



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN CIENCIAS
MÉDICAS, ODONTOLÓGICAS Y DE LA SALUD**

**CAMPO DEL CONOCIMIENTO:
CIENCIAS SOCIOMÉDICAS
EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD**

**CONFLICTOS ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES
AL INICIAR LA FORMACIÓN MÉDICA:
UN ESTUDIO CON INCIDENTES CRÍTICOS**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRA EN CIENCIAS

PRESENTA:

Verónica Luna de la Luz

TUTORAS:

Mtra. Margarita Elena Varela Ruíz

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN CIENCIAS MÉDICAS, ODONTOLÓGICAS Y DE LA SALUD

Dra. Teresa Fortoul van der Goes

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN CIENCIAS MÉDICAS, ODONTOLÓGICAS Y DE LA SALUD

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“El conflicto es luz y sombra, peligro y oportunidad, estabilidad y cambio,
fortaleza y debilidad, el impulso para avanzar y el obstáculo que se opone.
Todos los conflictos contienen la semilla de la creación y la destrucción”
Sun Tzu: “El arte de la guerra”*

Agradecimientos

A la Vida por la oportunidad de transitar en este camino profesional; a mí Madre quien ha estado conmigo con todo y por todo dándome su apoyo incondicional. A mí Padre que hace cuatro años partió a la eternidad, pero permanecerá conmigo por siempre. A mí hermana y cuñado por ser mis grandes amigos y apoyarme siempre. A mí sobrina.

A las hermanas que la vida me regaló. A mis amigos y amigas por su amistad, escucha, compañía, consejos, risas.

A las personas que contribuyeron a realizar este trabajo: mis tutoras, los profesores y amigos de la MECS; también profesores y estudiantes de la Facultad de Medicina.

Octubre, 2017

Contenido

Resumen	5
Introducción	6
Capítulo 1. Conflicto entre individuos.....	10
1.1 Tipo de conflictos.....	12
1.2 Etapas del conflicto	14
1.3 Estrategias para afrontar y manejar el conflicto.....	15
Capítulo 2. Teoría de conflictos de Johan Galtung.....	18
2.1 Triángulo ABC del conflicto	19
2.2 Método Transcend	24
Capítulo 3. Conflictos interpersonales en la formación médica.....	26
Capítulo 4. Aprendizaje y conflictos.....	30
4.1 Relación profesor-estudiante	32
4.2 Actitudes y comportamiento	34
4.3 Socialización anticipada	37
4.4 <i>Habitus</i> profesional	38
Capítulo 5. Método	39
5.1 Objetivo general	40
5.2 Tipo de estudio.....	40
5.3 Participantes	40
5.4 Técnicas para recoger la información	41
5.5 Aspectos éticos.....	42
5.6 Análisis de la información	43
Capítulo 6. Resultados.....	45
6.1 Contradicción	46
6.2 Actitudes	56
6.3 Comportamiento	57
Capítulo 7. Discusión.....	60

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones	68
Referencias	73
Anexo 1. Contradicción.....	78
Anexo 2. Actitudes.....	93
Anexo 3. Comportamiento.....	96

Resumen

Los conflictos son fenómenos que se presentan de manera inevitable entre personas, grupos o sociedades por diversas causas, suelen relacionarse con acontecimientos negativos que llevan a la destrucción, sin embargo también se han conceptualizado como situaciones que constituyen una oportunidad para mejorar, transformar y construir relaciones interpersonales. En el ámbito educativo ocurren en diferentes niveles, en esta investigación se pone interés en aquellos conflictos cuyos implicados son los profesores y los estudiantes, dado que estos actores determinarán el clima socioafectivo del aula que propicie u obstaculice el aprendizaje. En lo que refiere a la formación médica, las investigaciones en cuanto a los conflictos entre estos actores son escasas y no dan cuenta de cómo y porqué se suscitan en los primeros años de educación superior.

Para entender qué situaciones generan los conflictos entre profesores y estudiantes del primer año de la licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM del ciclo escolar 2016-1, se realizó una investigación exploratoria con un enfoque cualitativo a través de la técnica de incidentes críticos. Participaron 160 estudiantes del 1er año, quienes redactaron un incidente crítico que describiera uno o más conflictos que habían tenido con los profesores. Para el análisis se utilizó como referente la teoría de conflictos de Galtung en los tres elementos: contradicción, actitudes y comportamientos. Se encontraron ocho contradicciones de los estudiantes sobre el profesor, que detonaron situaciones consideradas como conflictivas: actitud negativa, intolerancia e incompreensión, percepción de los estudiantes de baja eficacia, falta de compromiso y favoritismo y procesos de evaluación injustos o escasa comunicación de los mismos. Desde la perspectiva de los estudiantes, los conflictos ocurrieron principalmente porque los profesores presentaron escasas competencias socioemocionales; por lo que se recomienda generar espacios de formación de profesores que promuevan interacciones constructivas que fomenten estilos de afrontamiento comprensivo e integrador.

Introducción

Los conflictos son situaciones que ocurren inevitablemente en la sociedad, se presentan cuando dos o más personas encuentran que sus ideas, sentimientos, actitudes, objetivos, creencias, intereses o percepciones respecto a un asunto en común son incompatibles. Es difícil ponderar a los conflictos como positivos o negativos, puesto que la visión depende de la percepción de los actores inmersos en él. Lo que sí es posible afirmar es que la presencia de conflictos puede llevar a la transformación social tanto a nivel macro (países); a nivel meso (grupos) o nivel micro (personas) (Silva, 2008). Para que un conflicto de como resultado la transformación y crecimiento, se debe analizar la manera en cómo se aborda, aunque en algunos casos derive en conductas agresivas u hostiles (Vinyamata, 2004).

Por otra parte, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996), se plantearon una serie de propuestas a partir de reflexionar sobre los desafíos de la sociedad, entendiendo que la educación es la base para enfrentarlos y dirigir el progreso de la sociedad en el desarrollo continuo de las personas, como base se propusieron los pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; las instituciones de educación superior sea alinearon a ellos y pretenden favorecer el desarrollo de habilidades para la vida profesional. Asimismo, los estándares de acreditación de los programas de Educación Médica en Estados Unidos publicados por el *Liaison Committee on Medical Education* (LCME, 2016) retoma la importancia de crear ambientes de aprendizaje respetuosos, profesionales, intelectualmente estimulantes durante la formación médica; plantea que

se debe evaluar constantemente el ambiente de aprendizaje para identificar influencias positivas o negativas en el aprendizaje.

En el ámbito de la formación médica el ambiente de aprendizaje influyen los conflictos, éstas situaciones se presentan por diversas causas; Vilar y Lavalle (2015) señalan que entre residentes y profesores se originan porque existe desinterés, abusos, se delegan responsabilidades y no hay supervisión por parte de los profesores. Estos autores consideran que el conflicto en el ámbito médico es parte de la cotidianeidad, al ser un ambiente donde la tensión en la dinámica de los servicios siempre está presente; cabe señalar que en el área médica el conflicto en la relación profesor-estudiante se ha estudiado principalmente en escenarios clínicos (Plaut & Baker, 2011; Saltman, Odea y Kidd, 2006).

Al respecto, en el cambio curricular de la licenciatura de médico cirujano de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el 2010¹, se definieron las competencias que los estudiantes desarrollarán en su formación; de tal manera que el pilar aprender a convivir vinculado con la interacción social en espacios educativos y profesionales, se ve reflejado en la competencia tres relacionada con la comunicación efectiva y la ocho que alude al crecimiento y desarrollo personal, que incluye desarrollar estrategias para manejar de manera constructiva los conflictos.

Resulta relevante investigar qué origina los conflictos desde el inicio de la formación médica, en primer lugar porque su presencia en el ámbito educativo influye de forma

¹ Plan de estudios, 2010. Facultad de Medicina, UNAM

positiva o negativa al aprendizaje, todo dependerá de cómo se aborde (Schneider & Preckel, 2017; Gallardo & Reyes, 2010). En segundo lugar porque el Plan de Estudios de esta institución ha estipulado el desarrollo de habilidades para la comunicación y el desarrollo personal; y, tercero porque desde este momento los estudiantes están en el proceso de socialización anticipada, es decir, se encuentran en contacto con diversos profesionales de la salud (los profesores) y paulatinamente adoptan valores, actitudes y comportamientos propios del gremio del cual formarán parte (Merton, 1980). Con esta investigación es posible tener información sobre las situaciones que generan los conflictos y las habilidades interpersonales de los involucrados

El objetivo de esta investigación fue determinar las situaciones que originan los conflictos desde la perspectiva de los estudiantes; se analizaron experiencias que los estudiantes consideran como conflictivas entre ellos y los profesores a través de la técnica de incidentes críticos. Para lograrlo, se utilizó la teoría de los conflictos de Galtung (2013), quien define tres elementos que confluyen al suscitarse un conflicto: la contradicción, relacionada con su origen real desde la perspectiva de cada uno de los involucrados; el comportamiento, que se refiere a las acciones de los estudiantes, además de sus actitudes cuando se presenta el conflicto.

La anterior perspectiva teórica fue la guía para ordenar y sistematizar las experiencias recuperadas; en un primer momento se analizó el elemento de contradicción, para explorar el origen esencial del conflicto. Posteriormente se analizaron los comportamientos y las actitudes de los estudiantes ante los conflictos con los profesores.

Este reporte se estructura en ocho apartados, los primeros cuatro capítulos corresponden al marco teórico de la investigación. El primero describe los elementos teóricos del conflicto, el segundo explica la teoría del conflicto de Galtung, el tercero trata sobre los estudios realizados sobre este fenómeno en el área médica y el cuarto describe la influencia de los conflictos en el clima del aula y el aprendizaje.

El capítulo cinco aborda el método, tipo de investigación y análisis de los datos que se utilizaron para lograr el objetivo de la investigación. El capítulo siguiente corresponde a los resultados y las categorías de las contradicciones encontradas en los incidentes críticos recopilados, así como las actitudes y comportamientos de los involucrados. Posteriormente, se presenta la discusión de los resultados obtenidos en cuanto a los tres elementos; y, para finalizar, a manera de conclusiones se señalan las limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones sobre este fenómeno en esta área educativa.

Capítulo 1. Conflicto entre individuos

Con el propósito de brindar un marco de referencia inicial para esta investigación, en este primer capítulo se abordan las generalidades del conflicto en la interacción entre personas y las conceptualizaciones de este fenómeno desde la perspectiva psicológica y sociológica.

Los estudios acerca de este tema se han realizado principalmente en el área de la sociología, tal es así que las teorías del conflicto, su definición y abordaje provienen esencialmente de indagar en eventos que han dado lugar a grandes transformaciones en las sociedades o subgrupos sociales, como los conflictos bélicos al ser resultado de diferencias, incoherencias o inequidad en economía, finanzas, ideales políticos, entre otras causas (Chakravarty, 2015).

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española², el conflicto se define como “...combate, lucha o pelea; un enfrentamiento armado, un apuro, situación desgraciada y de difícil salida, un problema, cuestión, materia de discusión...”. Folger (1993, citado en Sánchez, M. 2013) define que el conflicto es “la interacción de personas interdependientes que perciben objetivos incompatibles e interferencias mutuas en la consecución de esos objetivos”, como se puede observar, en ambas definiciones se denota el aspecto negativo del conflicto, no se considera el papel trascendental que tiene en la evolución.

En la convivencia social es inevitable la presencia de conflictos como parte de la evolución de grupos, subgrupos o personas, quienes al convivir se enfrentarán ante estas situaciones

² Diccionario de la Lengua Española

naturales y necesarias, dirigidas al progreso de las relaciones humanas y sociales. Sin embargo, el conflicto ha sido regularmente categorizado como un fenómeno negativo que no empata con el desarrollo de la humanidad y se debe evitar, se le suele relacionar con desorden o inestabilidad, desequilibrio en las personas y entre las personas.

Enfoques como la psicología positiva conciben al conflicto como un elemento clave que lleva al crecimiento personal. Esto significa que este fenómeno es un indicador de que se debe optimizar algún aspecto de la relación, se convierte en una oportunidad de desarrollo personal que, si es abordado de manera correcta, fortalecerá la convivencia (Schnitman, 2000).

