive development of low progress learners: A science of learning approach. *OER Knowledge Bites Vol 10*, 6–7. Singapore: National Institute of Education. Recuperado de <https://ebook.ntu.edu.sg/20190730-oer-knowledge-bites-volume10/full-view.html>
- Jonassen, D. H. (2015). *Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning*. Routledge.
- Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., & Larsen, J. T. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures: A cultural look at new look. *Psychological science*, 14(3),

201-206.

- Kröyer, O. N., Aguayo, J. G., & Reyes, M. M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56–76. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-204>
- Kröyer, O., & Altamirano, E. (2020). IDENTIDAD PROFESIONAL DE MATRONAS / ES DOCENTES EN CHILE Y SU RELACIÓN CON ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE INCIDENTES CRÍTICOS.
- Lara-García, A., Esquivel-Zepeda, Á., & Quijano-Gutiérrez, S. (2021). Importancia de la diversidad cultural en la empresa global. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(6–1), 80–89. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.854>
- LOEI. (2017). Ley de educación intercultural Ecuador. *Quito, Pichincha, Ecuador*, 46. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Mechelli, A., Crinion, J., Noppeney, U. et al. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature* 431, 757 <https://doi.org/10.1038/431757a>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/LOEI.pdf>
- Monereo, C., A. Badia, G. Bilbao, M. Cerrato y C. Weise (2009), “Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta”, en *Cultura y Educación*, 21(3), pp. 237-256.
- Monereo, C. (2010). *Una Pauta Para El Análisis E Intervención*.
- Monereo, C. (2019). *LAS EMOCIONES SURGIDAS ANTE UN INCIDENTE CRÍTICO EN EL ÁMBITO DEL LIDERAZGO EFICAZ: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DIRECTIVOS NOVELES Y EXPERTOS* Introducción *El liderazgo es un tema recurrente en la comunidad educacional*. 281–314.
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15–37. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.43>
- Olivencia, L., & Juan, J. (2021). *FORMACIÓN UNIVERSITARIA*. 1–8.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-unesco. (2 de noviembre de 2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Recuperado el 13 de enero de 2016 de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-unesco. (20 de octubre de 2005). Convención de la unesco sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado el 13 de enero de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Torre, E. H. D. La. (2021). Analysis of critical incidents in the professional teaching identity of novice special education teachers.

Formacion Universitaria, 14(4), 25–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>

- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2017). Education for cultural diversity and interculturality in the Spanish school context. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 11–26.
- Pérez, A. D., Maestro, P., Primaria, E., & Primaria, M. D. E. (2017). *La formación de profesorado en relación a la atención a la diversidad*. 56–65.
- Petit, M. (2012a). Génesis y evolución de los conceptos de cultura y diversidad desde los acuerdos de la omc (1994) hasta la Convención de la Unesco sobre diversidad cultural (2005). *Revista de Estudios Políticos, nueva época*, 156, 209-239.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. doi: 10.1080/02619768.2012.696192
- Pogré, Paula (2007). “El desafío de formar profesores para la escuela media. Una propuesta multidisciplinar”, en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 37-54.
- Rozenblum, Sara (2007). *Mediación, convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. España. Graó.
- Secretaría de Educación Pública de México. (2019). La diversidad cultural. Marco conceptual. *Secretaría de Educación Pública*, 7(5), 58.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, *Aula abierta*, 39 (1), 117-130.
- Sousa, D. A. (2017). *How the Brain Learns* (5th ed.). Corwin Press.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.006
- Terrón, María Teresa (2010). *Educación e integración social desde una perspectiva internacional*. España. Fundación SM y Universidad Pablo de Olavide.
- Val Cubero, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Comunicación y Sociedad*, 28, 111–130. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2017000100111&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Vázquez-Zentella, Verónica; Pérez, Teresa; Díaz Barriga, Frida (2014). “El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 129-154.
- Weise, C., & Monereo, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos*.

Williams, R. (1976). *Culture and society: 1780-1950*. Londres: Penguin.

