

Incidentes críticos y su aporte a la identidad profesional de la matrona docente en Chile

Janet Elizabeth Altamirano-Droguett^{a,*†}, Óscar Ricardo Nail-Kroyer^{b,‡}, Carles Monereo-Font^{c,§}

Facultad de Medicina



Resumen

Introducción: El docente universitario, a lo largo de su trayectoria, enfrenta una serie de incidentes críticos que causan desestabilización emocional a su propia identidad profesional. Para resolver estos sucesos inesperados, el docente emplea estrategias de afrontamiento que domina o por aprendizaje previo o por hallazgo imprevisto, dependiendo de las condiciones que desencadena la situación crítica. No existen evidencias empíricas internacionales ni nacionales respecto a los incidentes críticos y las estrategias de afrontamiento que utilizan las matronas docentes chilenas. Este estudio pretende ser una contribución en este ámbito.

Objetivo: Reconocer el análisis de incidentes críticos como una herramienta reflexiva, útil para promover cam-

bios radicales en la identidad profesional de la matrona docente.

Método: Se realizó un estudio cualitativo interpretativo basado en los principios de la teoría fundamentada para identificar los incidentes críticos más frecuentes y las estrategias de afrontamiento ante estos sucesos inesperados, a través de entrevistas semiestructuradas a matronas docentes de distintas universidades chilenas.

Resultados: Veinte profesionales participaron en la investigación. Se identificaron 45 incidentes críticos, 30 en el aula y 15 en los campos docente-asistenciales, con predominancia en las normas de conducta. Las respuestas que más mencionaron las docentes fueron de tipo reflexiva y reactiva. Las reflexivas ofrecen una solución adecuada al emplear estrategias de afrontamiento

^a Universidad de Antofagasta, Ant., Chile.

^b Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Conc., Chile.

^c Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, BCN, España.

ORCID ID:

[†] <https://orcid.org/0000-0002-1922-0789>

[‡] <https://orcid.org/0000-0002-6413-3182>

[§] <https://orcid.org/0000-0001-7447-985X>

Recibido: 24-agosto-2019. Aceptado: 3-diciembre-2019.

*Autor para correspondencia: Janet Elizabeth Altamirano-Droguett.

Víctor Lamas N°1290, Facultad de Educación, Universidad de

Concepción, Concepción, Chile. Teléfono: +56412661710.

Correo electrónico: janetaltamirano@gmail.com

Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

transitorias, pero no necesariamente logran un cambio significativo en su identidad como docentes, a diferencia de las estrategias innovadoras que abren la puerta a una re-conceptualización de sus concepciones, prácticas y emociones asociadas a la docencia.

Conclusiones: Se concluyó que, para fortalecer la identidad profesional de la matrona docente, es necesario un programa de formación en la gestión de incidentes críticos que entregue herramientas base para afrontar estos sucesos inesperados en los diversos contextos educativos de la matronería.

Palabras clave: Incidentes críticos; identidad profesional; matrona docente; docencia universitaria; estudio cualitativo.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Critical Incidents and their Contribution to the Professional Identity of the Midwife Professor in Chile

Abstract

Introduction: University professors face a series of critical incidents over the course of their career that can cause the emotional destabilization of their own professional identity. In order to resolve these unforeseen incidents, professors must employ coping strategies, which are already controlled through either prior learning or unexpected findings, depending on the conditions that trigger the critical situation. There is no international, national or local empirical evidence related to critical incidents and the coping techniques employed by Chilean midwives pro-

fessors. This study aims to be a contribution in this field.

Objective: To be able to recognize the analysis of critical incidents as a useful reflexive tool to provide radical changes in the professional identity of midwife professors.

Method: A qualitative and interpretative study was conducted based on the grounded theory to identify the most frequent critical incidents and coping strategies for these unexpected events, which was carried out through semi-structured interviews to midwives professors from different Chilean universities.

Results: Twenty professionals took part in the research study. A total of forty-five critical incidents were identified. Out of the forty-five critical incidents, thirty were inside the classroom and fifteen in instructor-assisted clinical field with a predominance on behavioural norms. The answers most mentioned by the professors were of the reflexive and reactive type. The reflexive offer an adequate solution by employing transitional coping strategies, but do not necessarily achieve a meaningful change in their identity as professors, unlike innovative strategies that open the door to a re-conceptualization of their notions, practices, and emotions associated with teaching.

Conclusion: In order to strengthen the professional identity of midwife professors, it becomes necessary a training program focused on the management of critical incidents, which provides the necessary fundamental means to handle unforeseen incidents in various midwifery educational contexts.