De acuerdo con Alzate (2015) una de las funciones y valores positivos de los conflictos es que permite construir relaciones más duraderas y sólidas, ayuda a que las personas se conozcan mejor y a los demás al evitar estancamientos siempre y cuando se afronten de manera positiva. La presencia de conflictos lleva a plantear retos, a desarrollar la curiosidad y creatividad, además de fomentar la competitividad positiva, con lo que es muy probable que los conflictos futuros se afronten de manera exitosa.

El conflicto inicia por diversas causas, si atendemos a la premisa de que la causa principal es la diferencia, entonces tenemos que afirmar que coexistimos con los conflictos porque todos somos diferentes; por tanto, es posible que un conflicto inicie cuando conviven necesariamente dos personas y al momento de poner en común las ideas, creencias, objetivos, percepciones resulta que no son compatibles. Alzate (2015) plantea a las diferencias como punto de partida para que se susciten los conflictos, de manera gradual

se escala hacia el desacuerdo, posteriormente el problema surge porque existen consecuencias en los desacuerdos o diferencias en por lo menos una de las partes involucradas; cuando el conflicto ha escalado puede que se presente la violencia como una forma de respuesta, puede ser física, emocional o psicológica.

1.1 Tipo de conflictos

Moore (1995), define los tipos de conflicto de acuerdo a las causas que lo originan:

- a) *De información.* Cuando hay carencia de información, o la que se tiene es defectuosa, existen opiniones diferentes acerca de los datos que son relevantes, se hacen interpretaciones diferentes o los procedimientos de valoración no son los mismos.

- b) *De intereses.* Existe una situación de competencia (percibida o real); una de las partes considera que para que el conflicto se resuelva deben sacrificarse las necesidades del otro. Se presentan intereses sustantivos (dinero, recursos, tiempo, etc.), procedimentales (la forma de solucionar el conflicto) o psicológicos (confianza, participación, respeto).

- c) *De valores.* Ocurren cuando hay diferencias de criterio al valorar las ideas o comportamientos del otro, los involucrados tienen diferentes formas de vida o ideologías. Ocurren porque existen sistemas de creencias incompatibles, es causa

de conflicto únicamente cuando unos intentan imponer su sistema a otros o no admiten otras creencias.

d) *Estructurales*. Se presentan al tener patrones de comportamiento o de interacción destructivos, hay desigualdad en el control, la propiedad, la manera de distribuir los recursos y ejercer el poder y la autoridad.

e) *En las relaciones*: Este tipo de conflictos se origina porque hay presencia de una emoción negativa de alta intensidad, las percepciones de los involucrados son equivocadas o tienen opiniones estereotipadas, hay una comunicación pobre o malentendidos, o se presentan comportamientos negativos con frecuencia, estas situaciones llevan a lo que se ha llamado como conflictos irreales o innecesarios, frecuentemente dan pauta a que se originen discusiones y llevan a un conflicto destructivo.

La clasificación de conflictos propuesta por Lewicki, et al (1994), toma en cuenta a las personas implicadas, de tal forma que pueden ser:

- *Intrapersonales o intrapsíquicos*. Ocurren cuando un individuo tiene ideas, pensamientos, emociones, valores, deseos que difieren entre sí. Para solucionar estos conflictos se recurre al campo de la psicología clínica.

- *Interpersonales*. Implica a personas individuales, un matrimonio o pareja, un jefe y el subordinado, etc. La teoría sobre negociación y mediación aborda este tipo de conflictos.
- *Intragrupales*. Ocurre dentro de un pequeño grupo: familia, grupo escolar, etc.
- *Intergrupales*. Se presenta cuando están implicados dos grupos pequeños o grandes: guerras entre sociedades.

1.2 Etapas del conflicto

Las etapas del conflicto de acuerdo con su evolución son:

- a) *Incomodidades*. Sospecha de que algo no va bien, quizá si la situación se ignora nada cambie.
- b) *Malentendidos*. Es mayor la incomodidad. Hay mayor seguridad de que hay un problema, no está completamente definido y se hacen suposiciones, se evita la confrontación.
- c) *Incidentes*. La situación va cada vez peor. Se dice algo hiriente, irrespetuoso o amenazante. Se crean imágenes negativas del otro.
- d) *Tensiones*. A partir de los incidentes, la situación se vuelve cada vez más tensa. Se adoptan posicionamientos contrarios y se empiezan a reclutar personas para que se pongan de un lado determinado.

- e) *Crisis*. La situación ha alcanzado un punto explosivo, los conflictos se toman en serio en esta fase. Hay urgencia de luchar (confrontar) o alejarse cuando sea posible (huir).

1.3 Estrategias para afrontar y manejar el conflicto

En relación con las formas de hacer frente a los conflictos (Puig, 1997), se recurre a los siguientes tres tipos de respuesta:

- *Respuestas con aproximación pasiva*: Son aquellas que presentan personas que no son capaces de expresar abiertamente lo que les ocurre, sus pensamientos, sentimientos u opiniones, ya sea por inseguridad, temor, pero pueden experimentar situaciones desfavorables como sentimientos de frustración, molestia o incluso ira. También pueden negar la presencia de conflicto.
- *Respuestas con aproximación agresiva*: En este tipo de respuesta, la persona defiende los derechos personales y expresa los pensamientos, sentimientos y opiniones con exigencia, enojo, abuso, rigidez e inflexibilidad. Llega a culpar o ridiculizar a otros, transgrede los derechos de las demás personas, desde los comentarios humillantes hasta las agresiones verbales directas (insultos y amenazas).
- *Respuestas de resolución cooperativa o de negociación*: Las personas que buscan una solución en la que ninguna de las partes involucradas pierda, es decir, se considera

conciliar intereses de ambas partes por lo que es necesario identificar y reconocer los intereses, puntos de vista o requerimientos de los implicados.

Por otra parte, Rahim (1983, citado en Gunkel, 2016) señala que existen dos dimensiones para manejar los conflictos: lo que concierne al individuo mismo y lo que compete a la otra parte involucrada, la combinación de estas dimensiones da lugar a cinco estilos de manejo del conflicto:

- *Integración*: existe interés en uno mismo y los demás. Implica la colaboración entre los involucrados, lo que lleva a la apertura, el intercambio de información y la valoración de las diferencias para llegar a una solución viable para ambas partes.
- *Dominación*: se presenta alto interés por uno mismo y bajo interés por los demás. Se identifica con una orientación de ganador-perdedor. La persona que adopta este estilo, procurará hacer todo lo posible por lograr su objetivo, y restará importancia o ignorará las necesidades y expectativas de su oponente.
- *Servilismo*: Implica bajo interés por uno y alto interés por los demás. En este caso, la persona atiende más los aspectos comunes entre ambas partes que las diferencias, para satisfacer el interés de los otros, por lo que hace un sacrificio.
- *Evitación*: Bajo interés por los resultados propios y por los de los demás. Se relaciona con retirarse de la situación, a veces se prefiere posponer el conflicto para un momento más adecuado
- *Compromiso*: Es un estilo intermedio en interés propio y de los demás. Las partes ceden en su posición para tomar una decisión que se acepte por ambas, en

ocasiones requiere de intercambio de concesiones y otras la búsqueda de una posición intermedia. Este estilo se relaciona con la negociación y en este caso no se gana, pero tampoco se pierde, es decir, ambas partes ceden a algo para encontrar una solución.

En pocas palabras es posible afirmar que el conflicto es un fenómeno connatural con la vida misma y que es necesario manejarlo de forma constructiva, de lo contrario puede resultar en estilos de manejo negativos. Así pues, para comprender y posteriormente resolver o afrontar los conflictos, es necesario que se analicen los elementos que lo constituyen; hacer este análisis llevará a ordenar y sistematizar la información sobre dichos elementos, para visualizarla e interpretarla de manera más profunda y detallada, por lo que en el siguiente capítulo se abordará una propuesta teórica que de pauta a ello.

Capítulo 2. Teoría de conflictos de Johan Galtung

Para entender qué origina los conflictos en el contexto educativo, es necesario hacer un acercamiento a los componentes individuales y sociales que influyen en la interacción entre profesores y estudiantes. Johan Galtung ha estudiado el fenómeno del conflicto en los niveles: global, social, inter e intra- personal, dentro de lo que se ha llamado “la ciencia de los conflictos” o *conflictología* en los estudios de paz y violencia (Vinyamata, 2004). En este capítulo se describen los elementos definidos en el triángulo del conflicto que intervienen para comprender a este fenómeno de manera integral.

Galtung nació en 1930 en Oslo, Noruega; es matemático, sociólogo, político, científico, pionero y fundador de los estudios para La Paz; sus teorías e investigaciones han sido referentes para estudiar la paz y el conflicto entre civilizaciones, comunidades y personas. En 1959 fundó el *International Peace Research Institute*, que fue el primer centro para la investigación sobre los estudios de paz. Sus aportaciones han dado explicaciones a la práctica y conceptualización de la construcción de la paz, la mediación de los conflictos, la reconciliación, la no violencia; desarrolló la teoría estructural de la violencia, e hizo contribuciones importantes en la epistemología de la paz, lo que dio pauta a desarrollar el método *Transcend* como alternativa para resolver situaciones conflictivas (Galtung & Fischer, 2013).

El interés de este autor en estudiar los conflictos radica en que los conflictos son una constante en la historia de la humanidad, son parte de todo sistema humano ya que

pueden tener objetivo el cambio hacia aspectos positivos y de desarrollo; o bien, pueden desencadenar situaciones de violencia. Conocer los conflictos en toda su complejidad, en la práctica, sus lógicas internas y externas, ha permitido sistematizar porqué y cómo ocurren en diferentes contextos para crear modelos que los expliquen y sean el punto de partida para proporcionar soluciones.

2.1 Triángulo ABC del conflicto

Los estudios que ha realizado Galtung desde la *conflictología* (ciencia que estudia los conflictos) han permitido tener una mejor comprensión del porqué y el cómo ocurre este fenómeno, desde esta perspectiva se entiende al conflicto como “...una lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes... es connatural con la vida misma, y está en relación directa con el esfuerzo por vivir...” (Vinyamata, 2004, p. 125). Se relacionan los conflictos con la satisfacción de necesidades bajo procesos de estrés y sensaciones de temor lo que puede derivar en conductas agresivas o violentas; se encuentra en todas las actividades humanas y sociales, en todo tipo de sociedades y épocas. El conflicto es destrucción y creación, puede ser extremadamente peligroso hasta llegar a detonar la violencia, pero también puede ser una oportunidad para crear algo nuevo.

Esta postura teórica surge desde la epistemología de la paz en la que combina los datos, las teorías y los valores, a estos últimos les otorga mayor importancia para incluir al

enfoque empirismo-criticismo: el constructivista. El mencionado autor coincide con planteamientos realizados en el primer capítulo, que aluden a que la presencia de conflictos es inherente a las relaciones humanas y es el punto clave para la transformación, es la *“forcé motriz”* para el cambio y la evolución.

Si bien el conflicto representa una crisis, también significa una oportunidad para la evolución, que se presentará de manera natural y permanente en el ser humano por situaciones en las que existan objetivos incompatibles. De tal manera que es posible afirmar que los conflictos no se solucionan, más bien son una experiencia vital holística que llevará a la transformación en cualquiera de los niveles en los que ocurre, desde el sistema complejo de cogniciones y emociones de cada persona y cuando estos sistemas interactúan para constituir sociedades que conformarán estados, naciones y civilizaciones.

En este sentido, la explicación que hace Galtung respecto del conflicto es integral, retoma propuestas teóricas que abarcan fenómenos internos del ser humano, las actitudes que adoptan las personas ante la interpretación de una situación particular como la incompatibilidad de objetivos en la interacción con otros; también toma en cuenta lo que ocurre de manera externa cuando las personas interactúan, al manifestar determinadas conductas; además le interesa conocer qué es lo que ocurre entre las dos personas que los llevan a tener una contradicción. La interacción de estos tres aspectos, proporcionará una definición de conflictos, que denominó: triángulo ABC del conflicto. Por lo que el conflicto es la suma de tres elementos representados en la figura 1 (Galtung, 2003).