ANEXOS

Entrevista N°1

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

En la asignatura de MKT estratégico, al tratar el tema de estrategias de posicionamiento, se debatía las diferencias entre dos tipos de posicionamiento, por beneficio y de acuerdo al uso o aplicación del producto/servicio, luego de un largo debate y de presentar muchos ejemplos, un estudiante se quedó con la duda y participó cuestionando los casos presentados, inclusive de sus compañeros y el concepto de cada tipo de posicionamiento.

1.2 Descripción del Incidente Crítico (Describir que ha pasado)

Al momento de generarse esa duda por parte del estudiante, mi intervención fue para aclarar aún más aquellas diferencias, sumamos más ejemplos y volvimos a revisar conceptualmente cada una de las estrategias para iniciar nuevamente, al finalizar la clase me di cuenta que aquella estudiante no salió clara con la explicación y todavía tenía la duda, al final de la clase se me acercó a decírmelo, en ese momento me comprometí a generar reforzar esa aclaración, esto me llevo a reflexionar en la casa, como puedo desarrollar de manera diferente y eficiente dicha diferencia y que no puede ser la única persona que se quedo con la inquietud.

<p>a) Emoción que desencadena el IC</p>	<p>¿Qué desencadena el IC, por qué lo desencadena?</p> <p>Expectativa en él aula, dudas por más estudiantes e inquietud por todos al querer ver como el docente lo resuelve.</p> <p>¿Como me sentí en ese momento?</p> <p>Con ansiedad para poder resolverlo en ese instante, buscando diferentes herramientas y métodos.</p> <p>¿Qué me hizo sentir de esta manera?</p> <p>La insistencia del estudiante por entender o comprender cierta inquietud</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>Situacionales</p> <p>¿El IC me cuestiona concepciones?</p> <p>Si, porque comprendo que los estudiantes pueden concebir los conocimientos de otra manera, llegando reflexionar que factores pueden permitir dicho cuestionamiento.</p> <p>¿El IC me cuestiona emociones?</p> <p>Siempre la experiencias del momento generan emociones, por qué provocó la insatisfacción personal.</p> <p>¿El IC me cuestiona formas de actuar?</p> <p>Si, para realizar una autoevaluación dentro del aula</p> <p>¿El IC me cuestiona, en conjunto, mi manera de enfrentar la docencia?</p> <p>Si, para seguir buscando la metodologías más efectivas.</p>
<p>c) Sentimientos</p>	<p>¿A qué situaciones pasadas me remite este IC?</p> <p>Mi época de estudiante en donde mi participación no era muy activa y me quedaba con ciertas dudas.</p> <p>¿Con qué otras experiencias lo relaciono?</p>

	<p>Con el miedo de participar, a exponer o hablar frente al público</p> <p>¿Con qué función de mi actividad docente se vincula?</p> <p>Docencia</p> <p>¿Con que posición?.</p> <p>Profesor/alumno</p>
d) Concepciones del problema	<p>¿Cuál es el origen del problema?</p> <p>Uso de palabras técnicas, no conocer el entorno de los estudiantes</p> <p>¿De qué se trata esta situación?</p> <p>Falta de comprensión</p> <p>¿Cómo se explica esta situación?</p> <p>Qué hay que buscar diferentes alternativas de enseñanza aprendizaje para el diferente nivel de conocimiento y diferentes culturas de los estudiantes</p> <p>¿Cómo me posiciono yo ante esto?</p> <p>Un docente muy capaz para adaptarse a los diferentes entornos o situaciones que debemos enfrentar en el aula</p> <p>¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema?</p>
e) Reconocieminto 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>Se relaciona con inconvenientes que se viven a diario dentro de la universidad, al no entender los entornos, las raíces , las bases de conocimientos con las que vienen los estudiantes .</p>
f) Estrategias	<p>¿Qué estrategias puse en juego?</p> <p>Diferente metodología de enseñanza, ejercicio práctico, aplicación</p> <p>¿Decidí evitar, protegerme, o suprimir el conflicto?</p>