Keywords: Critical incidents; professional identity; midwife professor; university teaching; qualitative study.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 90, el sistema educativo latinoamericano se encuentra inmerso en una serie de cambios políticos, sociales, culturales y económicos, influenciado por el proceso de Bolonia (1999) y, posteriormente, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior¹. Estas directrices se alinean hacia la consolidación de un paradigma educativo

basado en competencias y centrado en el estudiante. Estos cambios han sido experimentados por las universidades chilenas, las cuales apuntan a preparar profesionales integrales y a satisfacer las demandas actuales del mercado laboral².

Frente a estas nuevas exigencias, existe una transformación en el rol del profesorado universitario de Ciencias de la Salud, que no solo depende de los

conocimientos de su disciplina, sino también de los saberes sobre metodologías de enseñanza efectivas que contribuyan al aprendizaje de sus estudiantes³. En el caso del profesorado de Obstetricia y Puericultura, las/os matronas/es desarrollan su formación pedagógica junto con sus tareas educativas en el aula y en recintos asistenciales, y aprenden a ser docentes en la práctica. Se entiende que la visión de lo que debe enseñarse en matronería y de cómo debe enseñarse, no es una tarea fácil. No basta con una mera reflexión sobre la labor o modificar una estrategia de enseñanza⁴, sino más bien se debe centrar la formación docente con un enfoque más estructural y holístico que impacte sobre su propia identidad profesional⁵.

Desde la teoría dialógica del yo de Hubert Hermans^{6,7}, la identidad se considera un constructo teórico que implica que la docente asume diferentes posiciones expresadas por medio de sus propias voces, las *I-positions* (posiciones-del-yo), que reflejan sus concepciones y creencias sobre la enseñanza. Estas posiciones internas se mantienen o se modifican según la influencia de los discursos de las otras personas que cohabitan en la institución⁸. Desde esta perspectiva, la identidad involucra aspectos cognitivos, afectivos y sociales para dar respuesta a la forma de ser profesor⁹. Esta unidad de análisis y de intervención⁸ está conformada por 3 dimensiones: las concepciones y posiciones académicas del docente, las estrategias de enseñanza y evaluación, y las emociones que surgen de la docencia³.

Por otra parte, durante los procesos de instrucción, las matronas docentes se ven enfrentadas a un sinnúmero de sucesos inesperados temporales-espaciales denominados incidentes críticos (IC), los cuales causan una desestabilización emocional de su propia identidad profesional docente^{10,11}. Entonces, es necesario facilitar la práctica reflexiva sobre su quehacer diario en un ambiente académico, participativo y dialógico, que favorezca el compartir las vivencias desestabilizadoras propias con la interacción con otros, dándole un significado interpersonal^{12,13}.

Según iniciativas internacionales como *Learning & Teaching Centre de la University of Victoria* (2012) y trabajos posteriores^{14,15}, se tomó de referencia la clasificación de IC más recurrentes a nivel universitario relativos a:

- La organización del tiempo, espacios y recursos, indispensables para las actividades de aprendizaje de los estudiantes.
- Las normas de conducta, involucran una serie de actitudes disruptivas que intervienen en las relaciones entre individuos.
- La claridad y adecuación de los contenidos transmitidos, eje central del aprendizaje significativo de los alumnos.
- Los métodos de enseñanza, acorde a la innovación curricular y al tipo de profesión.
- La motivación, esencial en el proceso formativo que favorece la cercanía entre el docente y el estudiantado.
- La evaluación, elemento que influye en la forma de enseñar y de aprender.
- Los conflictos personales, enfrentamientos que intervienen negativamente en la relación docente-estudiante.

Existen diversos tipos de respuestas frente a un incidente: de evasión/negación (de tipo temporal o irresoluble), reactiva (agresiva, expresiva o de ironía), o reflexiva (que permite una mejora en la actuación, previa toma de conciencia del contexto)^{14,16}. Cada individuo reacciona y libera emociones positivas o negativas dependiendo de las condiciones que desencadenan la situación crítica. Para abordarlos, existen distintas estrategias de resolución que van desde ignorar o negar el problema (evitación/autoprotección o negación), lograr un cambio local que resuelva temporalmente el incidente (provisionales o locales), o concretar un cambio profundo de conducta que suponga una innovación en su forma de pensar y actuar por medio de una estrategia global (estructurales o innovadoras), que involucre un impacto en la identidad del docente^{17,18}.

En la última década, se han publicado diversas investigaciones internacionales y nacionales sobre los IC, sus estrategias de afrontamiento, y su relación con la identidad del docente universitario^{9,14,15,18}. Sin embargo, no existen estudios que evidencien estos sucesos inesperados y su contribución en la identidad del profesorado de matronería. Frente a esto, surgen las siguientes interrogantes: ¿las/os matronas/es han vivido incidentes críticos al ejercer la docencia universitaria?, ¿cuáles son los tipos de

incidentes críticos en la docencia de matronería?, ¿cómo enfrentan estas contingencias en el aula?, y ¿estas experiencias han sido útiles para renovar su identidad profesional docente?