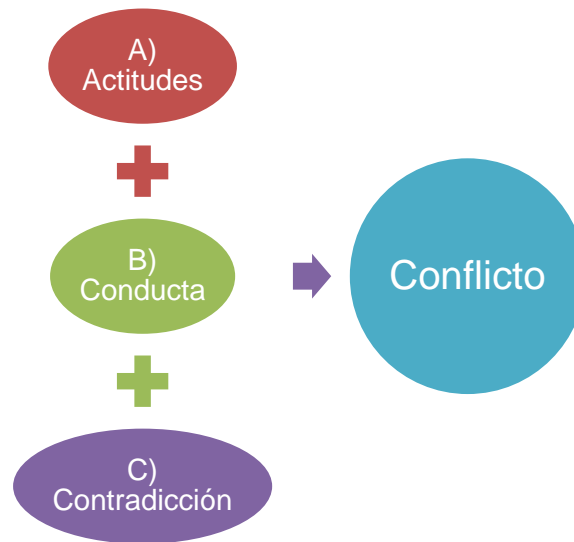


Figura 1. Definición del conflicto de acuerdo con Galtung (elaboración propia)

Las *actitudes* (elemento A) son el aspecto motivacional, incluye el cómo sienten y piensan las partes involucradas a partir de cómo perciben al otro, con respeto y amor o desprecio y odio; y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo.

La *conducta o comportamiento* (elemento B) es el componente objetivo y observable, acerca de cómo actúan las partes durante la situación conflictiva: si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro.

La *contradicción* (elemento C) es el aspecto subjetivo, tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y cómo se representan mentalmente. Las partes muchas veces difieren en la percepción de cuál es el origen o raíz del conflicto. Estas cuestiones están ocultas ya que los involucrados suelen centrarse en las actitudes y la conducta, tanto en la suya

propia (que suele concebirse como positiva), como en la del o los otros (que suele concebirse como negativa).

Estos tres elementos constituyen el Triángulo ABC del conflicto representado en la figura 2



Fig. 2. Componentes de un conflicto. (Adaptado de Galtung, 2003)

Este fenómeno tiene dos niveles, el manifiesto es observable, empírico y consciente; y el latente es teórico, deducible, subconsciente.

Las *actitudes* y las *contradicciones* de pensamiento del individuo corresponden al nivel latente, es decir permanecen ocultos y para acceder a estos elementos es necesario que se realice un proceso de concientización que incluya al nivel manifiesto y observable, es decir, el *comportamiento*. Para entender el conflicto completamente, es necesario que se

observen estos tres componentes, de no hacerlo, se tendría una visión acotada que impediría el manejo adecuado del mismo (Calderón, 2013).

Desde esta perspectiva, para que un conflicto se detone es importante diferenciar de qué átomo de conflicto se trata: de un dilema o una disputa, bajo el entendido de que el primero es cuando una persona tiene objetivos incompatibles en sí misma (ocurre dentro de la misma persona), y la disputa que se refiere a cuando dos personas tienen un mismo fin (ocurre entre dos personas) (Galtung, 2003)

Un conflicto tiene un ciclo de vida particular, llega a un punto emocional máximo, violento, disminuye, desaparece y a menudo reaparece. Cuando un individuo o grupo (como naciones o estados) percibe que los intereses u objetivos son incompatibles y mutuamente excluyentes, surge una contradicción, uno o ambos actores pueden experimentar frustración lo cual puede conducir a la agresión, experimenta sentimientos de odio, y empieza a mostrar conductas de violencia verbal o física para dañar y lastimar; en este punto, se ha entrado a una espiral de violencia que se convierte en un meta-conflicto que destruye paulatinamente de manera inicialmente irracional y después racional (Galtung, 2003).

Un factor clave en el ciclo del conflicto es el tiempo que transcurre antes de que se presenten actos violentos, ese lapso es en el que es posible que ocurran situaciones para transformar e impedir que se susciten conductas violentas a través de la empatía, los enfoques no violentos y la creatividad. Esto tendrá relación con los marcos culturales en

los que estén insertos los protagonistas, pues quizá sean parte de contexto que justifica la violencia.

Tener una representación consciente y clara del conflicto con todos sus aspectos profundos, sus condicionantes históricas, será una *conditio sine qua non* para la transformación del mismo. Regularmente no se hace una reflexión completamente consciente de lo que ocurre porque los actores no cuentan con los mecanismos para hacerlo, actúan por inercia al considerarlo normal y natural, que es complicado verbalizarlo. Sin embargo, el análisis profundo de los componentes manifiestos y latentes del conflicto será clave para la concientización y representación del conflicto (Calderón, 2013).

2.2 Método Transcend

Como parte de los planteamientos que explican el conflicto, los profesionales de la paz encabezados por Galtung, han dado pauta a aspectos metodológicos para transformarlos desde su concepción más básica y evitar que se conviertan en situaciones dentro de la espiral del meta-conflicto (violencia). Para la conciliación (tratamiento) y la construcción de paz (prevención), se utiliza el *método transcend* que este grupo de investigadores desarrolló desde hace 17 años. Parten del supuesto de que los conflictos rara vez pueden ser completamente resueltos, pero es posible transformarlos para destacar su función constructiva al utilizar el diálogo, la empatía, la creatividad y exista la negociación entre las partes involucradas con el compromiso que eso implica para redefinir la situación.

De forma análoga al proceso médico, los conflictos se analizan en términos de diagnóstico al identificar las fuentes u origen del conflicto (los elementos del triángulo ABC), respecto al pronóstico, está relacionado con lo que podría ocurrir sin intervención, la terapéutica que son las intervenciones propuestas para prevenir o reducir la violencia; recuperar lo que ocurrió antes de que se desencadenara el conflicto, es de utilidad para prevenir o reducir la violencia (Galtung & Fischer, 2013).

La teoría del conflicto de Galtung delinea un marco explicativo de lo que ocurre entre las personas respecto a la presencia de un conflicto, es posible retomarlo para explicar cómo se suscitan en cualquier nivel (entre sociedades, grupos, personas) y tipo (educativos, laborales, financieros, etc.) fenómenos, para desarticularlo en los tres elementos y comprender por qué ocurren. Estos elementos son el telón de fondo en el minucioso análisis sobre la interacción profesor y estudiante, puesto que permiten profundizar en los factores que originan los conflictos, este proceso de concientización busca que dichos actores dirijan su propia transformación hacia espacios en los que exista una convivencia pacífica.

De esta manera, no se buscará evitar el conflicto, sino que éste será un factor que, si se presenta, será clave para la transformación a partir de un proceso en el que las actitudes y comportamientos de los profesores y estudiantes apliquen aspectos creativos en la contradicción.

Capítulo 3. Conflictos interpersonales en la formación médica

La investigación respecto a los conflictos interpersonales en los contextos de la formación médica, se ha desarrollado principalmente en los ciclos de enseñanza en los hospitales, y es escasa en los primeros años de formación en otros espacios formativos como los espacios áulicos. En este capítulo se presentará un panorama de estas investigaciones que fueron puntos clave para el desarrollo de este trabajo.

Vilar y Lavalle (2015) indican que el conflicto en el contexto clínico es parte de la cotidianidad, al ser un ambiente donde la tensión emocional siempre está presente; estos autores definen al conflicto médico como “la frustración y desacuerdo que se generan por diferencias en juicios o valores en uno o más integrantes de un microambiente académico que altera el desempeño de un grupo de trabajo”, y ocurren en cuatro dimensiones:

- 1) Relaciones interpersonales,
- 2) Procesos educativos,
- 3) Cultura institucional,
- 4) Dinámica de los servicios clínicos.

En cualquiera de estas dimensiones los conflictos se originan principalmente por una comunicación deficiente o por acoso y hostigamiento.

De acuerdo con Kassebaum & Cutler (1998) los conflictos en el ambiente hospitalario tienen su origen en las diferentes formas de abuso; hace casi dos décadas estos autores retomaron investigaciones acerca de este tema, en el que señalaron que la mayoría de los estudiantes ha presentado algún tipo de abuso durante su formación, entre ellos están el abuso verbal, jornadas excesivas de labores, privación del sueño o han sido evaluados de forma inapropiada. Para afrontar los conflictos, algunos estudiantes informan a las autoridades sobre la situación de abuso, pero la mayoría no lo hace debido al temor que existe sobre las represalias que podrían presentarse, aunque una parte de los estudiantes encuentra a estas situaciones como normales. Como consecuencia los médicos en formación adoptan conductas hostiles con los pacientes y colegas, y dejan un legado transgeneracional que impacta a la cultura de los servicios, es decir, cuando una persona es maltratada, es muy probable que en un futuro maltrate a otros.

En este mismo estudio, para definir qué tipo de abusos se presentaron en la formación médica, de 1992 a 1996 la Association of American Medical Colleges (AAMC) aplicó un cuestionario a los médicos estadounidenses cuando concluían sus estudios. Se encontró que un alto porcentaje había tenido un conflicto por recibir, malos tratos, humillaciones verbales, acoso sexual o discriminación por parte de sus profesores o el personal de salud cuando estaban en ambientes clínicos.

De manera similar, en la evaluación de profesores en la formación de especialistas en México se reportó maltrato y percepción de situaciones injustas en la interacción académica del residente con los profesores. Predominó el maltrato verbal y emocional, lo

que generó un ambiente conflictivo y hostil, los docentes agresivos propiciaban falta de respeto, la burla, los comentarios despectivos, la hostilidad, el trabajo de los residentes se minimizaba con humillaciones e intimidaciones. Asimismo, los participantes reportaron que los profesores líderes son modelos a seguir, tienen capacidad para resolver conflictos, son atentos, respetuosos, empáticos y tienen calidez humana, a diferencia de los que no son líderes, pues ellos discriminan y son irrespetuosos, no buscan solucionar de manera constructiva los conflictos que se generan (Hamui et al, 2013).

Los estudios sobre las causas del conflicto entre profesores y estudiantes en ciencias de la salud son escasos, sin embargo, los estudios sobre este tema en el área de enfermería (Abou Hashish et al, 2015; Kantek & Gezer 2009; Fakhry & Abou El Hassan, 2011) consideran que los conflictos entre estos dos actores se originan debido a problemas de comunicación, falta de apertura, tiempo y retroalimentación, malos entendidos, por falsas expectativas entre estudiantes y educadores, el manejo de emociones como el enojo, el bajo rendimiento de los estudiantes, la desobediencia a las reglas y políticas del entorno educativo.

A lo largo de la formación médica los estudiantes asisten a diferentes contextos de aprendizaje, las clínicas y hospitales son los principales espacios formativos. El presidente de la AAMC expresó que el ambiente de atención en la clínica y el ambiente de aprendizaje de los médicos son uno mismo, por tanto se deben atender las conductas y actitudes inapropiadas, la falta de profesionalismo y el maltrato dentro de estas instancias, para ello han realizado una serie de acciones entre las que se encuentra

atender las situaciones conflictivas entre profesores y estudiantes, se prepara a los estudiantes para que actúen frente a acciones disruptivas. Ejemplo de ello ocurre en la Facultad de Medicina de Harvard, en las que es posible informar estas situaciones de manera anónima a una instancia que les da seguimiento, lo que permite que los estudiantes se sientan más cómodos y seguros (Gallegos, 2016).

Como es posible observar, el interés por investigar los conflictos en la enseñanza de las ciencias de la salud es escaso, pero no por ello poco trascendental, dado que su aparición, afrontamiento y consecuencias influyen en el aprendizaje; tema que se retomará en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Aprendizaje y conflictos

Como se ha analizado en los capítulos anteriores, los conflictos surgen inevitablemente, especialmente en ambientes en los que se manejan situaciones delicadas y se requiere de actuar de manera rápida y precisa; como es el caso de la profesión médica que además de resolver problemáticas de salud de los pacientes, incluye la formación de estudiantes de medicina. En este capítulo se describe cómo la presencia de conflictos y un mal manejo de los mismos, influye en un clima del aula hostil que a su vez tiene consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes.

Generalmente, el aula es el espacio físico en el que ocurre la interacción profesor-estudiantes para crear situaciones de enseñanza que favorezcan el aprendizaje, al mismo tiempo ocurren situaciones positivas y negativas incontrolables que tienen que ver con los procesos de socialización de los sujetos, tal es así que se definen las elecciones de amistad, se crean vínculos entre profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, se desencadenan los mecanismos de enfrentamiento, de competitividad, de participación de un grupo, de conflicto, de marginación y de liderazgo (Rizzi, 1997).