	<p>No, busque diferentes soluciones para solventarlo</p> <p>¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo?</p> <p>Si, cambios positivos al momento de crear nuevas formas de enseñanza</p> <p>¿Con estas decisiones puede hacer efecto en el origen de la IC?</p> <p>En parte ya que los inicios del origen pueden ser diferentes</p> <p>¿Por qué falló la solución intentada?</p> <p>No analizamos otro tipo de solución y el tiempo fue escaso (final de la clase)</p>
<p>g) Análisis de la pertinencia de la elección de estrategias</p>	<p>¿Fueron adecuadas las estrategias para lograr mi objetivo?</p> <p>Si, porque se solucionó el inconveniente</p> <p>¿Qué tipo de estrategias habrían sido más oportunas?</p> <p>Las utilizadas fueron las correctas, el problema pudo haber estado en la anticipación a dicho problema, conociendo mejor a los estudiantes</p>
<p>h) Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción.</p>	<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>La anticipación y conocimiento de las bases y culturas de los estudiantes</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>Generar constantes talleres para conocer el nivel cultural de los estudiantes</p>

1.3 Otros actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1: Estudiante	
Concepciones sobre el incidente crítico	No comprensión del tema tratado
Sentimientos asociados al incidente crítico	Frustración
Estrategias frente al incidente crítico	Cuestionamiento, preguntas

Actor 2: Docente	
Concepciones sobre el incidente crítico	Retroalimentación
Sentimientos asociados al incidente crítico	Ansiedad
Estrategias frente al incidente	Encontrar nuevas alternativas de enseñanza

crítico	
---------	--

Actor 3:Estudiantes de todo el curso	
Concepciones sobre el incidente crítico	Dudas de lo aprendido
Sentimientos asociados al incidente crítico	Confusión
Estrategias frente al incidente crítico	Más preguntas al docente y propuestas de ejemplos para que la compañera lo comprenda.

Entrevista N°2

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

En el aula de clases los alumnos se burlaron de un estudiante que es Gay, identifiqué un ambiente de burla y por supuesto el alumno se sentía mal.

1.2. Descripción del Incidente Crítico (Describir que ha pasado)

Un ser humano estaba pasando por una situación difícil, al estar rodeado de compañeros abusivos y que era el centro de burla de todos.

<p>a) Emoción que desencadena el IC</p>	<p>¿Qué desencadena el IC, por qué lo desencadena? Desconocimiento de las diversidades ¿Como me sentí en ese momento? No cómoda y triste ¿Qué me hizo sentir de esta manera? Mirar que un ser humano, mi alumno, se sentía impotente y muy desmotivado al no sentirse parte de un grupo de amigos</p>
<p>b) Aspectos que interpela</p>	<p>Esta emoción que ha desencadenado el IC, se refiere a aspectos motivacionales, relacionales o situacionales? Situacional ¿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? Historia de crueldad hacia la diversidad, vivo en un mundo machista que no tolera a los demás ¿Con qué otras experiencias lo relaciono? Machismo, violencia a la mujer, bullying ¿Con qué función de mi actividad docente se vincula? Soy una docente que acompaño en el proceso de aprendizaje no solo académico, si no también holístico. ¿Con qué posición? Respeto y tolerancia</p>

<p>d) Concepciones del problema</p>	<p>¿Cuál es el origen del problema? Poco entendimiento del mundo, poca educación en valores y tolerancia ¿De qué se trata esta situación? Concepciones culturales inadecuadas ¿Cómo se explica esta situación? Desconocimiento ¿Cómo me posiciono yo ante esto? Les envío a investigar sobre otras culturas, gustos y costumbres del mundo; aceptar la individualidad y el respeto hacia otras identidades ¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema? Educación, lectura – videos, etc sobre culturas y diversidad humana</p>
<p>e) Reconocieminto del conflicto latente.</p>	<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? No es solo en la Universidad, es un tema global de país y muy cultural. El estereotipo de hombre ideal. El pensar que no existe diversidad. También es un tema de religión y de pecado, muy latente en las personas</p>
<p>f) Estrategias</p>	<p>¿Qué estrategias puse en juego? El respeto en aula ¿Decidí evitar, protegerme, o suprimir el conflicto? Enfrente y expliqué sobre la diversidad. ¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo? Si, cambiar mi dinámica del comportamiento de los estudiantes con respecto a bulling ¿Con estas decisiones puede hacer efecto en el origen de la IC? Si ¿Por qué falló la solución intentada?</p>