OBJETIVO

Por esta razón, se planteó el objetivo general de reconocer el análisis de incidentes críticos como una herramienta reflexiva, útil para promover cambios radicales en la identidad profesional del docente. Los objetivos específicos fueron identificar los incidentes críticos más frecuentes vivenciados por el profesorado de matronería e identificar las estrategias de afrontamiento ante estos sucesos inesperados. Este trabajo forma parte de la tesis doctoral denominada La identidad profesional de matronas/es docentes en Chile, y su relación con estrategias de afrontamiento ante incidentes críticos.

MÉTODO

Esta investigación fue de tipo cualitativa interpretativa analizada bajo los principios de la teoría fundamentada^{19,20}.

Se seleccionaron 20 matronas/es docentes pertenecientes la carrera de Obstetricia y Puericultura de 2 universidades privadas de la provincia de Concepción, Chile. En total fueron 18 mujeres y 2 varones; 11 magísteres, 2 doctoras, 4 especialistas en Perineonatalogía y 3 especialistas en Ginecología, con 9 años promedio de experiencia docente. Los criterios de inclusión fueron: ser profesional matron/a, ejercer docencia en el aula y en recintos de salud, con un año mínimo de experiencia docente.

Los datos se recolectaron por medio de entrevistas semiestructuradas con una extensión de 45 a 60 minutos. Esta técnica permitió reducir formalismos²¹ e indagar directamente en el grupo de interés sobre emociones, reacciones, estrategias de solución, y aprendizaje sobre los incidentes críticos, con el uso de un guion de tipo abierto (**anexo**).

La autenticidad del estudio derivó de la grabación en audio de las entrevistas semiestructuradas, transcritas en un software procesador de texto. Luego, se analizó el contenido de las entrevistas por medio de un trabajo de codificación inductiva, con el uso del *software Atlas. ti* (v.7.5.12). La codificación abierta permitió organizar los datos en 2 unidades de análisis;

cada una de ellas, en categorías y subcategorías. Posteriormente, por medio de la codificación axial, se vincularon los respectivos códigos para responder a los objetivos del estudio. Se aplicaron comparaciones constantes para verificar semejanzas y diferencias entre las categorías emergentes hasta concretar un número óptimo de participantes en la muestra, momento que se definió la saturación teórica, es decir, las nuevas entrevistas no ofrecieron información adicional sustancialmente diversa y relevante²².

Para mantener el anonimato de los participantes se les asignó un código de identificación compuesto por: el sexo (masculino: M, femenino: F), el número de entrevista (01...20), y universidad seleccionada (universidad privada: UP, universidad tradicional privada: UTP).

Consideraciones éticas

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Concepción, Chile, en enero del 2019. Todos los participantes fueron informados sobre la finalidad del estudio, aceptaron participar en forma voluntaria y firmaron el consentimiento informado. Los autores declaran que en este artículo no se revela la identidad de los participantes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos de este estudio de acuerdo a 2 unidades de análisis, categorías y subcategorías respectivas. La **figura 1** representa un esquema de las relaciones conceptuales.

I. Incidentes críticos en la docencia de matronería

I.1. Categoría: Tipología de incidentes críticos (**tabla 1**)

Las/os matronas/es docentes narraron un total de 45 incidentes críticos, 30 acontecidos en el aula y 15 ocurridos en recintos docente-asistenciales. Según su prevalencia se distribuyeron en 7 subcategorías:

1) IC debidos a las normas de conducta ($n = 24$), debido a respuestas disruptivas, plagio en pruebas, incumplimiento de tareas y suicidios ficticios, que alteraron la convivencia entre el docente y los estudiantes. Esta cita lo representa:

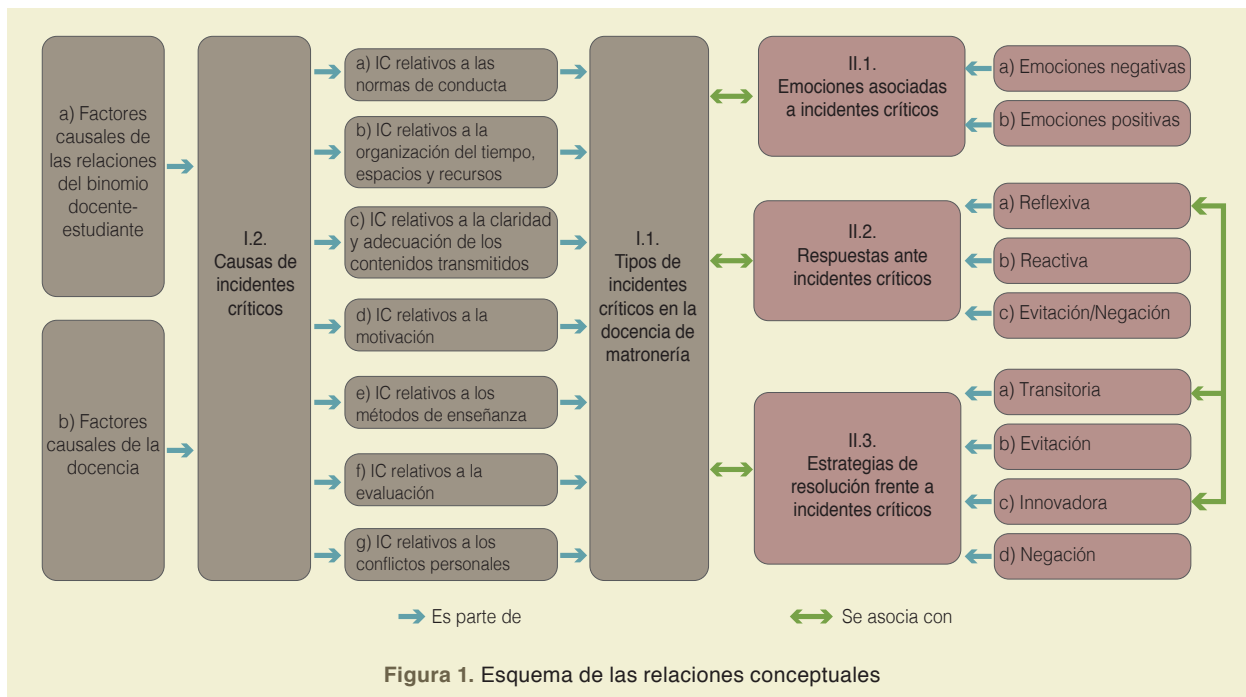


Figura 1. Esquema de las relaciones conceptuales

Tabla 1. Distribución tipos de incidentes críticos vivenciados por matronas/es docentes según contextos educativos

Tipos de incidentes críticos (IC)	Frecuencia IC en aula	Frecuencia IC en campos clínicos	Frecuencia total IC	Frecuencia porcentual total
IC relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos	3	2	5	11%
IC relativos a las normas de conducta	16	8	24	53%
IC relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos	4	1	5	11%
IC relativos a los métodos de enseñanza	3	0	3	7%
IC relativos a la motivación	2	2	4	9%
IC relativos a la evaluación	2	1	3	7%
IC relativos a los conflictos personales	0	1	1	2%
Total	30	15	45	100%

“Una estudiante me informó, en mi calidad de docente coordinadora, que su madre había intentado suicidarse. Meses después, me avisó que su madre falleció. Un día, una colega me solicitó autorización para que una de sus estudiantes en práctica viajara a festejar la navidad con sus padres. Ingresé a la página web del registro civil y descubrí que la progenitora de la estudiante no estaba muerta” (F-09-UTP).

2) IC relacionados a la organización del tiempo, espacios y recursos ($n = 5$), por gestión insuficiente en la adquisición de equipamiento para la docencia, infraestructura inadecuada, y falta de tiempo para actividades prácticas. Este es un ejemplo:

“Yo recibí reclamo escrito de estudiantes por no contar con modelos anatómicos de simulación clínica, catalogando una docencia de mala calidad,

y se negaron a desarrollar sus talleres prácticos” (F-10-UTP).

3) IC debidos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos ($n = 5$), ante la disconformidad en la selección de contenidos de asignaturas. Este relato lo describe:

“Yo recargaba de información las diapositivas. Esto generó descontento y desorientación en los estudiantes. El delegado de nivel planteó esta situación al jefe de carrera, directamente” (F-17-UTP).

4) IC relacionados a la motivación ($n = 4$), por falta de interés en la clase, que repercutió en la motivación del docente. Este es un ejemplo:

“Como no recibí respuestas de los estudiantes en la revisión de un caso clínico, les señalé que ese contenido lo evaluaría en la próxima prueba. Guardé mis cosas y me fui de la sala” (F-06-UP).

5) IC relacionados a los métodos de enseñanza ($n = 3$), por incomodidad ante una estrategia nueva que no fue enseñada. Este es un ejemplo:

“Se instauró el análisis de casos clínicos en una asignatura disciplinar, sin preparación previa. El descontento de los estudiantes fue comentado con sus compañeros de cursos superiores, pero no con el equipo docente” (F-13-UP).