De tal forma que el concepto de clima del aula toma sentido como elemento que va más allá de la estructura arquitectónica del salón de clase o con la organización del mobiliario. El clima del aula tiene que ver con las características psicosociales que están presentes en las interacciones del profesor y los estudiantes y entre los estudiantes (Cuadrado, 2011). Analizar este elemento es de suma importancia, ya que los factores que lo constituyen,

facilitan o inhiben el aprendizaje, se encuentra dentro de las variables que influyen en el rendimiento de los estudiantes (Marzano y Marzano, 2003)

Son diversos los factores que determinan el clima del aula, entre ellos se encuentran los representados en la figura 3:

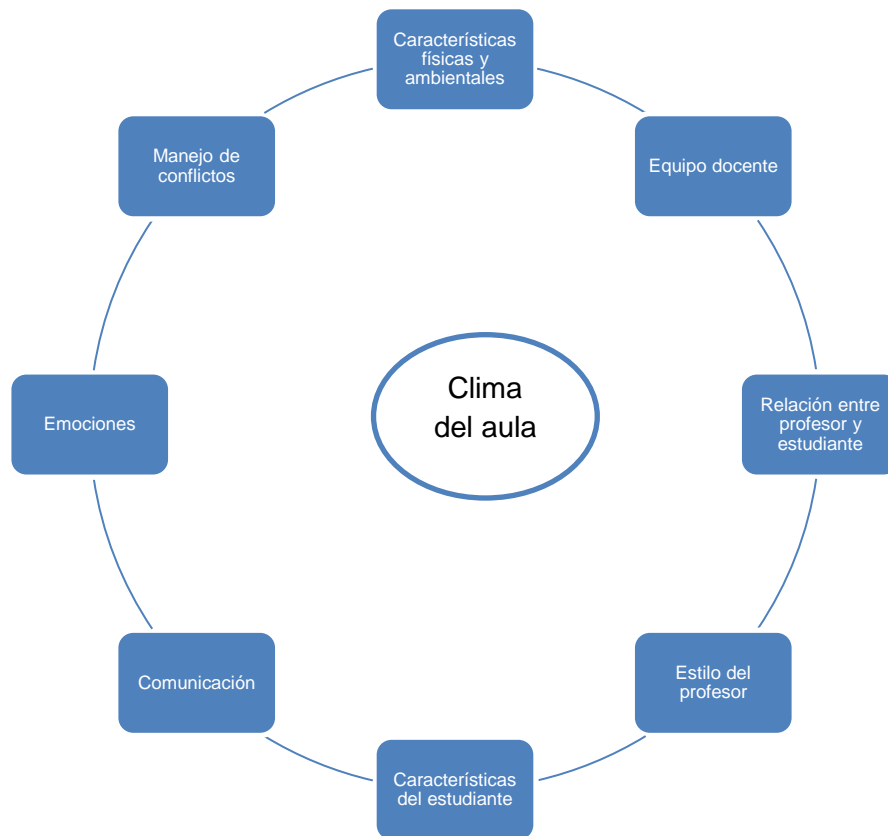


Figura 3. Factores que definen el clima del aula

Particularmente, los efectos de las relaciones sociales que se establecen en el aula dan lugar al clima socioafectivo el cual influye en la motivación académica del estudiante y en su desempeño. Cuando se crea un clima de aula positivo, relajado, de confianza, donde

hay complicidad y compañerismo se favorece el bienestar psicológico y emocional de todos sus miembros; de tal modo que el clima socio-afectivo del aula no sólo determina los modos de interacción sino también la actitud hacia el aprendizaje. Por tanto, si los estudiantes perciben un clima positivo generarán metas pro-sociales de cooperación entre iguales y aumentará el interés por las tareas escolares; por el contrario, si perciben un clima frío y distante los estudiantes se esforzarán y comprometerán menos, o mostrarán actitudes de rechazo ante las actividades (Marzano y Marzano, 2003).

Es aquí que las competencias socioemocionales de profesores y estudiantes, son determinantes para el aprendizaje.

4.1 Relación profesor-estudiante

Antes de iniciar esta sección, es pertinente hacer mención del rol que tiene el profesor como gestor principal del clima del aula y en la dinámica que se genere para que los estudiantes desarrollen la competencia social y logren los aprendizajes. Aunque, también intervienen los estudiantes con su bagaje de conocimientos, emociones, personalidades, comportamientos.

De acuerdo con Collins et al(2004), en los rituales de interacción existe una reunión física de los participantes, un foco de atención de cada uno y un tono emocional compartido, cuyo resultado es que surjan y permanezcan sentimientos de afiliación al grupo, a emblemas simbólicos, energía emocional y sentimientos morales de qué es correcto e

incorrecto. En los rituales de interacción naturales las conductas no siguen un procedimiento marcado o definido, a diferencia de los formales que tienen un matiz de ceremonia con una codificación más rígida de la actuación de los involucrados. En la interacción entre el profesor y el estudiante, existen elementos protocolarios y naturales, sin embargo entre más natural parezca se generará un clima emocional positivo.

En consecuencia, una de las funciones más importantes del profesor además de dominar y transmitir contenidos, es ser el catalizador y generador de energía emocional en el aula, que busque que en la interacción se transmitan emociones y energías que coadyuven a la importancia de los contenidos intelectuales (Romero, 2016).

Por tanto, en la formación de los médicos el profesor es el agente socializante más importante, al ser el modelo profesional de los estudiantes; la relación que se establezca entre estos dos actores, será clave para el aprendizaje. Es aquí donde las emociones tienen un rol trascendental en el aprendizaje de los conceptos, la conceptualización de las experiencias formativas y las conductas futuras de los estudiantes (Hasan et al, 2011).

El profesor adopta un estilo particular en los encuentros con los estudiantes, puede ser autoritario y utilizar técnicas rígidas para cumplir las normas que él ha establecido, o ser sumiso y pasivo sin que las reglas le interesen; o bien, actuar de forma democrática al crear condiciones de participación del grupo y siendo sensible a los intereses y necesidades del mismo. Las características del profesor que obstaculizan el aprendizaje tienen que ver con la creación de un clima áulico tenso generado por una personalidad

agresiva que incluye mal manejo de las emociones y poca capacidad para comunicarse asertivamente con los estudiantes (Peiró, 2009).

Por lo anterior, de acuerdo con Gallardo y Reyes (2010) es ideal que el profesor tenga un trato amable y sea capaz de producir confianza en los estudiantes, genere un contexto comunicativo acogedor y amistoso, basado en el respeto mutuo entre todos y la abstinencia de acciones intimidantes; asimismo, reconozca y valore a sus estudiantes, lo cual favorecería la motivación de estos últimos y su compromiso con el aprendizaje. En la práctica, el profesional médico debe guiarse con un código ético en su labor como médico y educador, tiene como esencial función ser el creador de relaciones sanas con los estudiantes en ambientes educativos caracterizados por la flexibilidad, la colaboración, la empatía y el apoyo (Hasan et al, 2011).

4.2 Actitudes y comportamiento

En la interacción entre profesores y estudiantes se emiten actitudes y comportamientos que determinan el tipo de relación que se establecerá, el cual influirá en el clima socioafectivo del aula.

Las actitudes de las personas han sido estudiadas por la psicología social y se han denominado predictoras del comportamiento; se refieren a las creencias y cogniciones con carga afectiva producto de la valoración a favor o en contra de un objeto (persona, situación, fenómeno, circunstancia), y dan pauta a una acción; las actitudes tienen una

función adaptativa y expresiva. Rodríguez (), señala que se constituyen en tres componentes:

- a) Cognición: representación mental del objeto.
- b) Afectivo: es el más característico e implica los sentimientos a favor o en contra.
- c) Conducta: Es el componente activo que lleva a una reacción hacía el objeto.

Un factor muy importante que determina de cierta manera la actitud, es la relacionada con el locus de control externo e interno, es decir lo que mueve a las personas a actuar frente en determinadas situaciones para el logro de una meta. Muy relacionado con esto se encuentra la afectividad, aquellas reacciones emocionales hacía la tarea y su ejecución y sus necesidades más emocionales como individuo.

Para que la actitud sea un predictor directo del comportamiento, Baron y Byrne (2002) señalan que se requiere considerar la situación, como definir qué tan apropiada es la actitud de acuerdo al medio y contexto social; las características particulares de la actitud como la carga afectiva, o los individuos como la personalidad o experiencias previas.

En tal sentido, las actitudes tienen un componente trascendental en la relación que se establezca entre profesor y estudiantes, así como la personalidad y la motivación de cada uno de ellos, el estilo del profesor, el tipo de comunicación que prevalezca, el manejo de las emociones, el poder y las jerarquías, son factores que confluyen en la relación profesor-estudiante que dan cuenta de cómo se originan los conflictos en el aula.

Dicho lo anterior, las actitudes son determinantes en la presencia y manejo de conflictos como indica Laca (2005:122): "... las actitudes hacia el conflicto constituyen ya la primera fase de cualquier conflicto, y condicionan o predisponen al sujeto a un estilo de afrontamiento inicial".

Respecto a las causas que originan los conflictos en la interacción profesor, estudiante en la universidad, Jeria (2013) realizó una investigación con un enfoque cualitativo para definir las fuentes del conflicto en una institución particular chilena de educación superior y encontró que los profesores menospreciaban los comentarios o habilidades de los estudiantes y mostraban actitudes agresivas. Otra categoría refiere a los procedimientos para evaluar y calificar a los estudiantes, que la autora señala como procesos complejos porque los estudiantes y los profesores tienen percepciones diferentes respecto del desempeño, lo que genera el conflicto.

Para solucionar los conflictos, en algunas ocasiones los estudiantes han afirmado que lo intentan comunicándose abiertamente con los docentes, pero los profesores se niegan o son indiferentes (Tantleff-Dunn, Dunn & Gokee, 2002). En otra investigación se encontró que la manera de afrontar el conflicto era a través de evitarlo o negarlo, los estudiantes se mostraban temerosos a las represalias, otros más afirmaron que un clima en el que no haya conflictos es muestra de un ambiente más profesional (Clott, 2010).

4.3 Socialización anticipada

En la universidad además de construir aprendizajes, los estudiantes experimentan diversas situaciones a través de las cuales aprenden normas o principios de conducta propios de la profesión (Vega, 1999). De tal modo que la definición de las reglas de convivencia en el aula universitaria que regulen las conductas de los estudiantes está implícita, ya que, retomando el concepto de Robert Merton (citado en Jeria, 2013) la socialización se refiere al proceso a través del cual el estudiante adoptará los valores del grupo al que aspira, lo que facilitará su acceso al mismo; se refiere a que es anticipada por que en el periodo de formación en la universidad se adquieren los conocimientos, las habilidades, las creencias y valores básicos de dicho gremio profesional al que pertenecerá en un futuro.

Desde que el estudiante inicia su formación el proceso de socialización anticipada está presente, se manifiestan las características del estudiante, las de la carrera, los programas de estudio y las de la escuela. Sin embargo, al iniciar los estudios ocurre simultáneamente otro fenómeno: el proceso de adaptación. El estrés que generan estos procesos es resultado del aspecto académico, el psicosocial, incluyendo los retos cognitivo, afectivo y social a los que se ha enfrentado el estudiante. Como parte de la adaptación a la universidad y a la formación médica se considera el aumento en la exigencia académica, cantidad, complejidad y tipo de la información a estudiar, los mecanismos de evaluación, el incremento en el tiempo que se dedica a las actividades académicas, las expectativas generadas al ingreso a la carrera, la incompatibilidad con los profesores o la ineficacia de

los mismos, enfrentarse a su decisión vocacional, a las bajas calificaciones dado que no están acostumbrados a reprobado o si quiera obtener promedios por debajo del 8, incluso el estigma social si llegan a repetir un ciclo escolar (Ruiz e Infante, 2015).

4.4 *Habitus* profesional

Pierre Bordieu, dentro de su teoría de las relaciones entre educación y cultura, plantea como *habitus* a los esquemas que tiene en común un gremio profesional particular, los cuales incluyen pensamientos, percepción, apreciación y acción; son aquellos esquemas que generan las conductas a partir de las estipulaciones sociales sin tener plena conciencia de hacerlo. De este modo se considera que el *habitus* es consecuencia de la incorporación de lo social en la persona, en términos de la educación, es el profesor quien a través de métodos y estrategias didácticas inducirá la construcción del *habitus* del estudiante (citado en Penagos, 2002).

En síntesis, un clima socioafectivo positivo en el aula permitirá abordar los conflictos de manera constructiva, en el que se consideren los factores que confluyen en la relación profesor-estudiante, que será determinante para su formación inicial e inserción paulatina a un gremio profesional dentro de una cultura particular.

