

Incidentes críticos en los docentes de enfermería: descubriendo una nueva identidad

Incidentes críticos em docentes de enfermagem: descobrindo uma nova identidade

Critical incidents in nursing academics: discovering a new identity

Mariela Aguayo-González¹, Montserrat Castelló-Badía¹, Carles Monereo-Font^{II}

¹ Universidad Ramón Llull, Facultad de Psicología, Programa de Doctorado en Psicología de la Educación. Barcelona, España.

^{II} Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.

How to cite this article:

Aguayo-González M, Castelló-Badía M, Monereo-Font. Critical incidents in nursing academics: discovering a new identity. Rev Bras Enferm. 2015;68(2):219-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680206i>

Submissão: 29-11-2014 **Aprovação:** 14-02-2015

RESUMEN

Objetivo: estudio cualitativo que siguió los principios de la teoría fundamentada con el fin de analizar la identidad profesional de docentes de enfermería por medio del análisis de incidentes críticos que más las desestabilizaban. **Método:** entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas a siete enfermeras que actúan como docentes e investigadoras en una universidad privada de Barcelona. **Resultados:** el material empírico resultante fue organizado en dos categorías: caracterización de los incidentes críticos y reacción de las enfermeras frente a ellos. **Conclusión:** se concluye que la identidad profesional de estas enfermeras en el campo académico está aún en construcción y que la inexperiencia es el mayor obstáculo que enfrentan para gestionar los incidentes críticos en el trabajo docente.

Palabras clave: Identidad Profesional; Educación en Enfermería; Incidente Crítico.

RESUMO

Objetivo: estudo qualitativo que seguiu os princípios da teoria fundamentada em dados com o objetivo de analisar a identidade profissional de docentes de enfermagem por meio da análise de incidentes críticos que mais as desestabilizaram. **Método:** entrevistas semiestruturadas foram realizadas com sete enfermeiras que atuam como docentes e pesquisadoras em uma universidade privada de Barcelona. **Resultados:** o material empírico resultante foi organizado em duas categorias: caracterização dos incidentes críticos e reação das enfermeiras frente a eles. **Conclusão:** concluiu-se que identidade profissional dessas enfermeiras no campo acadêmico está ainda em construção e a que inexperiência é o maior obstáculo que enfrentam para gerenciar incidentes críticos no trabalho docente.

Descritores: Identidade Profissional; Educação em Enfermagem; Incidente Crítico.

ABSTRACT

Objective: a qualitative study that followed the principles of the grounded theory in order to analyze the professional identity of nursing academics through the analysis of the most disturbing critical incidents. **Method:** semi-structured interviews were conducted with seven nurses who worked as professors and researchers in a private university in Barcelona. **Results:** the resulting empirical material was organized into two categories: characterization of critical incidents and responsiveness to the incident. **Conclusion:** the professional identity of nurses regarding the academic area is still under construction and inexperience is the major obstacle in the management of critical incidents in the teaching career.

Key words: Professional Identity; Nursing Education; Critical Incident.

Este trabajo forma parte de la tesis doctoral **La identidad de los académicos de enfermería; un proceso en construcción, cuyo financiamiento está subsidiado por la Beca de formació d'Investigació Blanquerna, de la cual la Doctoranda es beneficiaria. Universidad Ramón Llull. Barcelona, España.*

AUTOR CORRESPONDENTE Mariela Patricia Aguayo-González E-mail: maguayog@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el establecimiento del plan de Bolonia han generado grandes cambios en los currículos y en las metodologías de aprendizaje de las diferentes disciplinas. Durante años el profesor ha sido considerado el transmisor oficial del conocimiento. Con el tratado de Bolonia se deja atrás este principio y se refuerza la idea del profesor como un facilitador del aprendizaje. Ante este reto los profesores han tenido que reflexionar sobre su práctica educativa, revisar nuevas propuestas metodológicas que se ajusten a este modelo, y transformar en definitiva la enseñanza de acuerdo a los principios propuestos por el Marco Europeo de la Educación Superior⁽¹⁾.

En consecuencia, la carrera de enfermería en España ha sufrido cambios importantes. El 30 de Octubre del 2007 fue publicado el decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias que habilita a la enfermera para la obtención del título de grado, aumentando el número de créditos de 180 a 240 y prolongando en un año más la culminación de los estudios⁽²⁾. Con la promulgación de este decreto, la carrera académica de los profesionales encargados de formar a los futuras enfermeras(as) se ha visto afectada tanto en la docencia como en la investigación.

La sustitución de la enseñanza tradicional por un modelo que promueve que los estudiantes asuman su aprendizaje con mayor autonomía, ha obligado a los profesores de enfermería a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes a los que venían realizando hasta aquel momento, y generado tensiones y desajustes en los currículos⁽³⁾.

Igualmente en el terreno de la investigación, la promulgación del tratado de Bolonia abre mayores oportunidades a las enfermeras en la carrera académica dado que se promueve el desarrollo de más investigaciones en el propio campo. Este hecho obliga a que más enfermeras complementen su formación a través del estudio de másteres y doctorados⁽⁴⁾, adquiriendo herramientas que las posicionan en investigación en igualdad de condiciones que otros profesionales, pero sin la obligatoriedad de figurar bajo el alero de estas disciplinas cuando a investigación se refiere.