6) IC debidos a la evaluación ($n = 3$), por disconformidad del estudiante ante la calificación de una práctica. Esta cita lo evidencia:

“Un estudiante afrontó disruptivamente su reprobación de práctica. Yo fundamenté por escrito su desempeño, el estudiante se retiró indignado” (M-12-UTP).

7) IC debidos a los conflictos personales ($n = 1$), de tipo comunicacional entre el binomio docente-estudiante. Este es un ejemplo:

“Yo era docente supervisora de práctica e intervine ante una agresión verbal entre la matrona docente y un estudiante” (F-08-UP).

I.2. Categoría: Causas de incidentes críticos

Según su prevalencia se identificaron 2 subcategorías:

1) Factores causales de las relaciones sociales entre docente y estudiantes, que muchas veces se alteran por la inmadurez, impaciencia e irresponsabilidad de los jóvenes. Esta cita lo describe:

“Yo pienso que el tema generacional influye, los alumnos son demandantes. Estas contingencias son por incumplimiento de sus tareas y actitudes inadecuadas” (F-04-UP).

2) Factores causales de la docencia, atribuibles a la inexperiencia del docente ante la complejidad de manejar grupos masivos, y por la falta de herramientas de enseñanza. Esta cita es un ejemplo:

“Yo pienso que mis situaciones críticas se deben a la falta de herramientas para enseñar en grupos grandes” (F-16-UTP).

II. Estrategias de afrontamiento ante IC

II.1. Categoría: Tipología de las emociones relacionadas a IC

Según frecuencia, se reconocieron 2 subcategorías:

1) Afectos negativos como, rabia, frustración, humillación, tristeza y desmotivación frente a IC relativos a las normas de conducta; métodos de enseñanza; organización del tiempo, espacios y recursos; y motivación. Esta cita lo evidencia:

“En ese momento sentí mucha frustración, rabia y pena, fue una clase que preparé mucho, trasnoché, y no tuve la respuesta que esperaba” (F-06-UP).

2) Afectos positivos como la satisfacción y la motivación, permitieron innovar las metodologías de enseñanza y readecuar los contenidos de asignatura. Este es un ejemplo:

“Esa experiencia me sirvió para tener más cercanía con mis estudiantes, innové la forma de enseñar” (F-17-UTP).

II.2. Categoría: Tipología de las respuestas ante IC (**tabla 2**)

De acuerdo a su recurrencia, se identificaron 3 sub-categorías:

1) Respuesta reflexiva ($n = 18$), ante IC relacionados con la motivación, métodos de enseñanza, evaluación, selección de contenidos, y con menor prevalencia frente a respuestas disruptivas de los estudiantes. Este es un ejemplo:

“El estudiante estaba muy molesto por su reprobación de práctica, para encauzar un diálogo, le pregunté sus fortalezas y debilidades” (M-12-UTP).

2) Respuesta reactiva ($n = 16$), frente a IC relativos a las normas de conducta de los estudiantes, principalmente. Esta cita la representa:

“Un estudiante entró a la sala sin saludarme y me hizo un desprecio. Le dije: ¿quién te crees que eres sin respeto?, ¿no te das cuenta que vas a ser un profesional? (F-15-UTP).

3) Respuesta evasión/negación ($n = 11$), por IC debidos a normas de conducta, motivación, métodos de enseñanza, y evaluación. Esta cita la describe:

“Yo mantuve la calificación del estudiante, aunque pude haber flexibilizado” (F-11-UP).

II.3. Categoría: Tipología de estrategias de solución ante IC (**tabla 3**)

Según su frecuencia se reconocieron 4 subcategorías:

1) Estrategia transitoria ($n = 29$), aplicada en los 7 tipos de IC, con resoluciones adecuadas según el docente, pero con la probabilidad a mediano y largo plazo de volverse a repetir. Este es un ejemplo:

“A ese estudiante le dije n veces que esa polera no correspondía al uniforme hasta que se la retiró. Pero, la semana pasada ocurrió lo mismo” (F-08-UP).

2) Estrategia de evitación ($n = 10$), dirigida a recuperar el control de la situación ante IC debidos a

Tabla 2. Distribución reacciones ante incidentes críticos vivenciados por matronas/es docentes

Tipos de reacciones ante incidentes críticos	Frecuencia	Frecuencia porcentual
Evasión/Negación	11	24%
Reactiva	16	36%
Reflexiva	18	40%
Total	45	100%

Tabla 3. Distribución estrategias de resolución frente a incidentes críticos vivenciados por matronas/es docentes

Tipos de estrategias de resolución frente a incidentes críticos	Frecuencia	Frecuencia porcentual
Negación	1	2%
Evitación/Autoprotección	10	22%
Local/Provisional	29	65%
Estructural/Innovadora	5	11%
Total	45	100%

normas de conducta, evaluación y motivación. Esta cita lo evidencia:

“Yo no le informé al estudiante su reprobación de asignatura, la situación se canalizó a través de secretaría docente” (F-07-UP).