	No no me ha fallado hasta ahora, este sucedo paso hace 15 años y desde ahí aprendí que siempre hay que reforzar los valores de respeto y tolerancia
g) Análisis de la pertinencia de la elección de estrategias	¿Fueron adecuadas las estrategias para lograr mi objetivo? Si, y cada periodo académico lo voy mejorando ¿Qué tipo de estrategias habrían sido más oportunas? Es un incidente que aparece de diversas formas en momentos inesperados
h) Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción.	Analizar si lo haríamos de otra manera y si podríamos haber considerado otras alternativas de acción. ¿Podría haberlo hecho de otra manera? No, siento que actué de manera correcta ¿Qué previsiones podría tomar por situaciones similares futuras, en relación a cómo me identifico, como me podría sentir, como actuaré y qué decisiones tomaría? Ahora, explico al aula sobre los valores de respeto y tolerancia; en mi aula no se tolera el bulling de ninguna manera

1.3.Otros actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1:	
Concepciones sobre el incidente crítico	Falta de educación, cultura del bulling muy arraigada en los jóvenes, lo toman de manera muy normal hacer daño a las personas diversas
Sentimientos asociados al incidente crítico	Tristeza ante eventos de odio o irrespeto hacia la individualidad de cada ser humano.
Estrategias frente	La concientización sobre la diversidad, romper con estereotipos y llevarles hacia un conocimiento disruptivo.

al incidente crítico	
----------------------	--

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	

Entrevista N°3

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

En la clase de gestión de talento humano, tenía una estudiantes que se sentaba adelante, si tener compañeros a su alrededor, siempre parecía tomar notas y estar atenta.

Cuando formamos grupos ella se quedo sin compañeros para trabajar, les pedí que la incorporen a un grupo.

1.2 Descripción del Incidente Crítico (Describir que ha pasado)

A la siguiente clases los chicos dijeron que no querían trabajar con ella porque era grosera, además olía mal y que en realidad era un problema que ya no aguantaban en el curso.

<p>a) Emoción que desencadena el IC</p>	<p>¿Qué desencadena el IC, por qué lo desencadena? La IC la desencadena la negativa de los estudiantes a seguir trabajando con su compañera</p> <p>¿Como me sentí en ese momento?</p> <p>Quería entender que alternativas tenía para entender la situación</p> <p>¿Qué me hizo sentir de esta manera?</p> <p>Que era injusto que le releguen, però ella tampoco ayudaba con su actitud</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>Situacionales</p> <p>¿El IC me cuestiona concepciones? Si</p> <p>¿El IC me cuestiona emociones? Si</p> <p>¿El IC me cuestiona formas de actuar? Si</p> <p>¿El IC me cuestiona, en conjunto, mi manera de enfrentar la docencia?</p> <p>No</p>
<p>c) Sentimientos</p>	<p>¿A qué situaciones pasadas me remite este IC? La falta de compañerismo</p> <p>¿Con qué otras experiencias lo relaciono? Aislar a alguien sin tener la razón del otro por lo que pasa</p> <p>¿Con qué función de mi actividad docente se vincula? Bienestar del estudiante</p> <p>¿Con que posición?. De coordinar con Bienestar Universitario, otros docentes autoridades</p>
<p>d) Concepciones del problema</p>	<p>¿Cuál es el origen del problema? Que existe una estudiante que es rechazada por sus compañeros</p> <p>¿De qué se trata esta situación? De falta de conocimiento</p>