Como fácilmente puede deducirse, cuando al rol de docente se le añade el de investigador, la reflexión se extiende a estas prácticas, que también orientan e influyen en la docencia, y en último término obligan a redefinir la identidad de este profesional que, como consecuencia, se ve obligado a adoptar y adaptarse a una variedad de identidades durante este proceso⁽⁵⁾.

El proceso de construcción de la identidad profesional de la enfermera implica profundizar en su historia, conocimientos y en las relaciones establecidas con los otros profesionales de la salud⁽⁶⁾. Esto supone por tanto, una serie de cambios y desafíos en el desarrollo de la identidad docente* de este profesional.

Analizar la identidad del docente de enfermería implica profundizar en su proceso de construcción y en los elementos que la constituyen. Más todavía cuando se espera que este

profesional combine el rol docente e investigador a pesar de las diferencias epistémicas que existen entre éstas dos prácticas⁽⁷⁾.

Podemos hablar de identidad del docente, en nuestro caso del académico de enfermería, como el conjunto de representaciones referidas a uno mismo que se construyen en contextos de formación y práctica profesional y que se expresan a través de discursos, procedimientos y emociones antes, durante, y después del ejercicio profesional⁽⁸⁻⁹⁾.

Sin embargo, ¿lo que piensa el docente puede ser independiente de lo que hace y dice?, y ¿lo que siente puede serlo de lo que piensa y hace? Siguiendo este hilo argumental, si queremos analizar el proceso de construcción de la identidad, será necesario profundizar en las concepciones, estrategias y sentimientos que conforman la identidad del profesor.

La investigación ha puesto de manifiesto que para analizar la identidad profesional se necesita de dispositivos específicos que permitan profundizar en estos elementos, siendo los incidentes críticos una vía de acceso útil para acceder a las concepciones que los profesores tienen sobre su rol profesional, las estrategias de enseñanza y el aprendizaje, y los sentimientos asociados a estas representaciones⁽¹⁰⁾.

Tipos de incidentes críticos y sus respuestas de afrontamiento

Los incidentes críticos pueden ser definidos como un suceso acotado en el tiempo y el espacio, que al superar determinado umbral emocional pone en crisis o desestabiliza la identidad en acción del profesor⁽¹¹⁻¹²⁾. Por su carácter estresante, un incidente crítico demanda una respuesta improvisada, la mayoría de las veces reactiva, que deja en evidencia esas concepciones, estrategias y sentimientos, que difícilmente resultarían accesibles de un modo más directo.

Los profesores universitarios habitualmente enfrentan a situaciones como éstas durante sus prácticas educativas. No obstante, para decidir si un incidente puede realmente considerarse crítico, resulta fundamental revisar si cumple con dos criterios básicos. En primer lugar, si la situación en la que se presenta es esperada o no. Segundo, si la presencia de este evento desestabiliza emocionalmente al docente, o por el contrario éste es capaz de controlar la respuesta derivada del suceso. En suma, un incidente será crítico si se combina una situación desestabilizadora con una falta de control emocional.

Algunas iniciativas internacionales como *Learning & Teaching Centre de la University de Victoria*, y trabajos posteriores han conseguido formular una clasificación de los IC más frecuentes en las prácticas educativas universitarias relativos a diferentes situaciones⁽¹³⁾ que resumimos a continuación:

- a. **Relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos:** referidos a la distribución y gestión del tiempo que los docentes dedican a los contenidos y actividades de aprendizaje y también la gestión de espacios y recursos.
- b. **Relativos a las normas de conducta:** las distintas formas de conductas disruptivas alteran la dinámica y pueden

* Docente de enfermería: Corresponde al profesional de enfermería dedicado a la Docencia Universitaria que en su mayoría ha realizado o está realizando algún Máster o Doctorado, y como parte de su rol también desarrolla investigación en enfermería.

afectar las relaciones interpersonales. También se incluyen en esta categoría los problemas relacionados con las TIC, como el acoso informático, los insultos y agresiones en las redes sociales, el plagio de los trabajos etc.

- c. **Relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos:** el dominio del contenido por parte del profesor es una condición indispensable para producir un aprendizaje de calidad.
- d. **Relativos a los métodos de enseñanza:** en los casos en que se requiere innovar la metodología se debe partir de la práctica habitual y contar con el apoyo suficiente del equipo docente. Sin estas condiciones podría darse un ambiente proclive para la aparición de incidentes críticos.
- e. **Relativos a la motivación:** el hastío, aburrimiento y desinterés con que acuden muchos alumnos a las aulas afectan al docente. La motivación obedece a distintos factores como la utilidad de lo que se enseña y la posibilidad de aprenderlo por distintas vías, pero, de manera muy destacada, del grado en que el docente cree en aquello que enseña y si atribuye la calidad de los aprendizajes de sus alumnos a la calidad de su trabajo profesional.
- f. **Relativos a la evaluación:** las consecuencias de la evaluación, tanto por su influencia sobre lo que se aprende y el modo en que se aprende, como por su función selectiva y acreditativa, son un foco continuo de tensión entre alumnos, padres y profesores.
- g. **Relativos a los conflictos personales** que pueden producirse entre alumnos y profesores, que oscilan desde disputas y enfrentamientos de poca importancia, hasta situaciones graves de maltrato o acoso reiterado.