3) Estrategia innovadora ($n = 5$), por medio de la reflexión del docente se logró un cambio de conducta frente a IC relacionados con la claridad y adecuación de contenidos; evaluación; y organización del tiempo, recursos y espacios. Este es un ejemplo:

“Hoy, conforme una comisión de docentes para argumentar las bajas calificaciones, ya no tengo interrupciones de estudiantes ante reprobaciones” (F-16-UTP).

4) Estrategia de negación ($n = 1$), ante IC por interrupciones de estudiantes, la docente ignora el problema. Este es un ejemplo:

“...me negué a abrir la puerta a estudiantes movilizadas, mis alumnos querían seguir con la clase independiente de la paralización estudiantil...” (F-16-UTP).

Finalmente, todas/os las/os matronas/es docentes mencionaron que, a pesar de haber sido desagradables los IC en el momento de su aparición, ahora se sentían menos vulnerables para enfrentar sucesos similares. Además, consideraron que estos incidentes fueron una oportunidad de aprendizaje porque les permitieron: aprender de los errores, promover la auto-reflexión y reflexión colaborativa, valorar al otro, regular las emociones, replantear las estrategias de afrontamiento, innovar la metodología de enseñanza, objetivar la evaluación, y promover un cambio de conducta.

En la **tabla 4** se presenta un ejemplo de cada tipo de IC y su afrontamiento.

DISCUSIÓN

En este estudio se pudo constatar que las matronas docentes han experimentado mayoritariamente incidentes críticos en el aula universitaria que en recintos asistenciales donde también realizan su docencia. Dentro de las causas encontramos la inexperiencia del docente y el perfil generacional del estudiantado, hallazgos similares a otros estudios¹⁴ que influyen en el manejo de IC relativos a las normas de conducta, sucesos predominantes en la docencia de obstetricia. Luego, se identificaron los IC debidos a la adecuación de los contenidos; los IC relacionados a la organización del tiempo, espacios y recursos; y los IC rela-

Tabla 4. Desarrollo de incidentes críticos en la docencia de matronería

Caracterización de incidentes críticos		Afrontamiento ante incidentes críticos		
Tipos de IC	Descripción del IC	Tipos de emociones	Tipos de reacciones	Tipos de estrategias de resolución
IC relativo a la organización del tiempo, espacios y recursos	Quejas de estudiantes por no contar con modelos anatómicos de simulación clínica, se plasmaron en un reclamo escrito catalogando una docencia de mala calidad. Ante esta situación, los estudiantes se negaron a desarrollar sus talleres prácticos (F-10-UTP).	Emoción (-) Rabia	Reactiva	Estructural/Innovadora La docente habló con el curso e hizo gestiones para agilizar compra de equipamiento de simulación clínica.
IC relativo a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos	La docente recargaba de información las presentaciones de <i>power point</i> . Esto generó descontento y desorientación en los estudiantes. Ellos deseaban aprender patologías y procedimientos ginecológicos. El delegado de nivel planteó estas inquietudes a la jefa de carrera, directamente (F-17-UTP).	Emoción (+) Motivación	Reflexiva	Estructural/Innovadora La docente recibió de buena manera los comentarios de la jefa de carrera y estudiantes. Innovó la metodología de enseñanza y readecuó los contenidos de su asignatura.
IC relativo a los conflictos personales	La docente supervisora de práctica intervino ante una agresión verbal entre la matrona docente y una estudiante, quien le respondió de la misma forma (F-08-UP).	Emoción (-) Preocupación	Reflexiva	Local/Provisional La docente supervisora usó el diálogo entre su colega y la estudiante.
IC relativo a las normas de conducta	Una alumna en práctica le informó a la docente coordinadora que su madre había intentado suicidarse. Requería dejar la práctica e irse a su casa ubicada en el sur. La docente la autorizó, e informó la situación a la jefa de carrera. Además, reprogramó la práctica, y mantuvo contacto permanente con la estudiante. Un día la misma estudiante no se presentó a otra práctica y le envió un mensaje a la coordinadora informándole que su mamá se había suicidado. Cercano a la navidad, en una práctica, una colega le comentó a la coordinadora que la alumna que provenía del sur, quería viajar a pasar las fiestas con sus padres. Esto era imposible, la madre había fallecido, sin embargo, la coordinadora entró vía internet al registro civil y se dio cuenta que la progenitora de la estudiante no estaba muerta (F-09-UTP).	Emoción (-) Rabia, frustración, decepción	Reactiva	Local/Provisional La docente citó a la estudiante junto con la jefa de carrera y dio a conocer antecedentes recabados. Luego elaboró informe y solicitó una investigación sumaria. Además, se contactó con madre de la estudiante, pero no recibió respuesta favorable de parte de la progenitora.