Capítulo 5. Método

En el Plan de estudios vigente de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, se define que los dos primeros años de la licenciatura de Médico Cirujano pertenecen a la Fase I que incluye el área de las Bases Biomédicas cuyo lugar de formación son las instalaciones de dicha institución (Plan de Estudios 2010, FacMed). El interés por estudiar los conflictos en esta institución radica en que, como se ha señalado anteriormente, este fenómeno se suscita de manera inevitable en las relaciones interpersonales como el caso de la interacción profesor y estudiante en los escenarios de formación profesional; documentar por qué ocurren los conflictos en este contexto y en los primeros años de la formación, permitiría proponer acciones de manejo y afrontamiento de conflictos entre profesores y estudiantes de manera constructiva. En esta investigación se retoma lo que Galtung (2013) señala como la etapa de diagnóstico del conflicto, en el que se busca hacer un análisis minucioso de los elementos del Triángulo ABC; se aborda este fenómeno desde la perspectiva de los estudiantes. La pregunta a responder en esta investigación es:

¿Qué situaciones originan los conflictos entre profesores y estudiantes durante el primer año de la licenciatura de médico cirujano en la Facultad de Medicina de la UNAM, desde la perspectiva de los estudiantes?

5.1 Objetivo general

Explorar y describir qué situaciones originan los conflictos en la interacción entre profesores y estudiantes del primer año de formación médica en la Facultad de Medicina de la UNAM desde la perspectiva de los estudiantes.

Objetivos específicos

- Definir las actitudes de los estudiantes cuando están inmersos en un conflicto con los profesores durante el primer año de su formación médica.
- Identificar las conductas que adoptan los estudiantes ante situaciones conflictivas con los profesores durante el primer año de su formación médica.

5.2 Tipo de estudio

Dada la naturaleza del fenómeno a investigar y los casi nulos referentes teóricos al respecto, se recurrió a realizar una investigación exploratoria con un enfoque cualitativo, esto permitió tener una visión más profunda y comprensiva de las causas que originan los conflictos que ocurrieron durante el primer año de formación médica en el ciclo escolar 2016.

5.3 Participantes

Cada año ingresan aproximadamente 1,100 estudiantes a la licenciatura de Médico Cirujano a la Facultad de Medicina de la UNAM los cuales se distribuyen en alrededor de

45 grupos. Participaron 160 estudiantes de manera voluntaria de 20 grupos de primer año de esta licenciatura al terminar el ciclo escolar 2016.

5.4 Técnicas para recoger la información

Para recolectar los datos se utilizó la Técnica de Incidentes Críticos (CIT, por sus siglas en inglés: *Critical Incident Technique*) que fue utilizada en 1941 para el entrenamiento de pilotos aviadores en el Programa Psicológico de Aviación de las Fuerzas Armadas de Estados Unidos, y ha sido empleada en la formación e investigación en diferentes disciplinas como la formación médica y estudios en mercadotecnia (Flanagan, 1954).

Se define como **Incidente Crítico** a una conducta humana observable que permite hacer inferencias acerca del desempeño en un área determinada, como técnica se emplea en estudios exploratorios de corte fenomenológico. A través de esta técnica se busca conocer, interpretar y comprender conductas o situaciones consideradas como extremas (críticas), ante un fenómeno social. Los participantes narran una historia acerca de una experiencia en un contexto determinado, cuando se recolectan se hace un análisis de contenido, la información es cuidadosamente revisada para identificar categorías de datos que resuman y describan los incidentes, de ahí es posible deducir modelos teóricos formados en las bases del análisis inductivo de interpretación (Gremier, 2004; Yañez, López-Mena y Reyes, 2011; Bilbao y Monereo, 2011).

La técnica de incidentes críticos fue elegida por sus fortalezas y ventajas, entre ellas la posibilidad que aporta de recopilar datos que provengan directamente de los participantes, que el contexto es creado totalmente por el participante y brinda detalles

sobre su experiencia, es utilizado cuando hay escasa información sobre el fenómeno a investigar y es necesario aumentar el conocimiento y contar con una visión completa sobre él. En pocas palabras, es una técnica útil para desarrollar una estructura conceptual como se pretende en esta investigación (Grove & Fisk 1997, citado en Gremler, 2004).

Al utilizar esta técnica se obtuvieron datos relacionados con la experiencia de los estudiantes en torno a los conflictos con los profesores, al realizar el análisis de contenido se clasificó la información para definir situaciones que generan los conflictos.

Para recolectar los incidentes críticos, al final del ciclo escolar 2016 se convocó a los estudiantes a participar de forma voluntaria al terminar las clases de una asignatura, previa autorización del Departamento Académico al que está adscrita dicha asignatura. A los estudiantes que participaron, se les entregó un formato elaborado *ex profeso*, en el que redactaron, una o más situaciones conflictivas en su interacción con los profesores durante el primer año de formación; se solicitó que, de ser posible, incluyeran el motivo por el que se había desencadenado la situación, los sentimientos que habían experimentado mientras ocurrió y la forma en la que la habían afrontado.

5.5 Aspectos éticos

Participar en esta investigación no representó un riesgo para los estudiantes, en el formato se informó a los participantes el objetivo del estudio y se solicitó su consentimiento para utilizar la información recolectada de manera anónima. Asimismo, se colectaron cuatro datos sociodemográficos: edad, género, escuela de procedencia y

situación escolar, en este último dato, los estudiantes seleccionaban si eran: regulares, es decir, cursaban el 1er año y no adeudaban alguna asignatura o eran irregulares, lo que significa que recursaban una o más asignaturas del primer año.

5.6 Análisis de la información

Los incidentes críticos fueron transcritos de manera literal para analizar, codificar y categorizar las situaciones y experiencias de los participantes, con ello se construyeron planteamientos teóricos sustentados en el significado y la interacción de los individuos con el entorno.

La teoría fundamentada es un método utilizado en las ciencias sociales para estudiar fenómenos desconocidos o poco investigados; consiste en recuperar las experiencias y percepciones de los individuos ante un determinado fenómeno que lleven a construir teorías sustentadas en el significado y la interacción de los individuos con el entorno, es decir, crear teorías a partir de datos empíricos (Jones et al. 2004).

En este trabajo se utilizó una variante de la teoría fundamentada que consistió en realizar una revisión de la literatura y crear un árbol de categorías respecto de lo que origina los conflictos en la interacción interpersonal para contrastar lo que se encontrara en la investigación; sin embargo al realizar el análisis de los incidentes críticos se observó que las experiencias descritas distaban de lo que se había definido en la categorización teórica; por lo que se replanteó el proceso de codificación y se optó por utilizar los tres elementos del triángulo de los conflictos de Galtung: contradicción, comportamiento y actitudes; esto permitió ordenar los datos y hacer la codificación.

La codificación interpretativa requirió de más tiempo, en el que se revisó de manera minuciosa cada incidente crítico para simplificarlo y darle sentido, se buscaron tópicos similares que fueron etiquetados para crear códigos interpretativos a partir de los patrones encontrados, en este sentido se realizó un análisis inductivo es decir, se partió de la experiencia de los participantes para proponer categorías sobre el origen de los conflictos (contradicción), las emociones (actitudes) y el comportamiento (conducta) de los participantes (los incidentes críticos recolectados se encuentran en el anexo 1 organizados en los tres elementos mencionados).

Capítulo 6. Resultados

En esta investigación participaron 160 estudiantes que estaban por concluir el primer año de la licenciatura de médico cirujano, sus características se presentan en la tabla 1, la cual muestra datos sociodemográficos colectados en el formato para describir el incidente crítico.

Tabla 1.

Datos sociodemográficos de los participantes.

Datos sociodemográficos		No. de estudiantes
Situación académica	Regular	130
	Recuperación académica	22
	Sin especificar	8
Sexo	Femenino	103
	Masculino	53
	Sin especificar	4
Escuela de procedencia	Escuela Nacional Preparatoria	73
	Colegio de Ciencias y Humanidades	69
	Institución privada	7
	Sin especificar	11

Al analizar los conflictos descritos en los incidentes críticos, 18 no correspondían a eventos ocurridos entre el profesorado y los estudiantes, por lo que fueron descartados. De tal manera que los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis de

142 experiencias redactadas por estudiantes en su interacción con los profesores. En los siguientes apartados se presentan los resultados derivados del análisis de cada uno de los elementos del triángulo del conflicto de Johan Galtung en cada incidente crítico.

6.1 Contradicción

Para responder a la pregunta de investigación respecto a las situaciones que generaron los conflictos, se puso mayor énfasis en el análisis del elemento de contradicción de la teoría del conflicto de Galtung, que refiere a los temas reales del conflicto; es decir las contradicciones entre lo que los estudiantes esperaban del profesor y lo que se mostró en la realidad que originaron situaciones que ellos consideraron como conflictivas. El análisis de este primer elemento, dio como resultado que la información obtenida de los incidentes críticos se organizara en las siguientes ocho contradicciones:

1. Actitud negativa del profesor
2. Intolerancia del profesor
3. Incomprensión de situaciones particulares de los estudiante
4. Baja eficacia docente
5. Falta de compromiso docente
6. Favoritismo
7. Evaluación injusta
8. Escasa comunicación de criterios de evaluación

A continuación se describe cada categoría y se muestran testimonios representativos de las mismas³.

1. Actitud negativa de los profesores

Los estudiantes consideraron que la actitud de los profesores titulares, adjuntos, MPSS e instructores hacía ellos era negativa, en los incidentes críticos recolectados se encuentran frases como: “tenían mal carácter” (47/19/F/RG/ENP), “eran prepotentes” (95/19/M/RG/CCH), “es cruel” (49/18/F/RG/ENP) describen que hacían comentarios percibidos como hostiles, hirientes, desmotivantes o para menospreciar sus capacidades, incluso desde el primer día de clases como en el siguiente ejemplo:

“El conflicto más impactante que tuve fue el primer día de clase de la maestra llegó con su actitud de enojada, molesta, pesimista y prepotente. Empezó a hablar sobre su materia, su forma de trabajar y evaluar sin anotar en el pizarrón ni dictándolo aun cuando todo el grupo empezamos a anotar esos datos, un compañero le preguntó sobre un porcentaje de evaluación que oyó y le dijo que no le iba a decir sin siquiera voltearlo a ver. Mientras seguía con su discurso pesimista, pasamos la lista de asistencia anotando en una hoja nuestro nombre empezando por

^{3 3} Los testimonios de los estudiantes se presentan de manera textual; únicamente se omiten datos que identifiquen al profesor o asignatura en el que ocurrieron.

³ Los identificadores indican:

Número de incidente crítico registrado en base de datos

Edad

Sexo- M: masculino, F: femenino

Situación escolar- RG: regular, RC: recursador

Escuela de procedencia del estudiante- CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades, ENP: Escuela Nacional Preparatoria, Part: particular.

SD: sin dato

apellidos, yo no oí ese dato, así que a mi compañera de al lado le pregunté, me contestó en voz baja y en eso la maestra se asombró de lo sucedido, gritándole muy prepotentemente a mi compañera, preguntándole: "-¿por qué hablas cuando yo hablé?" cuéntanos tu chistecito que le cuentas a tu compañero," "Aaahhhh... -¿entonces ya te crees investigadora, más que yo?", tienes 5 puntos menos" (32/18/M/RG/CCH)

Los estudiantes dijeron que los profesores eran "déspotas y presumidos" (119/22/M/RG/CCH), tomaba a un estudiante y lo "trataba como si fuera un tonto y no lo bajaba de ahí (22/20/F/RC/ENP), o hacían "...comentarios que desaniman, malos tratos y palabras dañinas". Con lo que se generaba un "...ambiente tenso y hostil...". Uno de los comentarios hostiles de un profesor se representa en el siguiente testimonio:

"Todos esperábamos con mucha emoción la 1era clase el 1er día en la facultad, todos sin excepción, traían mucha ilusión y esperanza, puesto que - ¿la FACMED a quién no haría feliz?- Cuando ingresamos al laboratorio por la tarde, estábamos muy atentos a cualquier detalle, entonces -jentro nuestro Dr.! con facha prepotente, muy serio y sin ningún tipo de emoción hacía nosotros, entonces apático y muy tajante nos dijo lo siguiente: "Antes que todo quiero decirles que aquí ninguno de ustedes será médico, cross my heart, no tienen la capacidad y no lo lograrán, son seres primitivos que no están preparados así que les exijo busquen un trabajo

mediocre y dedíquense a eso, aquí no hay lugar para gentuza como ustedes, además quiero ser muy enfático en esto, conmigo están en final, no me importa quién sea el jefe, es mi clase y Uds. son parte muy infortunadamente de mi linaje y no les voy a permitir siendo lo que son, solo fíjense quienes son y de donde vienen” (122/18/F/RG/CCH)

2. Intolerancia

En algunas ocasiones los profesores se desesperaron rápidamente con los estudiantes; por errores que cometían los estudiantes o cuando éstos hablaban mientras el profesor impartía la clase, cuando tenían bajo rendimiento al realizar alguna actividad o cuando preguntaban, reprobaban los departamentales o se equivocaban al realizar una actividad.