En definitiva, los incidentes críticos constituyen un dispositivo útil en la toma de conciencia de situaciones específicas y, en último término, pueden favorecer la gestión de actuaciones alternativas frente a sucesos similares⁽¹⁴⁾. Consecuentemente, resulta pertinente revisar cuales son las respuestas de afrontamiento más utilizadas entre los profesores universitarios. La investigación destaca diferentes tipos de respuestas que pueden clasificarse de la siguiente manera: estrategias de evitación (negación del problema, considerarlo transitorio, o simplemente irresoluble), reactivas (agresivas, irónicas, de huida) y por último las reflexivas que supone una toma de conciencia de la situación y como consecuencia, una búsqueda de mejora en la actuación⁽¹⁵⁾.

Hasta aquí hemos hecho una revisión de cómo se define un IC, cuáles son los tipos más frecuentes, y cuáles son las estrategias de afrontamiento más comúnmente utilizadas por los profesores universitarios. La mayoría de los estudios en este ámbito se han realizado en psicología y en educación. Es el caso de un estudio que tenía como objetivo explorar como definen su identidad los profesores universitarios que forman a los futuros maestros, y cuáles eran los incidentes críticos más comunes en sus clases⁽¹⁶⁾. Otras iniciativas han apostado por comprobar a través de la implementación de una formación basada en IC en docentes universitarios, el impacto de ésta sobre las distintas dimensiones de su identidad y la persistencia de los cambios promovidos en el ejercicio docente⁽¹³⁾.

Sin embargo, en enfermería sabemos muy poco acerca de cuáles son las situaciones que más desestabilizan a los docentes de enfermería, y cuáles son las estrategias que les resultan más útiles a la hora de gestionarlas. Las pocas aproximaciones que se han llevado a cabo han sido en el terreno hospitalario, éstas apuntan a identificar cuáles son los incidentes que les ocurren a las enfermeras en la atención clínica⁽¹⁷⁾ y otras enfocadas a revisar como los estudiantes de enfermería se enfrentan a determinados incidentes en el manejo de los pacientes, o bien la utilidad de los IC como una técnica de investigación cualitativa útil para comprender la interacción de los trabajadores en contextos de salud⁽¹⁸⁾.

La investigación pretende estudiar la identidad de los docentes de enfermería a través del análisis de los IC que más los desestabilizan. Más concretamente, se propone caracterizar dichos incidentes, conocer las posibles respuestas de afrontamiento desde la perspectiva de los docentes involucrados, los sentimientos y las concepciones asociadas a dichas actuaciones. Su finalidad es contribuir al conocimiento acerca de la identidad profesional del académico de enfermería, lo que ayudará a mejorar la enseñanza de la disciplina.

MÉTODO

El estudio adopta un diseño descriptivo interpretativo de carácter transversal y se desarrolló siguiendo los principios de la teoría fundamentada en base a los supuestos planteados por Glaser y Strauss (1967).

Además, la investigación ha sido respetuosa con los principios éticos que rigen cualquier investigación, y fue aprobada por la comisión de ética de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, de la Universidad Ramon Llull el 24 de Octubre del 2012, con número de registro 241012/DP.

Los participantes fueron siete enfermeras con funciones docentes y de investigación en la escuela de enfermería de una universidad privada en Barcelona, España. Éstas fueron seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión: ser docente de enfermería en activo; haber finalizado o estar cursando estudios de Máster o Doctorado. Las enfermeras tenían distintos años de experiencia docente que iban desde los seis años la más novata, a más de 20 años la que tenía mayor experiencia, y todas firmaron un consentimiento previo, en el que se les pedía su colaboración en el proceso.

Tabla 1 - Datos de la muestra

Participante	Grado académico	Experiencia docente
Enfermera 1 (E1)	Doctora	Más de 20 años
Enfermera 2 (E2)	Cursando Doctorado	16 años
Enfermera 3 (E3)	Máster	18 años
Enfermera 4 (E4)	Máster	19 años
Enfermera 5 (E5)	Cursando Doctorado	6 años
Enfermera 6 (E6)	Doctora	Mas de 20 años
Enfermera 7 (E7)	Cursando Doctorado	15 años

La información se obtuvo a través de entrevistas semi-estructuradas, con extensión de 45 a 60 minutos, que partían de un guion previo de carácter abierto y que permitía ajustarse a las respuestas de las participantes. Las declaraciones fueron grabadas en un registro de audio y posteriormente fueron transcritas para analizar su contenido a través del programa ATLAS ti.

El análisis tuvo un carácter descriptivo, producto de un proceso de construcción inductivo y emergente. Para ello se elaboró una unidad hermenéutica que contenía las siete entrevistas. En una primera etapa se codificaron todas las entrevistas en base a una categoría central que tenía por nombre *desarrollo de IC* que pretendía identificar las concepciones que se desprenden a consecuencia del evento, los sentimientos involucrados, y las estrategias de afrontamiento ante el mismo.

En la segunda etapa se refinó este análisis, obteniéndose un listado con códigos nuevos, el cuál fue sometido a un proceso de triangulación por dos expertos en el tema, y se conformaron dos nuevas categorías: *caracterización de los IC* y *reacción ante el IC*. La Tabla 2 presenta las categorías, su definición y los códigos resultantes de este análisis.