Continúa en la siguiente página...

Tabla 4. Continuación...

Caracterización de incidentes críticos		Afrontamiento ante incidentes críticos		
Tipos de IC	Descripción del IC	Tipos de emociones	Tipos de reacciones	Tipos de estrategias de resolución
IC relativo a los métodos de enseñanza	Se instauró el análisis de casos clínicos en una asignatura disciplinar, sin preparación previa. Esto causó disconformidad en los estudiantes, sin embargo, no conversaron con su docente. El descontento lo comentaron con sus compañeros de cursos superiores, quienes emitieron whatsapps a la docente (F-13-UP).	Emoción (-) Molestia	Evasión	Evitación/ Autoprotección La docente nunca enfrentó al curso para consensuar cambio de metodología.
IC relativo a la evaluación	En la supervisión clínica, un estudiante afrontó con rabia y falta de autocrítica su reprobación de práctica. El docente le solicitó su autoevaluación, y luego le fundamentó su desempeño insuficiente utilizando la pauta de cotejo (M-12-UTP).	Emoción (-) Rabia	Reflexiva	Local/Provisional El docente asumió el proceso de calificación dentro de lo reglamentado. Mantuvo un diálogo con el estudiante a pesar de su actitud.
IC relativo a la motivación	La docente no recibió respuestas de los estudiantes en la revisión de un caso clínico. Frente a esto, les dijo: "jóvenes esto no puede ser, ustedes saben el tema, yo estoy hablando, nadie me responde, así que este contenido lo van a estudiar solos y es seguro que entrará en el solemne". Guardó sus cosas y se fue de la sala (F-06-UP).	Emoción (-) Frustración, rabia, pena	Evasión	Evitación/ Autoprotección La docente no recibió la respuesta esperada del curso y abandonó el aula.

cionados con la motivación de los estudiantes. Estos resultados se asemejan a otras investigaciones^{9,14}, sin embargo, los IC debidos a la adecuación de los contenidos transmitidos fueron menos recurrentes en otros estudios, dado la preparación teórica y pedagógica de los profesores⁹. En último lugar, los IC debidos a métodos de enseñanza y evaluación no fueron reiterativos para las matronas docentes, no obstante, en otros estudios fueron predominantes⁹.

En relación con las estrategias de afrontamiento, se evidenció en su gran mayoría respuestas de tipo reflexiva ante IC relacionados con la motivación, métodos de enseñanza y adecuación de contenidos, hallazgos concordantes con estudios de IC en el profesorado universitario^{9,14}. Por el contrario, frente a los IC relativos a las normas de conducta prevalecen las respuestas reactivas, como una manera de tomar el control emocional, lo que no avala el aprendizaje de los estudiantes^{9,14}. La reactividad se asocia con emociones negativas que se exacerban al no contar con herramientas de manejo de IC¹⁴. Ambos tipos de respuestas fueron acompañadas de estrategias de afrontamiento transitorias que permitieron una solución adecuada, pero temporal. Sin embargo, las soluciones innovadoras, que son las que verdadera-

mente logran un cambio de conducta y fortalecen la identidad de las/os docentes, se identificaron en menor proporción.

Además, las docentes manifestaron que el compartir estas vivencias con sus pares y reflexionar sobre su accionar, contribuye no solo a un crecimiento personal y profesional, sino que también permite mejorar la docencia. Por lo tanto, el análisis de los IC constituye una herramienta reflexiva útil en la toma de conciencia de situaciones conflictivas específicas, y propician la gestión de estrategias de afrontamiento frente a sucesos similares^{11,17}.

CONCLUSIONES

Estos descubrimientos permitieron reconocer que es un tema explorado incipientemente, y si bien faltan herramientas para el manejo de situaciones críticas, existe una postura reflexiva instalada en el profesorado de matronería en Chile.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de ofrecer un programa de formación permanente con base en pautas de análisis de incidentes críticos, estudios de casos, métodos de dramatización y uso de video-grabaciones, que estimulen la auto-reflexión y la discusión grupal. Esta contribución permitirá ense-

ñar estrategias resolutivas efectivas frente a sucesos similares posteriores, y renovar las concepciones, estrategias pedagógicas y emociones que surgen al enseñar. Esta indagación marca el inicio para futuros estudios cualitativos y cuantitativos que exploren el aporte del análisis de los incidentes críticos en la identidad profesional del docente de matronería.