	<p>¿Cómo se explica esta situación? No hubo una inducción de la realidad personal de la estudiante</p> <p>¿Cómo me posiciono yo ante esto? Como mediador para buscar una solución</p> <p>¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema?</p> <p>Si, atención a las necesidades de los estudiantes no solo intelectuales</p>
e) Reconocieminto 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, es un tema aislado y puntual</p>
f) Estrategias	<p>¿Qué estrategias puse en juego? Converse con Bienestar universitario y que le hagan seguimiento para saber que pasaba</p> <p>¿Decidí evitar, protegerme, o suprimir el conflicto? No, actue con todo m contingente para que no deje esta chica de estudiar</p> <p>¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo? Si</p> <p>¿Con estas decisiones puede hacer efecto en el origen de la IC? Si, entendimos que vivía sola tenía depresión y había sido abusada deferentes formas, hicimos un trabajo nimusioso con DBU y logamos ayudarle</p> <p>¿Por qué falló la solución intentada? No fallo pero si creo que se debe continuar con el seguimiento</p>
g) Análisis de la pertinencia de la elección de estrategias	<p>¿Fueron adecuadas las estrategias para lograr mi objetivo? Si</p> <p>¿Qué tipo de estrategias habrían sido más oportunas? Que se sepa del caso antes que inicie clases</p>

<p>h) Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción.</p>	<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? 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? Creo que es importante tener mas información de los estudiantes antes de iniciar clases con ellos</p>
--	--

1.3 Otros actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1:	
<p>Concepciones sobre el incidente crítico</p>	<p>En principio solo pensaban que era una grossera que no que queria ser su amiga</p>
<p>Sentimientos asociados al incidente crítico</p>	<p>Estaban también molestos</p>
<p>Estrategias frente al incidente crítico</p>	<p>Llegar a buscar la causa raiz del incidente</p>

Actor 2:	
<p>Concepciones sobre el</p>	

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	

Entrevista N°4

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

En un examen de una de las asignaturas que dicto, di las instrucciones para hacerlo en completo silencio y que cada uno se concentre en el mismo. Los estudiantes se concentraron en realizar el examen que incluía varios cálculos para determinar un portafolio de inversiones.

Transcurrido aproximadamente el 50% del tiempo de duración del examen,cuando me acerque a la estudiante en mención note que no había contestado nada del examen, se encontraba vacío. Me sorprendí mucho ya que ella no se inmutaba, pero no le dije nada, en parte para no interrumpir el al resto de estudiantes y sacarlos de su concentración; y, la verdad es que inmediatamente lo que me imaginé es que la estudiante no se preparo para el examen deliberadamente.

1.2 Descripción del Incidente Crítico (Describir que ha pasado)

Resulta que por supuesto la nota del examen de la estudiante reflejaba lo vacío que se encontraba el mismo. Tuve la oportunidad de conversar unos días después con una de sus compañeras y me comentó que el día anterior al examen el padre de la estudiante había fallecido.

Lamentablemente la estudiante no recurrió a la justificación que por derecho le hubiera asistido, no se la razón por la que no lo hizo en ese instante. Sin embargo al enterarme y revisar la situación, conversé con ella y decidí tomarle un nuevo examen, que si bien no le fue excelente podría decir que no estuvo mal.

<p>a) Emoción que desencadena el IC</p>	<p>¿Qué desencadena el IC, por qué lo desencadena?</p> <p>El fallecimiento de su padre</p> <p>¿Como me sentí en ese momento?</p> <p>Indiferente (no lo sabía)</p> <p>¿Qué me hizo sentir de esta manera?</p> <p>Las instrucciones que había dado para el examen</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>Entiendo que son situacionales</p> <p>¿El IC me cuestiona concepciones?</p> <p>Si, debido a que debí en ese momento actuar de diferente forma</p> <p>¿El IC me cuestiona emociones?</p> <p>Si, porque debí preguntarle a la estudiante la razón en ese momento, aunque hubiera distraído al resto de compañeros</p> <p>¿El IC me cuestiona formas de actuar?</p> <p>Si, a veces por aparentar una rectitud en él aula puede pasar desapercibido estas situaciones</p> <p>¿El IC me cuestiona, en conjunto, mi manera de enfrentar la docencia?</p> <p>Si, me cuestionó y con el aprendizaje actual, mi proceder es diferente</p>