Tabla 2 - Definición de categorías

Categorías	Definición	Códigos
1.Caracterización de los incidentes críticos	Corresponde a aquellos sucesos considerados como desestabilizadores para el académico durante la formación de enfermería: causas, tipo de evento y descripción.	- Causas - Tipos de IC - Descripción
2.Reacción ante el Incidente	Corresponde a la reacción que tiene el académico frente al incidente. Involucra los sentimientos asociados, las estrategias de resolución y la reflexión posterior al suceso.	- Sentimientos que despierta el incidente en el académico - Estrategias de resolución - Incidente como oportunidad de aprendizaje.

RESULTADOS

Con el propósito de responder a los objetivos del estudio se presentan los resultados de acuerdo a las dos categorías antes señaladas.

1. Caracterización de los IC

El primer objetivo apuntaba a caracterizar los IC más frecuentes en los docentes de enfermería. Frente a la descripción del evento, un primer aspecto importante a considerar fueron las causas. Las docentes identificaron al menos cuatro causas que desde su perspectiva eran relevantes como desencadenantes del evento: *inexperiencia*, *desmotivación*, *tipo de sociedad* y *factor generacional*.

Primero, asumieron la *inexperiencia* como un factor muy determinante en la aparición de un IC y también en la manera de gestionarlo. A pesar de sentirse responsables del manejo del suceso por el hecho de ser novatas, atribuyeron gran responsabilidad al grupo de estudiantes. Así, la presencia de líderes positivos y resolutivos fue considerada como una gran ayuda para facilitar la resolución de determinadas situaciones. He aquí un ejemplo:

A ver, en mi caso creo que fueron fruto de mi inexperiencia como docente, seguramente si a un docente de 20 años de experiencia le pasa lo que me pasó a mí, sabe poner fin "se acabó" no se puede, lo para. Yo no lo supe parar y se fue haciendo una bola, primero me culpo por la inexperiencia por no saber atajar el problema; dos, pienso que también el grupo de estudiantes que de alguna manera eran los líderes de la clase no ayudaron a que el problema se solucionara sino a que se acrecentara. Básicamente son estos dos componentes, se solucionó, no pasó nada, pero evidentemente yo salí con un aprendizaje distinto para las siguientes clases me lo ... para el siguiente año lo vi de una manera totalmente distinta. (E5)

En segundo lugar la *desmotivación* de los estudiantes se erigió como un elemento muy potente para justificar la aparición de situaciones críticas. Destacaron que sería distinto si existiera un diálogo con los estudiantes con el objeto de ayudar a que las clases resultaran más motivantes.

[...] soy consciente, estoy segura que no están motivados. Nuestros alumnos no están motivados, no se centran, les cuesta mucho centrar la atención durante un tiempo. (E6)

Esta causa apareció también relacionada con un perfil del estudiante, algo que hemos denominado *factor generacional*. Para las participantes, el estudiante de hoy en día es muy distinto al que estudiaba antiguamente, cuando en general se concebía la enseñanza universitaria como la oportunidad de desarrollo y autorealización. Sin embargo, hoy los estudiantes se sienten clientes de un sistema educativo que se les presenta con mayores posibilidades de acceso, pero sin que exista ningún respeto hacia la figura del docente.

[...] pero en casi 20 años que estoy, claro ha cambiado el método y ha cambiado el estudiante; es decir es un poco paralelo y antes quizá eran como más receptivos y más pasivos y venían con la actitud de "a ver que nos echan hoy" y estar atentos, y claro seguían la clase porque lo tenían que copiar todo y asimilarlo todo para desembolsarlo en el examen. (E4)

Asimismo, este factor estaría muy relacionado con el *tipo de sociedad* imperante. Las enfermeras manifestaron que el entorno propicia incoherencias y contradicciones en los jóvenes. Por un lado, cada vez son más las prohibiciones de toda índole, por otro, se ofrecen mayores oportunidades para exigir los derechos como ciudadano, situación que muchas

veces sería mal utilizada por los jóvenes y sus familias a la hora de exigir al sistema educativo.

Yo pienso que evidentemente siempre está el componente personal, pero ya dejando de lado la cuestión personal de cada uno, yo pienso que el entorno, la sociedad, el mundo que vivimos actualmente lo está potenciando. (E4)

Con respecto a los tipos de incidentes los más recurrentes fueron los relativos a las normas de conducta y a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos y, en menor medida, los relacionados con la desmotivación y los conflictos personales.

En relación al primer grupo, las normas de conducta, destacaron situaciones de indisciplina e incumplimiento de los acuerdos tomados previamente por parte de los estudiantes. Esto hizo que las docentes reaccionaran de forma impulsiva y, por tanto, alejándose de un perfil de profesor estratégico. Asimismo, las entrevistadas al tener que reflexionar en torno a las características del suceso, reconocieron haber actuado precipitadamente y sin mesura frente a sus acciones.

Que cuando había ya repartido todas las actividades y ya había pasado lista, de repente yo estaba resolviendo una duda en un grupo y las dos filas de atrás me entregaron el papel y se fueron, no hicieron la actividad, la hicieron pésima porque la hicieron sólo para decir cumplo el requisito de que estoy en la clase y se fueron cuando faltaba tres cuarto de hora para acabar la clase. Me enfadé mucho, no?(E3)

Con respecto al segundo grupo, la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos, básicamente correspondieron a situaciones en que frente a la palabra del docente hubo un descrédito por parte del estudiante. A veces relacionado con la inexperiencia del profesor, y otras, con la creencia que todavía persiste de la enfermería como una disciplina que discurre bajo el alero de la Medicina, y por tanto, con lagunas de desconocimiento que sólo el médico es capaz de resolver.