Limitaciones

La limitación principal del estudio fue la falta de triangulación con otros métodos y estrategias de recolección de información cualitativa, que abarquen un mayor número de participantes e incluya la percepción del estudiantado de Obstetricia.

CONTRIBUCIÓN INDIVIDUAL

- JAD: Concepción y diseño del estudio, recolección, análisis e interpretación de los datos, y redacción del manuscrito.
- ONK: Revisión crítica del artículo y aprobación de su versión final.
- CMF: Revisión crítica del artículo y aprobación de su versión final.

AGRADECIMIENTOS

A las/os matronas/es docentes que participaron en este estudio.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguno.

FINANCIAMIENTO

Ninguno.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran no tener conflicto de intereses. 🔍

REFERENCIAS

1. Arriazu R. La adaptación del plan Bolonia en las aulas: una perspectiva histórica y crítica para entender las claves y estrategias de las universidades españolas. Barcelona: Octaedro; 2013. p.212.
2. Tejada J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. RUSC. 2013;10(1):170-84. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
3. Monereo C. Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos. Barcelona: Octaedro; 2014. p.299.
4. Aguayo M, Castelló M, Monereo C. La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Texto Contexto Enferm.* 2014;23(2):241-9. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014001640013>
5. McAlpine L, Åkerlind G. *Becoming an academic: International Perspectives.* Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan; 2010. p.206.
6. Hermans H. The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology.* 2003;16(2):89-130. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
7. Hermans H, Gieser T. *Handbook of Dialogical Self Theory.* Cambridge: Cambridge University Press; 2012. p.518
8. Monereo C. The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Rev Akadèmia.* 2017;16(2):49-75. Disponible en: <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/156>
9. Del Mastro C, Monereo C. Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. RIES. 2014;5(13):3-20. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71950-X](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71950-X)
10. Everly G, Mitchell J. *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention.* 2nd ed. Ellicott City: Chevron; 1999. p.178.
11. Nail O, Gajardo J, Muñoz M. La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad.* 2012;11(2):56-76. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
12. Tripp D. *Critical incidents in teaching: developing professional judgment.* London: Routledge; 1993. p.167.
13. Monereo C, Badía A, Bilbao G, Cerrato M, Weise C. Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *C&E.* 2009;21(3):237-56. Disponible en: 10.1174/113564009789052343
14. Aguayo M, Castelló M, Monereo-Font C. Incidentes críticos en los docentes de enfermería: descubriendo una nueva identidad. *Rev Bras Enferm.* 2015;68(2):219-27. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680206i>
15. Contreras C, Monereo C, Badía A. Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *EPED (Valdivia).* 2010;36(2):63-81. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173518942004>
16. Martín M, Jiménez M, Fernández-Abascal E. Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E³A). *REME.* 2000;3(4):1-4. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
17. Monereo C. La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *RIE.* 2010;52(1):149-78. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/163001>
18. Weise C, Sánchez-Busques S. Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *C&E.* 2013;25(4):561-76. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783162>
19. Glaser B, Strauss A. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* New York: Aldine Transaction; 1967. p.284.

20. Strauss A, Corbin J. Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia; 2002. p.354.
21. Díaz-Bravo L, Torruco-García U, Martínez-Hernández M, Varela-Ruiz M. La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Inv Ed Med.* 2013; 2(7):162-7. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es
22. Bertaux D. La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades». En: Marinas J, Santamarina C, editores. *La historia oral: métodos y experiencias.* Madrid: Debate; 1993. p.149-230.

ANEXO

Guión

Entrevista semiestructurada

Preguntas de incidentes críticos y estrategias de afrontamiento (fuente referencial: Monereo, 2014).

1. ¿Usted ha vivido alguna situación crítica (o situaciones emocionalmente intensas que la desestabilizan) dando clases y/o supervisando prácticas a futuros/as matrones/as o en la formación continua (si es que dicta clases de postgrado) que pueda relatarme?
2. ¿Qué emociones tuvo en ese instante?, ¿cómo reaccionó?, ¿se siente conforme con su forma de actuar?
3. ¿Cuáles son las situaciones críticas más frecuentes ocurridas en sus clases y/o en supervisiones prácticas?, ¿reconoce las causas?
4. ¿Usted piensa que, si se reiteran estas situaciones críticas, las enfrentaría de manera distinta?, ¿por qué?
5. ¿Estas situaciones críticas que usted vivió influyeron en su forma de enseñar?, ¿por qué?
6. ¿Qué reacciones o estrategias de afrontamiento ante IC, empleó usted al enfrentar estas situaciones críticas?
7. ¿Qué aprendizaje obtuvo de estas experiencias?