En este fragmento se describe un ejemplo:

“...al dirigirse a mi equipo comenzó a explicar y, posteriormente pidió un bisturí por lo que yo me atreví a dárselo, cuando lo hice me dijo en un tono fuerte que lo había hecho mal (la forma de entregárselo) y procedió a mostrarnos cómo debía hacerse. Yo me puse nerviosa, entonces me hizo repetir el procedimiento tres veces y desde la primera vez me dijo que lo hiciera con más fuerza (lo que me costaba mucho trabajo porque no soy muy fuerte y por el nerviosismo), y en la última vez que lo hice procuré hacerlo con más fuerza y el doctor me dijo en un tono muy fuerte "Y no lo

hagas tan fuerte porque la próxima vez que me duela, te aviento todo en la cara" (108/19/F/RG/ENP)

De igual forma, los profesores se desesperaron rápido cuando los estudiantes hablaban entre ellos, hacían algún comentario o se escuchaban susurros durante la clase:

“... el profesor no toleraba el hecho de que los alumnos habláramos...”
(99/19/F/RG/ENP)

“...todo el salón estaba hablando pero no en exceso y por un momento muy breve y la doctora se enojó muchísimo, nos hizo un examen y algunos sentimos que nos hizo menos, pues empezó a regañarnos muy feo...”
(54/18/F/RG/ENP)

Los estudiantes señalaron que cuando los profesores les corregían tareas, trabajos, exposiciones o exámenes, hacían comentarios hostiles que no estaban encaminados a mejorar, solo se centraban en los aspectos negativos.

“En una ocasión el profesor de... nos regañó al no poder resolver unos problemas... sin habernos orientado antes, justificando que nosotros ya teníamos que haber llevado el tema perfectamente aprendido. Al final solo dijo muy molesto: "si algún día voy al hospital y están ustedes, no quiero que me toquen". (160/20/F/RC/CCH)

3. Incomprensión de situaciones particulares de los estudiantes

En reiteradas ocasiones los profesores no comprendieron situaciones particulares de los estudiantes, o no cumplieron los tratos que habían acordado respecto a eventos específicos como cuando los estudiantes acudían a citas médicas, a reuniones de jefes de grupo e incluso en los horarios de inicio de las clases como en el siguiente fragmento:

“Uno de los más feos que se presentó fue que una de mis profesoras aplicaba sus exámenes antes de las 7:00 am, a esa hora ya se había aplicado, las personas que vivíamos lejos si nos afectaba mucho, debido a que una vez iniciado el examen ya no se le permitía el acceso a la aula y nuestra calificación al final si bajaba muchísimo” (26/20/F/RC/CCH)

Otro de los motivos que experimentaron los estudiantes, fue cuando los profesores interpretaron de manera equivocada algunas situaciones y reaccionaron con comentarios agresivos:

“La profesora... tenía un carácter muy agresivo, nuestro primer examen fue escrito y un compañero llegó tarde y no escuchó dos preguntas, al entregarlo, el compañero tenía esas dos preguntas y la Dra. dijo que le habían pasado el examen y terminó por romperlos todos y ponernos 0” (124/23/M/RG/ENP)

“El año pasado al estar platicando con una compañera, el Dr. Creyó que nos estábamos burlando de él y de la clase, de un momento a otro nos

sacó del salón argumentando que nunca prestábamos atención en clase, que no llegaríamos a ser buenos médicos, etc.” (127/19/M/RC/CCH)

4. Baja eficacia docente

Esta categoría fue una de las causas más señaladas por los estudiantes, se refiere a que desde la perspectiva de los estudiantes, los profesores tenían poca capacidad para enseñar, no se enfocaban en el temario, no explicaban bien los temas o las estrategias de enseñanza-aprendizaje no apoyaban a su aprendizaje, incluso comentaron que les faltaba creatividad al impartir sus clases:

“...nunca dio buenas clases, sólo leía diapositivas, eso al inicio del curso, después ya solo nos dejaba realizar exposiciones. En ese momento solo se la pasaba hablando de sus cosas personales, o diciendo cosas fuera de lugar, dando opiniones groseras y ofensivas.” (45/19/F/RG/CCH)

“... además no nos explicaba bien los temas que teníamos que saber solo divagaba, y nos afectaba en nuestra evaluación porque nos hacía exámenes de temas que aún no habíamos visto.” (2/19/F/RG/CCH).

5. Falta de compromiso docente.

La falta de compromiso de los profesores se vio reflejada de diferentes maneras: como en impuntualidad, inasistencia, o cuando delegaron responsabilidades docentes a los MPSS (Médicos Pasantes de Servicio Social) o a instructores, sin supervisarles su labor.

“...la mayoría de sus clases las daban los instructores y había ocasiones que no les entendí, y cuando la profesora evaluaba a todos nos iba mal porque no entendíamos los temas...” (158/SD/M/SD/SD)

“...uno de nuestros instructores empezó a enojarse con todo el grupo porque según él, estábamos haciendo mucho ruido. Después la clase siguió con su tema, pero empezó a exponer tan rápido y a saltarse diapositivas, que perdió la atención de todos. Se detuvo, nos regañó y nos dio la clase por vista con la amenaza de un examen parcial a la siguiente clase.”

(85/20/F/RG/Part)

Además los estudiantes señalaron que ocurría el conflicto cuando los profesores llegaban tarde o no asistían a varias clases.

... no es solo la frase "En mi opinión es mejor que reprueben", sino el hecho de que en TODO el año prácticamente no nos dio clase, se cuentan con los dedos de manos y un pie las ocasiones que vino. (48/19/M/RG/ENP)

La falta de compromiso de los profesores en algunos casos, fue consecuencia del bajo desempeño de los estudiantes.

“Presentamos el 1er departamental, desafortunadamente nadie aprobó el mismo. El profesor se enojó tanto que las clases ya no las daba, prácticamente nos dejó. El grupo se fue para abajo, ya nadie iba, pasaron los meses y todo siguió igual, el profesor nunca iba y los pasantes daban la clase.” (134/19/F/RC/CCH)

6. Favoritismo

En esta categoría se incluyeron comentarios de los profesores respecto a preferir a algunos estudiantes por diferentes motivos, como la escuela de procedencia, calificaciones.

“... una profesora la cual desde el primer día logro hacer sentir mal a todos los que proveníamos de CCH, nos decía que no sabíamos nada, que los lugares que estábamos ocupando no los merecíamos, su acto fue tan discriminatorio que nos separó por procedencia, CCH, prepa UNAM, examen de admisión.” (159/20/F/RC/CCH)

7. Evaluación injusta

Otra de las causas principales para que se suscitaran los conflictos fue cuando se asignaban calificaciones y los estudiantes consideraban que no eran las adecuadas de acuerdo a su desempeño, aun cuando se comunicaban los criterios y porcentajes, incluso percibieron que hubo preferencias con algunos compañeros.

“...siento que fue una evaluación injusta a lo largo del año porque pareciera que se fijaban en cómo salías en el departamental y con base a eso ponerte calificación, en vez de seguir el "porcentaje" que se supone se estableció al principio de año” (15/18/F/RG/ENP)

8. Escasa comunicación de criterios de evaluación

Esta categoría está relacionada con la anterior al tratarse del proceso de evaluación, pero en este caso, los estudiantes indicaron que desconocían los criterios o porcentajes que los profesores utilizaron para asignar su calificación, no quisieron aclarar dudas al respecto, o no avisaban cuando iban a aplicarles un examen.

“...el profesor... iba de vez en cuando y nunca nos especificó la forma de evaluación, siempre evadía la pregunta de cómo nos iba a evaluar, hasta que llegó el momento en que se tenían que entregar evaluaciones y nos hizo un examen sin avisar, a todos se nos hizo injusto...”
(129/19/F/RC/CCH)

“...el que sucedió últimamente es con la profesora, la cual no quiere aclarar dudas sobre calificaciones que dio al grupo. Las evaluaciones se las mandó a la jefa de grupo y ella nos las enseñó. En su mensaje decía que ya no iba a aclarar dudas sobre calificaciones y que dejáramos de mandarle correos porque no los iba a contestar ya que ella no tenía la culpa de que nosotros no entendiéramos la forma de evaluación, que porque según ella, en clase explicó, pero eso no es cierto...” (33/19/f/RG/CCH)

6.2 Actitudes

Para atender a los objetivos específicos de esta investigación se analizó el segundo elemento del triángulo de conflictos que refiere a las actitudes que dan cuenta de cómo sienten y piensan los estudiantes cuando se presenta un conflicto y cómo perciben las actitudes de los profesores. Respecto a este elemento, es posible afirmar que los estudiantes experimentaron, por un lado: emociones negativas como enojo, frustración, impotencia o tristeza cuando se suscitó el conflicto y no se abordó de manera constructiva por parte de los profesores. Un ejemplo de ello es el siguiente testimonio:

“Primero me molestó su actitud y sus gritos innecesarios, después me causo un poco de frustración porque me había preparado para mi exposición y nada salió bien y por último me dio tristeza.” (150/18/F/RG/)

“por ese maestro el año pasado le tenía un miedo irracional a la Anatomía y odiaba entrar a su clase solo para que te humillara.” (22/20/F/RC/ENP)

Por otro lado, también se encontraron testimonios en los que la presencia de conflictos desencadenó actitudes negativas, pero al abordarse de manera constructiva y asertiva, las actitudes se tornaron positivas:

“La Dra. resolvió el problema de una manera muy profesional y la siguiente clase nos llevó a unos psicólogos para que hablaran con todo el grupo y pudiéramos sacar todas nuestras frustraciones y pudimos ser un grupo más unido.” (128/24/M/RG/CCH)

6.3 Comportamiento

Respecto al comportamiento, que es el aspecto observable del conflicto sobre qué hicieron los estudiantes y los profesores, se encontró que, cuando los estudiantes se equivocaban los profesores los evidenciaban frente al grupo, hacían comentarios que menospreciaban los conocimientos o capacidades de un estudiante o subgrupo de ellos frente a todo el grupo, de esta manera hicieron que los estudiantes se sintieran humillados. Esto trajo como consecuencia que consideraran que "... el profesor era intimidante, te humillaba y gritaba mucho..." (22/20/F/RC/ENP), "... nos regaña enfrente de todo el grupo..." (84/19/F/RG/ENP). Otros fragmentos de incidentes críticos escritos por los estudiantes fueron:

"...humillaba a todo el grupo, poniendo a varios compañeros en vergüenza y evidenciándolos ante el grupo..." (23/19/F/RC/CCH)

"... si se equivocaban lo recalca de tal manera que los hacía llorar a unos de coraje a otros de miedo... tiene un temperamento muy complicado de superioridad."
(66/20/F/RG/CCH)

"siempre encuentra una forma de hacernos sentir mal, humillando a la persona"
(64/19/M/RG/CCH)

fue muy hiriente desde el inicio. Nos dejó exponer todos los temas. Al momento de la exposición nos humilló y nos trató mal con respecto a nuestros conocimientos sobre el tema." (65/18/F/RG/CCH)

Las categorías del comportamiento de los estudiantes fueron las siguientes:

1. Buscar el diálogo con el profesor. En algunas ocasiones funcionó buscar el diálogo con los profesores, pero en otras ocasiones resultó contraproducente, como en los siguientes fragmentos:

“Intentamos hablar con él, pero se justificó y no nos quiso dar más explicaciones. Y la verdad si nos bajó el ánimo ya que la mayoría tuvo una baja calificación, incluso algunos nos fuimos al final de la materia.”