<p>c) Sentimientos</p>	<p>¿A qué situaciones pasadas me remite este IC?</p> <p>Al recordar como me sentía con el fallecimiento de un familiar cercano</p> <p>¿Con qué otras experiencias lo relaciono?</p> <p>Con todas las cosas que les puede suceder a los estudiantes antes de llegar al aula y a veces no las notamos</p> <p>¿Con qué función de mi actividad docente se vincula?</p> <p>Con la docencia</p> <p>¿Con que posición?.</p> <p>De profesor a alumno</p>
<p>d) Concepciones del problema</p>	<p>¿Cuál es el origen del problema?</p> <p>El fallecimiento del padre</p> <p>¿De qué se trata esta situación?</p> <p>De lo mal que se sentía la estudiante y de no haberlo comunicado oportunamente</p> <p>¿Cómo se explica esta situación?</p> <p>Tal vez por el comportamiento introvertido de la estudiante</p> <p>¿Cómo me posiciono yo ante esto?</p> <p>Como un insensible</p> <p>¿Hay otras fuentes y otras maneras de explicar este problema?</p> <p>Yo creería que no</p>
<p>e) Reconocimiento del conflicto latente.</p>	<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 acontecimiento aislado y puntual en la que la Institución no tiene control</p>

<p>f) Estrategias</p>	<p>¿Qué estrategias puse en juego?</p> <p>Reinvidicarme tomándole un nuevo examen</p> <p>¿Decidí evitar, protegerme, o suprimir el conflicto?</p> <p>Decidí tratar de resolverlo</p> <p>¿Estas decisiones me llevaron a hacer cambios en lo que estaba haciendo?</p> <p>Si, hoy estoy más atento en él aula con los comportamientos</p> <p>¿Con estas decisiones puede hacer efecto en el origen de la IC?</p> <p>Si, actuar a tiempo es importante</p> <p>¿Por qué falló la solución intentada?</p> <p>Creo que no fallo, pero si demoró</p>
<p>g) Análisis de la pertinencia de la elección de estrategias</p>	<p>¿Fueron adecuadas las estrategias para lograr mi objetivo?</p> <p>Si, porque di solución a parte del IC tomando un nuevo examen</p> <p>¿Qué tipo de estrategias habrían sido más oportunas?</p> <p>Haber preguntado la situación de la estudiante en el momento del examen</p>
<p>h) Análisis de alternativas de acción más ajustadas y de la puesta en juego de identidades en acción.</p>	<p>Analizar si lo haríamos de otra manera y si podríamos haber considerado otras alternativas de acción.</p> <p>Definitivamente debí actuar de diferente manera</p> <p>¿Podría haberlo hecho de otra manera?</p> <p>Si, actuando oportunamente</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>Estar más atento a los detalles de comportamiento en el aula</p>
--	---

1.3 Otros actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1: La estudiante cuyo padre falleció	
Concepciones sobre el incidente crítico	Debió estar sumamente mal al momento de rendir el examen, de echo creo que ella físicamente estaba ahí, pero espiritualmente no
Sentimientos asociados al incidente crítico	Dolor, tristeza, desesperación
Estrategias frente al incidente crítico	Decidió no contar nada

Actor 2: La amiga de la estudiante que me contó la situación de su padre	
Concepciones sobre el incidente crítico	Debió sentirse preocupada con su amiga, de echo creo que al momento del examen ni ella debió saberlo
Sentimientos	De preocupación por la situación de su amiga

asociados al incidente crítico	
Estrategias frente al incidente crítico	Decidió contármelo para palear en algo la situación de su amiga

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