[...] por ejemplo, yo hablo del tema de los politraumatizados, donde incide mucho los que trabajan de técnicos de transporte sanitario, los técnicos de ambulancia, ahí incide y a lo mejor dicen: "Venga, venga, que esto no es así". Como dices que "no es así", a ver, ¿por qué dices que no es así? [y el estudiante responde] "No, porque nosotros hacemos tal y cual", pero eso ¿está bien? o la realidad es que para que esté bien hay que hacer de esta forma ...? "Hombre, claro", pero yo estoy aquí para explicarles lo que hay que hacer bien, después si hablamos "cómo se hace en realidad". Pero primero mi mensaje es explicarles como se debe trabajar correctamente y que la realidad es diferente. (E2)

En menor medida aparecieron los IC relativos a la desmotivación por parte de los estudiantes, que en algunos casos fueron presentados como una consecuencia del incumplimiento de las expectativas hacia la carrera, así como también

producto de la frustración de no haber ingresado a los estudios que realmente les motivaba.

[...] ahora me estoy acordando, me encontré también con otra estudiante que además era un estudiante muy brillante que me decía: "Mira, yo estoy aquí porque tengo que pasar esta asignatura, pero es que todo esto a mí no me gusta, yo quiero ser comadrona, tengo que pasar por esto y no me gusta nada de lo que cuentas, porque esto de los accidentes, de los enfermos que se están muriendo, a mí no me interesa esto, yo quiero dar vida". (E2)

En último lugar surgieron situaciones que tuvieron que ver con los conflictos personales entre profesor y alumno, marcados muchas veces por actitudes de falta de respeto y uso de palabras inapropiadas por parte de los estudiantes.

Un día estaba por los pasillos, fue hablando con una estudiante, había un grupo y estábamos hablando y un estudiante de golpe me dice: "Hostias no me jodas"!! Yo muy seria le digo: "No, hija, esto lo haré en mi casa y en la intimidad. Aquí no hago esas cosas". Se quedó, claro, clavada, se puso roja como un tomate, y a cada momento dijo "Ay, perdona" y digo "Nada, ya está superado". Yo no me escandalizo, lo entiendo como una expresión, pero hay que ir con cuidado con las expresiones y cómo se hacen. (E2)

En cuanto a la descripción del incidente, éstos estuvieron relacionados con situaciones de normas y principalmente ocurrieron en el desempeño del rol docente. No obstante, al indagar sobre situaciones desestabilizadoras en el cumplimiento del rol de investigación, surgieron relatos vinculados a dificultades metodológicas como la dificultad para conseguir muestra o la falta de cooperación de los participantes durante la entrevista. Pero lo que más conmoción generó durante los procesos de investigación, y que las participantes consideraron como incidentes críticos, fueron las dificultades asociadas a la recogida de datos, que se caracterizaron por tener una gran carga emotiva debido al tema tratado, como lo ejemplifica la cita siguiente en la que se habla de la vivencia de una mujer con cáncer de mama.

[...] para mí son informantes pero ellos son personas; y claro esto a los investigadores noveles les resulta muy duro y para mí también, pero he aprendido a hacer ver que domino la situación. Un ejemplo que me desestabilizó, y tienes que disimular y tuve que reconducir, y fue muy duro; me acuerdo que fue muy triste ... , ¿cómo haces puntualmente en este sentido de manejar todas tus emociones? No sé, era un grupo de discusión con familiares de mujeres con cáncer de mama. (E6)

2. Reacción ante el incidente

Con respecto al segundo y tercer objetivo los resultados demostraron que los sentimientos y emociones que relataron las enfermeras de nuestra muestra consistieron en incomodidad, angustia, rabia, impotencia y mucha frustración. Incluso en algunos casos señalaron sentir miedo al tener que enfrentarse nuevamente al grupo generador de un determinado problema.

La inexperiencia en el terreno de la docencia fue un elemento que favoreció en las enfermeras sentimientos de inseguridad y decepción frente a los estudiantes.

Pues primero frustración, porque sentía que todo lo que yo me esforzaba para hacer lo mejor que podía, no llegaba el mensaje, y me frustraba. Pensaba ¿Qué tengo que hacer, qué puedo cambiar? Después tristeza porque me sentí herida, porque veía que verdaderamente las preguntas que se me hacían muchas veces no eran dirigidas a quiero saber más de esto, sino quiero que te caigas y esto es duro. Miedo, miedo cuando me tenía que volver a enfrentar a la situación, cuando tenía que volver a clases miedo, y ... básicamente esto: frustración, tristeza, miedo, inseguridad, mucha inseguridad. Plantearme: el año que viene tendré que volver a pasar por aquí; pero pasó y no; realmente no he vuelto a tener ningún problema, de hecho es que antes ya había dado esas clases y no lo había tenido, fue algo muy puntual. (E5)

[...] de todas maneras cuando encuentro un elemento de este tipo como esta chica que decía que no le interesaba nada, que me he estado acordando, me duele, me sabe mal; es un poquito de frustración, no sé cómo, qué palabra decir: decepción, frustración, no sé ... (E2)

También las entrevistadas destacaron situaciones en el terreno de la investigación. Las situaciones emotivas durante el proceso de recogida de datos, las constataron con una fuerte carga emocional afirmando que al no tener suficiente experiencia es muy difícil gestionar las propias emociones. En este sentido, algunas de las entrevistadas mencionaron haber desarrollado una serie de estrategias personales de autocontrol que les ayudaron a manejar situaciones similares en el futuro.