(129/19/F/RC/CCH)

2. Solicitar apoyo de alguna autoridad. Acuden a la coordinación de enseñanza o evaluación a solicitar apoyo.

“Dejé pasar el tiempo y cuando fui al departamento hablé con la coordinadora de enseñanza, sin embargo mi calificación nunca se cambió ni se cambiará. La coordinadora solo me dijo que estudiara para el final.”

(46/19/F/RG/CCH)

3. Pasividad por parte de los estudiantes. Se comportan de esta manera porque dicen que es por temor a que el profesor tome represalias con su calificación.

“Nosotros tratamos de seguir realizando la disección como creíamos que era y cuando llego la siguiente clase nos guardamos nuestras dudas por

temor a que nos regañaran, preferimos esperar a que llegara otro profesor más accesible.” (140/19/F/RG/ENP)

4. Bajo desempeño. Los estudiantes dejan de asistir a la clase o reprueban la asignatura, su desempeño disminuye como consecuencia de un conflicto que no es abordado de manera constructiva, como se muestra en el siguiente testimonio:

“La realidad fue que eso me molestó muchísimo y saqué mi coraje llorando. Esta situación me marcó muchísimo porque le tomé recelo a la materia, la abandoné por completo y esta fue la causa de que me quedara un año más en medicina, porque no la aprobé y debía recursarla.”
(125/21/F/RG/ENP)

Los resultados mostrados hasta aquí son fragmentos de incidentes críticos que describen situaciones que originaron algún conflicto entre profesores y estudiantes y su resolución fue complicada y poco asertiva, sin embargo, también se encontraron algunos testimonios que muestran que los conflictos se afrontaron de manera constructiva y fueron claves para mejorar la convivencia, principalmente cuando se establecía el diálogo. A continuación, se muestra un ejemplo:

“Se portó buena onda y aclaró las dudas, no nos subió calificación, pero explicó las causas y pudimos mantener un diálogo. Me sentí bien, pues fue muy amable. En sí, no existen o existieron conflictos, fue un buen año.”
(79/19/M/RG/ENP)

Capítulo 7. Discusión

Los conflictos son fenómenos que se presentan de manera inevitable entre personas, grupos o sociedades por diversas causas, suelen relacionarse con acontecimientos negativos que llevan a la destrucción, sin embargo también se han conceptualizado como situaciones que constituyen una oportunidad para mejorar, transformar y construir relaciones interpersonales (Schnitman, 2000). En el ámbito educativo también ocurren en diferentes niveles, en esta investigación se puso interés en aquellos conflictos interpersonales cuyos implicados fueron los profesores y los estudiantes, dado que estos actores determinan el clima socioafectivo del aula que propicia u obstaculiza el aprendizaje (Marzano y Marzano, 2003). En lo que refiere a la formación médica los estudios en cuanto a los conflictos entre estos actores son escasos y es necesario que se de cuenta de cómo y porqué se suscitan en los primeros años de educación.

Para entender por qué y cómo ocurrieron los conflictos entre los profesores y estudiantes del primer año de la licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM del ciclo escolar 2016-1, se realizó una investigación con un enfoque cualitativo a través de la técnica de incidentes críticos para analizar los elementos del Triángulo de los conflictos de Galtung: contradicción, actitudes y comportamientos (Galtung, 2003); lo que constituye el principal aporte de esta investigación.

El análisis de los incidentes críticos descritos por los estudiantes sobre los conflictos que se habían presentado en su interacción con los profesores, dio como resultado definir

ocho contradicciones que originaron los conflictos. Cabe señalar nuevamente que en la Teoría de Galtung, *contradicción* implica hacer explícito el tema o temas reales del conflicto y la representación mental del mismo, significa definir el origen o raíz del conflicto desde la perspectiva de los involucrados (Galtung, 2003).

La primera contradicción que se encontró fue la **actitud negativa del profesor hacia los estudiantes**⁴, como parte de su estilo docente; los estudiantes consideraron que el conflicto se originaba cuando los profesores mostraron un estilo de enseñanza agresivo o con actitudes negativas manifestadas a través de frases que subestimaban y/o menospreciaban sus capacidades. Bohoslavsky (1986) señala que, aunque se pretenda establecer una relación horizontal con los estudiantes, siempre el profesor tendrá un aspecto de autoridad que en algunos casos se expresará como agresión para denotar o evidenciar un vínculo en el que el profesor es quien tiene mayor conocimiento, es quien inevitablemente juzga al estudiante y determina el tipo de comunicación con él.

Esta primera contradicción da pauta a afirmar que los profesores realizan acciones contrarias a lo definido por Hasan (2011) en cuanto a uno de los roles principales del profesor médico: establecer un clima del aula positivo y alentador del aprendizaje.

Cabe mencionar que la actitud de los profesores hacia los estudiantes tiene que ver con la valoración cognitiva y afectiva que hagan de ellos. Estas valoraciones son producto de la experiencia del mismo profesor con otros estudiantes e incluso de su propia experiencia como estudiantes. Las actitudes son parte de la personalidad, por tanto es de interés

⁴ El texto en formato con negritas refiere al nombre de la categoría.

mencionar que en estudios sobre la personalidad en médicos, se ha destacado la presencia de manifestaciones leves o severas de desórdenes como el obsesivo compulsivo (perfeccionista, rígido, obstinado y frustrado) o el narcisista (ausencia de empatía, arrogante, desdeñoso, fantasea con el poder y se siente invulnerable) (Falco, 2016).

Las características de personalidad de los médicos también influyen en la segunda contradicción que originó los conflictos encontrada en este estudio, se trata de la **intolerancia que mostraban los profesores** hacía los estudiantes cuando perdían el control del grupo, los estudiantes cometían errores o hablaban entre ellos mientras el profesor impartía la clase. De manera similar, se vinculan con la tercera contradicción que originó los conflictos en donde se manifestaron muestras de **incomprensión hacía situaciones de los estudiantes** o hicieron interpretaciones erróneas de algunos acontecimientos de la clase.

Sobre las anteriores contradicciones, cabe mencionar que aunque los estudios sobre la personalidad surgen de la práctica profesional con los pacientes, son transpolables a su función como educadores dado que la formación de estudiantes es una de las actividades de la profesión médica, por tanto se retoman estos elementos teóricos para vincularlos con estas contradicciones.

La personalidad del médico surge en la interacción con la cultura médica; el estudiante aprende a partir de ver cómo son y actúan los médicos y mentores, si observan abuso de autoridad, arrogancia, escasa empatía, desinterés ético en los pacientes o personal de menor jerarquía, tendrán mayor probabilidad de construir una personalidad similar (Falco,

2016). Incluso Bandura (1987) señaló el *modelado* dentro de su Teoría del Aprendizaje Social, como proceso para imitar conductas que vemos en otros. Es aquí donde fenómenos como la socialización anticipada y el *habitus* profesional, revisadas anteriormente (ver capítulo 4), también dan sentido a las formas de interacción entre estudiantes y profesores médicos.

Otra de las contradicciones encontradas fue que **los estudiantes tuvieron una percepción de baja eficacia de los docentes**. Es decir, los estudiantes consideraron que el desempeño de los profesores no era el que esperaban. Para comprender un poco más acerca de por qué esta contradicción puede generar conflictos, es importante señalar que los profesores eficientes aprovechan su tiempo, aceptan a los estudiantes, utilizan el error como oportunidad para aprender; y son flexibles en sus estrategias y al diversificar el uso de materiales. Por el contrario, los profesores poco eficientes dedican menos tiempo a actividades de aprendizaje, ponen poca atención a los estudiantes, muestran desinterés por los estudiantes que tienen dificultades para aprender y hacen críticas negativas sobre ellos (Bruning et al, 2004).

Al respecto se retoma lo que plantean Fondon et al (2010) sobre el círculo vicioso que dificulta el proceso de aprendizaje, estas autoras plantean este círculo para la inseguridad que muestran los profesores universitarios novatos, sin embargo, es posible trasladarlo a la respuesta que emiten los estudiantes cuando consideran que el profesor es poco eficaz. El círculo se refiere a que cuando el estudiante interpreta baja eficacia en el desempeño o conocimiento del profesor se siente desmotivado, lo que podría llevar a que el profesor

también se desmotive y no realice otro tipo de actividades motivantes o que promuevan que los estudiantes hagan su mejor esfuerzo, en estos casos se genera un conflicto que no siempre se manifiesta, como se verá en la sección de análisis del elemento *comportamiento*. Nótese que en esta contradicción es posible acercarse a la motivación del profesor y el estudiante como parte del clima del aula, que podría verse obstaculizada cuando se presenta un conflicto y no es abordado de forma constructiva.

Como parte de la eficacia del profesor destacan dos contradicciones encontradas en los incidentes críticos; por un lado, la que refiere a **la falta de compromiso docente** y por otro a la percepción de **favoritismo** hacía algunos estudiantes. La primera de ellas causa conflicto debido a que se espera que los profesores dediquen tiempo en actividades para transmitir conocimiento, pero también aquellas que generen aprendizajes significativos en los estudiantes a partir de la reflexión y toma de conciencia sobre el proceso de enseñar (Romero, 2016). En este caso, los profesores mostraron falta de compromiso a partir de delegar responsabilidades totalmente a los instructores o MPSS sin dedicar tiempo a supervisar sus actividades en las que los estudiantes manifestaron que estas figuras docentes tenían actitudes negativas hacía ellos o también mostraban baja eficacia.

Por otro lado, la contradicción referida a favoritismo es trascendental dado que se retoman aspectos como la atención que el profesor dedica a cada estudiante y la expectativa que tiene sobre ellos, tal es así que estos factores serán percibidos por los estudiantes y de cierta manera determinarán su aprendizaje. En este caso se aborda el fenómeno de profecía autocumplida, que trata sobre hacer todo lo posible, de manera no

razonada, para que una creencia se cumpla; en otras palabras, si el profesor considera que los estudiantes con determinadas características son más inteligentes o tienen mayores capacidades, pondrá su atención a esforzarse para que esa premisa sea realidad. Sin embargo en este estudio se necesitan de otros elementos para afirmar que es mejor el desempeño de los estudiantes cuya atención y preferencia por el profesor es mayor.

Las últimas dos contradicciones refieren a un momento crucial en el proceso educativo, se trata de la evaluación. La primera de ellas que alude a este proceso es la percepción de los estudiantes de que la **evaluación que realizan los profesores sobre su desempeño es injusta**, y la segunda sobre la **escasa comunicación de los criterios de evaluación** de tal forma que no les queda claro el origen de su calificación final. Esta es otra categoría definida por Jeria (2013) que coincide con lo encontrado en esta investigación. La evaluación es un proceso complejo porque los estudiantes y los profesores tienen percepciones diferentes y al no tener o comunicar indicadores claros se genera el conflicto.

Por lo que se refiere a las *actitudes* de los estudiantes ante una contradicción, se encontró que experimentan enojo, tristeza, frustración cuando no se abordó la situación de manera constructiva, incluso llegaron a experimentar aversión a la materia. Este hallazgo remite a investigaciones realizadas en torno a la actitud que presentan los estudiantes cuando se enfrentan a un reto educativo, en los que se hace hincapié en que cuando mencionadas actitudes son negativas, los estudiantes tienen conductas disruptivas, muestran desinterés y por tanto su desempeño es bajo (Marzano y Marzano, 2003).

El tercer elemento del Triángulo de conflictos de Galtung (2003) aborda la *conducta* de los estudiantes y los profesores, dado que se trata del nivel manifiesto, es decir, que se abordará lo que los estudiantes hicieron, pero también lo que observaron respecto a los profesores. En el caso de los estudiantes, manifestaron que frente a una contradicción tienen dos conductas positivas: buscan apoyo de alguna autoridad o establecen un diálogo con el profesor; o bien, presentan conductas negativas como dejar de asistir a las clases o no mencionar lo que les ocurre por temor a represalias.

En lo que concierne a los profesores, los estudiantes mencionan que los humillaban frente a sus compañeros o hacían comentarios poco asertivos sobre sus /conocimientos o desempeño. De nueva cuenta se encuentran coincidencias con la categoría referida a hacer evidentes los errores frente a grupo propuesta por Jeria (2013); los profesores menospreciaban los comentarios o habilidades de los estudiantes y lo demostraban con actitudes poco asertivas o incluso agresivas. Cabe retomar lo encontrado en la primera contradicción descrita como posible situación que origina los conflictos, a saber: la actitud negativa del profesor hacía los estudiantes. Por lo que se podría deducir que los profesores manifestaron actitudes negativas que les llevó a tener comportamientos hostiles (Laca, 2005), y como se ha analizado hasta ahora, la literatura señala que estos elementos y los mencionados con anterioridad al retomar las contradicciones, influyen y determinan el aprendizaje.