[...] mi experiencia hace que respire hondo, cuente hasta 200, haga una pausa, le coja la mano a la investigadora secundaria, somos dos investigadoras, ... respira, observa y entonces ... y pararse y sacar tu línea de preguntas que tienes para ... por sí ... sacar una pregunta y digas: y esto qué ha significado, esta frase tan emotiva ¿qué significa? (E6)

En cuanto a las estrategias de resolución las entrevistadas señalaron que el diálogo y la reflexión grupal les había ayudado a manejar determinados IC. Destacaron el interés por involucrar al grupo curso en la búsqueda de las causas, compartiendo responsabilidades en el desarrollo de ciertos eventos. Primero se dieron estrategias reactivas alternando después con reacciones agresivas y de huida.

[...] si el año pasado eché a dos estudiantes de clases ... sabiendo perfectamente que aquellas dos estudiantes seguramente me estaba equivocando echándolas a ellas, porque seguramente pagaron ellas y no eran ellas solas, no? (E7)

[...] digo: necesito un momentito de descanso, en un instante puedo bloquearlo, salgo de la sala, y ya entro: a ver, vamos a ver. (E6)

Estas reacciones fueron momentáneas y circunscritas al acontecimiento. Después al evaluar la conducta de los estudiantes y la suya propia, realizaron un análisis de los elementos involucrados, desplegando estrategias reflexivas, que suponen una toma de conciencia de la situación y una búsqueda para mejorar la actuación. De este modo, pusieron de manifiesto que con el paso del tiempo incidentes similares les provocaron menos tensión, y fueron percibidos como de fácil resolución.

[...] pero evidentemente cuando sucedió todo esto sí que me tuve que plantear: a ver cómo abordo este problema, cómo lo soluciono, qué tengo que hacer, qué mecanismos tengo que poner en marcha para que esto pare. Entonces ya te digo: yo pensé que lo más fácil para ellos, para mí, lo más sensato más que fácil, por qué fácil tampoco fue, era hablar directamente; parar la clase decir: bueno vamos a ver qué está pasando aquí, qué creéis que yo tengo que cambiar para que esto no suceda, qué estoy haciendo mal, qué podéis cambiar vosotros para intentar que no lleguemos a esta situación tan angustiante; y el diálogo fue el mecanismo. Lo que pasa es que a lo mejor no funcionó al 100 por 100 y tuve que hablar con los delegados para que ellos también intercedieran en un poquito. (E5)

Todas las enfermeras entrevistadas señalaron que la experiencia de enfrentarse a determinados IC a pesar de ser desagradables e incómodos en el momento de su aparición, implicó una oportunidad de aprendizaje. Vivir un determinado suceso les hizo ser más fuertes y adquirir mayor seguridad. Además reconocieron que enfrentarse a este tipo de situaciones era necesario para favorecer el propio crecimiento profesional como docente. También afirmaron que el hecho de ser capaz de adaptar las metodologías de acuerdo a las características del contexto les hizo ser más flexibles y menos vulnerables frente a determinados eventos.

Bueno de hecho ya hice cambios en el momento, no? Y es lo que te decía tanto a nivel pedagógico, a nivel de las clases, yo las voy redirigiendo cada curso en función de cómo ha funcionado y a ellos se lo cuento esto lo hemos cambiado antes era así ahora es así porque y y y ... creo que evidentemente cada nueva situación crítica me hará tomar nuevas decisiones pero en este sentido he re-direccionado sobre todo en el sentido de mis clases hacia un aprendizaje mucho más basado en la resolución de situaciones, no?(E7)

[...] aprendí, y mucho, aprendí de alguna manera de lo que te das cuenta es de que tú puedes ser un profesor dialogante, accesible, queriendo ayudar siempre al máximo, pero también te tienes, de algún modo, que proteger porque no siempre te encontrarás con personas que tengan esta misma filosofía que tú, entonces en algunos momentos yo pongo mis normas. (E5)

A modo de síntesis la Tabla 3 ilustra el desarrollo de los incidentes críticos a partir del análisis realizado con algunos ejemplos representativos de cada categoría.

Tabla 3 - Desarrollo de Incidentes críticos

Caracterización de los Incidentes		Reacción ante el incidente		
Tipo de IC	Descripción del evento	Sentimientos	Estrategia de resolución	Tipo de estrategia
Normas de conducta	Alumnos que no cumplen con las actividades planteadas por la docente. (E3 54:54)	Enfado Rabia	Decisión de acoger y evaluar de modo diferenciado a los estudiantes incumplidores.	Reactiva (agresiva)
Claridad y adecuación de los contenidos transmitidos	Incredibilidad de parte de un estudiante hacia los contenidos entregados por la docente. El alumno era auxiliar paramédico. (E2 95:95)	Impotencia Dolor Frustración Decepción	Hablar con el estudiante y decirle que la función del docente es explicarle como se deben realizar correctamente los procedimientos a pesar de que en la práctica se realicen de manera distinta.	Reflexiva
Motivación	Comentarios en los pasillos de alumnos acerca de que no les gusta asistir a una determinada clase. (E4 68:68)	Desmotivación	Reflexión por parte de la docente. Rediseñar la clase para que resulte más atractiva y motivante para los estudiantes.	Reflexiva
Conflictos personales	Uso de palabras inapropiadas y falta de respeto hacia la docente. (E299:99)	Impotencia	Ridiculización del estudiante frente al grupo.	Reactiva (agresiva)

DISCUSIÓN

Un primer aspecto interesante a destacar es la divergencia que hay entre lo que señala la teoría y la narración de las enfermeras con respecto a la identificación de las causas de los IC. En su perspectiva, éstos estarían causados en la mayoría de los casos por situaciones derivadas de la inexperiencia en el ejercicio docente. En cambio, al contrastar con la teoría, los mismos incidentes estarían asociados a la falta de claridad de los contenidos transmitidos. El dominio del contenido por parte del profesor es una condición indispensable para producir un aprendizaje de calidad y se consigue a través de la trayectoria profesional⁽¹⁰⁾.

Otra de las causas correspondería a la desmotivación de parte de los estudiantes, que las participantes relacionaron con un factor generacional que podría estar vinculado al tipo de estudiantes que ingresa a estas universidades. Se trataría pues, de comportamientos prototípicos del proceso de socialización que se corresponden al tipo de sociedad en la que se encuentran estos jóvenes⁽¹²⁾.

Con respecto a la descripción de los IC más frecuentes como parte de su quehacer docente, lo primero que habría que señalar es que las entrevistadas los denominaron anécdotas dentro de su práctica educativa. Esto respondería al hecho de que probablemente el tener que recordar una imagen negativa de sí mismo, reconocer que se cometieron errores, o que no se supo actuar adecuadamente, influiría en la omisión de considerar ciertos episodios como desestabilizantes⁽¹⁶⁾.

Sin embargo, al indagar en el rol de investigación determinados sucesos sí pudieron ser reconocidos como críticos

en voces de las involucradas. Este resultado parece indicar que por el hecho de estar formándose en esta área, les cuesta menos reconocer que se enfrentan a situaciones críticas cuando actúan como investigadoras. La realización de másteres y doctorados les permite adquirir mayores herramientas en investigación, pero asimismo también las enfrenta a un rol que se añade al de docente, y que, a su vez, requiere del desarrollo de elementos identitarios específicos⁽⁴⁾. Los IC en el desempeño de este rol surgieron generalmente como una consecuencia del carácter de la entrevista; por ejemplo, tratar enfermedades que suponen un deterioro en la autoestima de la persona. Este hallazgo parece indicar que si la emotividad o la desestabilización desencadenada a causa de un IC es compartida con otro, es más fácil reconocer el incidente como tal.

En relación a los sentimientos asociados al desarrollo de un IC, las entrevistadas insisten en señalar que determinados sentimientos son esperables dependiendo del momento de la carrera en el que se encuentren. Algo parecido se concluye en un estudio reciente en el que se comparaba a profesores veteranos con noveles, y éstos últimos experimentaron sentimientos de frustración, indefensión e incertidumbre, a diferencia de los veteranos, que incluso admitieron que las dificultades originadas a raíz de un IC les ofrecía la posibilidad de mejorar la calidad de su enseñanza⁽¹⁴⁾.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, éstas evolucionaron desde una respuesta reactiva a una más reflexiva, siendo necesario un período de tiempo para esclarecer los hechos y reflexionar acerca de las medidas tomadas. Estas reacciones también responden a respuestas que son propias de

la inexperiencia en el ejercicio docente, de tal manera que el paso de los años les permitiría ganar confianza y seguridad en el ejercicio de este rol. Algunos estudios previos también confirman este extremo cuando concluyen que determinados incidentes dejan de ser críticos con el tiempo y la experiencia profesional, y sólo son asumidos por los profesores como problemáticos en la condición de novel⁽¹⁰⁾.

De los comentarios precedentes se deduce que la inexperiencia docente cruza las dos categorías derivadas de nuestro análisis. Esto demostraría por un lado, que las enfermeras que se quieren dedicar a la docencia, o que ya la ejercen, necesitan una formación específica para el desempeño de esta función⁽¹⁹⁾. Por otro, que la carrera académica del profesional de enfermería es un territorio muy poco explorado y con muchas imprecisiones en la manera de gestionar los IC que acontecen en el aula.

Cuestiones como el no reconocimiento del evento como un IC, sus causas o la manera de gestionarlo reflejarían el momento de cambio que está viviendo el académico de enfermería en nuestro contexto. El proceso de Bolonia ha abierto nuevos horizontes en el sistema educativo, ha planteado grandes desafíos, pero a su vez, ha ocasionado dificultades en su implementación. Los profesores han tenido que transformar su enseñanza para conseguir ajustarse al Marco Europeo de la Educación Superior⁽¹⁾.

CONCLUSIÓN

Después de haber caracterizado los IC que experimentan las enfermeras, se puede decir que su identidad profesional en el terreno académico está aún en construcción y la inexperiencia se presenta como el mayor obstáculo para gestionar los IC que se derivan del desempeño docente.

Con respecto a las limitaciones y consideraciones futuras, se puede señalar que el hecho de describir un IC supone poseer un cierto grado de confianza con el entrevistador. Es por eso, que sería necesario en el futuro, para obtener mayor información en cuanto a la frecuencia y características de estos eventos en muestras similares, prolongar en un semestre como mínimo el período entrevistas, con el objeto de conseguir un voto de confianza con las entrevistadas y así optimizar los resultados de la investigación. Como ya lo hemos dicho, no es grato recordar situaciones incómodas y menos aún relatarlas a personas casi desconocidas.

De igual manera, se hace necesario que las escuelas de enfermería contemplen como parte de la formación permanente un programa de intervención en la gestión de los IC, con el objeto de ayudar a los docentes al manejo de las emociones en el desempeño de este rol. Asimismo contribuir a generar conocimiento acerca de la identidad profesional de la enfermera formadora, lo que finalmente mejorará la enseñanza en Enfermería.

REFERENCIAS

- García-Manjón JV. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. España: Netbiblo; 2009.
- España. Real decreto 1393/2007, del 29 de Octubre 2007 (ES). Se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín oficial del estado, España, 30 de Octubre, 2007 [cited 2013 Feb 5]. Available from: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Araujo P. [Bologna process: a necessary change in the university professor]. *Index Enferm* [Internet] 2011 Sep [cited 2013 Jun 25];20(3):1132-296. Available from: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962011000200001&script=sci_arttext Spanish.
- Aguayo González M, Castelló Badía M, Monereo Font C. [The identity of academic nursing: between education and research]. *Texto & Contexto Enferm* [Internet]. 2014 [cited 2013 Jun 25];23(2):241-9. Available from: http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/es_0104-0707-tce-23-02-00241.pdf Spanish.
- Duffy R. Nurse to educator? Academic roles and the formation of personal academic identities. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2012 [cited 2013 Jun 25];33(6):620-4. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22922027> DOI: 10.1016/j.nedt.2012.07.020
- Pereira JG, Oliveira MAC. Identidade profissional da enfermeira: possibilidades investigativas a partir da sociologia das profissões. *Indagatio Didactica* [Internet] 2013 Out [cited 2013 Jun 25];5(2):1141-52. Available from: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2515/2381>
- Bronkhorst LH, Van Rijswijk MM, Meijer PC, Koster B, Vermunt JD. University teachers' collateral transitions: continuity and discontinuity between research and teaching. *Infanc Y Aprendiz.* 2013;36(3):293-308. DOI:10.1174/021037013807532972
- Monereo C, Badía A. Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza. In: Monereo C, Pozo JL. La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites. Madrid: Narcea; 2011:57-75.
- Badía A, Monereo C, Meneses J. El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación; 2011 Mar-Apr 29-1 Abril; Valladolid, Castilla y León. Valladolid (ES): UVA; 2011.
- Monereo C, Domínguez C. La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Rev Educ* [Internet]. 2014 [cited 2013 Jun 25];17(2):83-104. Available from: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/11480/11420>
- Monereo C, Badía A, Bilbao G, Cerrato M, Weise C. Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación* [Internet]. 2009 [cited 2013 Jun 25];21(3):237-56. Available from: http://www.sinte.es/_identites/?p=354
- Aguayo González M, Monereo Font C. The nurse teacher. Construction of a new professional identity. *Invest Educ Enferm* [Internet]. 2012 Sep-Nov [cited 2013 Jun

- 25];30(3):398-405. Available from: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v30n3/v30n3a13.pdf>
13. Monereo C, Álvarez I, Weise C. [Changing university teacher's identity: training based on dramatized incidents]. *Infancia Aprendizaje* [Internet]. 2013 [cited 2013 Jun 25];36(3):323-30. Available from: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013807533043?journalCode=riya20#.VQMnhY7F_OU Spanish.
 14. Bilbao Villegas G, Monereo Font C. Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Rev Electron Investig Educativa* [Internet]. 2011 [cited 2013 Sep 28];3(1):135-51. Available from: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbamonereo.html>
 15. Martín Días D, Jiménez Sánchez P, Fernández-Abascal EG. Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *Rev Electrónica Motivación Emoción* [Internet]. 2000 [cited 2013 Jun 25];3(4). Available from: <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
 16. Contreras Contreras C, Monereo Font C, Badía Garganté A. [Exploring in the Identity: how do university professors face the critical incidents that occur in the classrooms during the education of future teachers?]. *Estudios Pedagógicos* [Internet]. 2010 [cited 2013 Jun 25];36(2):63-81. Available from: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art04.pdf> Spanish.
 17. Wong E, Scott L, Briseno J, Crawford C, Hsu J. Determining critical incident nursing interventions for the Critical Care Setting: a pilot study. *Int J Nurs Terminol Classif* [Internet]. 2009 Jul-Sep [cited 2013 Jun 25];20(3):110-21. Available from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-618X.2009.01123.x/abstract> DOI: 10.1111/j.1744-618X.2009.01123.x
 18. Yañez R, López-Mena L, Reyes F. [The critical incidents technique: a classic and effective tool in nursing]. *Cienc Enferm* [Internet]. 2011 [cited 2013 Jun 25];17(2):27-36. Available from: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532011000200004&script=sci_arttext Spanish.
 19. Becerril MLB, Ponce Gómez G. Propuesta para la enseñanza del cuidado en enfermería [Nursing care teaching proposal]. *Rev Enfermería Universitaria* [Internet]. 2009 Ene-Mar [cited 2013 Jun 25];6(1):33-41. Available from: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2009/eu091e.pdf> Spanish.
-