Cabe señalar que el tipo de respuesta conductual que emitan tanto estudiantes como profesores, ante una contradicción, será determinada por la actitud que tengan sobre

dicha situación (Laca, 2005). En otras palabras, si existe una actitud de temor o rechazo a que se genere un conflicto, el individuo buscará evitarlo, pero si la actitud es de competitividad, llevará a que se genere un conflicto cuyo cause conductual podría ser negativo y destructivo. Cabe destacar que para que se defina una respuesta al conflicto, también es necesario considerar el tipo del mismo, ya que generalmente tienden a evitarse más los conflictos de valores que los de intereses (Laca y Alzate, 2004).

De igual manera, los resultados de esta investigación resultan trascendentales, dado que la situación que genera conflicto y la forma en la que se aborda se relaciona con el nivel de inteligencia emocional de las personas involucradas, Hernández-Vargas y Dickinson-Bannack (2014) señalan la importancia de este tipo de inteligencia dentro del gremio médico. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) enfatizan que un déficit de inteligencia emocional en las personas involucradas en un contexto educativo, el alumnado presenta bajos niveles de bienestar y ajuste psicológico, disminuye la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, el rendimiento académico también disminuye y llegan a aparecer conductas disruptivas y consumo de sustancias nocivas.

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones

Con los planteamientos anteriores se concluye que los conflictos entre profesores y estudiantes del primer año de la formación médica, pueden ocurrir cuando ambos interactúan y los estudiantes perciben en los profesores actitudes negativas, intolerancia, incompreensión, baja eficacia y compromiso docente, favoritismo o escasas habilidades para evaluar los aprendizajes; esto indica que presentan diferencias de pensamientos, creencias, expectativas e ideas. Sumado a esto, las actitudes de enojo, miedo o frustración, pueden llevar a que los involucrados muestren un comportamiento negativo en una interacción en la que existe mala comunicación, las habilidades para la solución de problemas sean pocas o ambas partes se muestren desinteresadas como se encontró en este estudio, lo que ocasiona que el conflicto prevalezca o se maneje de forma constructiva para que no se desfragmente la relación de los involucrados (Alzate et al 2009).

Con el análisis que se realizó es posible afirmar que, para los estudiantes participantes, el conflicto es una situación que afecta su integridad personal y estabilidad emocional, que por lo regular deriva en actitudes y comportamientos negativos y en escasas ocasiones es abordado de manera constructiva a través del diálogo, generado por ellos o los profesores.

De acuerdo con los tipos de conflicto descritos por Moore (1995) los conflictos que se presentaron en esta investigación son de tipo estructural, los cuales se definen como

aquellos en los que existen patrones de comportamiento o de interacción destructivos o hay desigualdad en el control o la propiedad o la distribución de los recursos; además de la relacional en la que existen dificultades en la interacción.

Como ya se mencionó, en tanto que el profesor es el gestor del ambiente educativo, todo lo que haga tiene efecto en el clima socioafectivo que se genere, en el proceso de socialización anticipada de los estudiantes y en el profesional médico del futuro. Es necesario tener presente que un mal manejo de las competencias socioemocionales puede dar origen a conflictos que, de no afrontarse correctamente, influirán negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma se coincide con Vaello (2009) al señalar que la mayoría de los conflictos que se presentan en el aula, son ocasionados por las escasas competencias socioemocionales: falta de respeto, desmotivación, agresividad y falta de autocontrol; de uno o ambos de los integrantes de la relación profesor-estudiantes.

Lo anterior da pauta a recomendar la creación de espacios y actividades (talleres, sesiones grupales, conferencias, objetos digitales, etc.) de educación socioemocional para desarrollar habilidades que lleven a que profesores y estudiantes manejen y regulen sus emociones, y manejen de forma constructiva las situaciones conflictivas a través de resignificar el concepto de conflicto como un aspecto para el desarrollo personal (Laca, 2005). Dado que las actitudes, las conductas y los valores que los estudiantes adquieren en la formación médica son producto del proceso de socialización anticipada, dentro de una cultura del gremio médico al que paulatinamente pertenecerán.

Cabe señalar que la teoría del conflicto de Galtung fue una guía clave para el análisis de los elementos de este fenómeno entre profesores y estudiantes. De igual manera, utilizar el enfoque cualitativo y la técnica de incidentes críticos con el análisis de los datos a través de la teoría fundamentada, dio pautas para que los elementos del triángulo de conflictos se observaran desde las experiencias de los estudiantes y se comprendieran con mayor detalle, se analizaran y sistematizaran. Este estudio exploratorio permitió delinear futuras líneas de investigación como el manejo de conflictos, intervención sobre estrategias para el manejo de conflictos poniendo especial énfasis en aquellos encontrados en esta investigación. Las contradicciones, actitudes y comportamientos encontrados son útiles para que los espacios de formación de profesores cuenten con referentes empíricos sobre los aspectos en los que es necesario incidir en situaciones conflictivas, para que las estrategias viren hacia estilos de afrontamiento de compromiso o integrador, que también contemplen a los estudiantes (Rahim, 1983, citado en Gunkel, 2016).

Para Galtung, entender los conflictos en su totalidad implica estudiar las tres dimensiones que lo componen: actitudes, comportamientos y contradicciones de las partes involucradas en el conflicto. Como se mencionó anteriormente, utilizar estos elementos en este estudio permitió mostrar detalladamente las causas que originan los conflictos desde la perspectiva del estudiante; esto representa un acercamiento inicial a este fenómeno; sin embargo, es necesario incluir la perspectiva del profesor, lo cual se sugiere

para futuras investigaciones, con ello se tendrá una perspectiva completa y clara sobre lo que realmente está ocurriendo con los conflictos en los espacios educativos.

Para continuar y complementar el análisis sobre este tema, sería útil realizar otro tipo de análisis de los datos obtenidos como lo es el análisis semántico, con lo que se podría obtener nociones más claras acerca de la conceptualización del conflicto. Los resultados de esta investigación dan pauta a que se realicen cuestionarios para tener un mayor alcance de estudiantes, como el desarrollado para la evaluación de los ambientes de aprendizaje para las residencias (Hamui, 2013) que incluye reactivos que refieren a la comunicación e interés del profesor, su capacidad para resolver conflictos interpersonales, entre otros; los datos de estas encuestas podrían analizarse con estrategias cuantitativas.

La relación que los estudiantes establecen con los profesores es clave para generar la experiencia del tipo de relaciones que establezcan en un futuro con los pacientes y estudiantes a su cargo. Es decir, es el legado transgeneracional que se deja a los estudiantes, quienes replicarán ese trato con estudiantes de menor jerarquía. Se recomienda incidir sobre el desarrollo de la de habilidades de resolución de conflictos que contemplan la inteligencia emocional en los espacios de formación de los profesores quienes son los modelos de profesionalismo de los estudiantes. Hernández-Vargas y Dickinson-Bannak (2014) afirman que dichas habilidades deben ser: autorregulación, control, diálogo, escucha activa, reciprocidad, creatividad en la resolución de problemas, empatía, entre otras. Las actitudes de los profesores también son importantes: expresar

confianza, ser justo (imparcial en la posición y toma de decisiones), expresar valoración por los estudiantes, sus ideas y opiniones, mostrar actitud empática, manifestar disposición, el profesor debe utilizar este escenario como una nueva forma de enseñar.

A la luz de lo anterior, las ocho contradicciones que se encontraron en este estudio como posibles situaciones que generan conflicto entre profesores y estudiantes dan pauta a atender áreas críticas como: la actitud de los profesores hacía los estudiantes y viceversa, así como el proceso de evaluación de los estudiantes. Es necesario que se identifiquen los conflictos en el momento oportuno que lleven a actitudes y conductas positivas para mantener relaciones interpersonales sanas que promuevan un clima socioafectivo propicio para el aprendizaje.

Referencias

- Abou Hashish, E., Hamouda, G. & Taha, E. (2015). Nursing students' perception of conflict management styles of their nursing educators. *Journal of Education and Practice*. Vol. 6, No. 21.
- Alzate, R. Kantek, F. & Gezer, N. (2009); Conflict in schools: Student nurses' conflict management styles *Nurse Education Today*, 29, 100-107.
- Alzate, R., Merino, C., Fernández, I, Ruíz, M., (2015). La intervención en conflictos mediante procesos adaptativos: valores de la mediación e intuicionismo ético. N° 3, pp. 37-53. Recuperado el 16 de octubre de 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5722578>
- Bandura, A. (1987) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe
- Baron, R. y Byrne, D. (2002). *Psicología social* (8a ed.). Madrid: Prentice-Hall.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011) Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuesta para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 131-151. Recuperado el 28 de febrero de 2015. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Bohoslavsky, R. (1986). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante, en Glazman, R.: *Antología*. México. Ed. El Caballito.
- Bruning, R. Schraw, G., Norby, M. y R. Ronning, (2004). *Cognitive psuchology and instruction*, 4ta ed. Prentice Hall, (Nueva Jersey)
- Calderón, P. (2013). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y conflictos*, Universidad de Granada, España. Núm. 2, 2009, pp. 60-81
- Castilla del Pino, C. (2001). Patología de la identidad y función docente. En congreso: "Conflictos escolares y convivencia en los centros educativos". Memorias disponibles en: http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/611/XW08_B0256_01180/web/nwin/rN107CF.html
- Chakravarty, S. (2015) *Inequality, Polarization and conflicto. An analytical Study*. Springer India
- Clott, A. (2010). *Conflict Behavior in the diverse Classroom*. Departament of Educational Methodology. University Oregon . Disponible en: https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11066/002_Clott_Aimee_phd2010fa.pdf?sequence=3

- Coleman, P. (2000) Power and Conflict. En Deutsch, M. and Coleman, P. eds., *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers, pp. 108-130.
- Collins, C., Hanges, P., Locke, E. (2004) The Relationship of Achievement motivation to entrepreneurial behavior: a meta-analysis. DigitalCommons. Cornell University ILR School. Recuperado el 14 de febrero de 2016. Disponible en: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1841&context=articles>
- Cuadrado, I. (2011) *La comunicación eficaz con los alumnos*. Wolters Kluwer. España
- Delors, J. (Comp) (1996). *Los cuatro Pilares de la Educación*. En: *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO (pp. 89-103)
- Elizondo, M. (1990). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas, Universidad Virtual, ITESM
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2). Recuperado el 16 de octubre de 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>
- Fakhry, S. & Abou El Hassan, N. (2011) Causes and Types of Conflict and Resolution Strategies among Nursing Students: A Comparative Study between Two Cultures. *Journal of American Science*, 2011; 7(4).
- Falco, E. (2016). Personalidad del médico. ¿Un factor de riesgo? *Revista CONAMED* Vol. 21, N° 3
- Flanagan, J. (1954) The critical incident technique. *Psychol Bull.* (4): 327-58. Recuperado el 30 de noviembre de 2015. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/13177800>
- Fondon, I. Madero M. y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Form. Univ.* V.3 n.2 La Serena.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010) Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la educación*. N.32
- Gallardo, G. & Reyes, P. (2010) Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la educación*, N° 32. Recuperado el 16 de octubre de 2015. Disponible en: http://www.academia.edu/3221184/Gallardo_G._and_Reyes_P._2010_.Relaci%C3%B3n_profesor-alumno_en_la_universidad_arista_fundamental_para_el_aprendizaje

- Gallegos, A. (2016). Academic Medicine Aims to Foster more supportive learning environment. AAMC News, Disponible en: <https://news.aamc.org/medical-education/article/academic-medicine-aims-foster-more-supportive-lear/>
- Galtung, J. (2003) Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. México, Transcend-Quimera.
- Galtung, J. & Fischer, D. (2013). Johan Galtung Pioneer of Peace Research. Springer Briefs on Pioneers in Science and Practice; 5. Berlín: Springer
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao, Bakeaz.
- García-Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista digital universitaria. Vol. 10 (11)
- Girard, K. y Koch, S. (2001). Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores. Ediciones Granica, España.
- Gorbeña, L. y Arregui, A. (2010). Resolución/Transformación de conflictos en el ámbito escolar. Madrid.
- Gremler, D. (2004) The critical Incident Technique in Service Research. Journal of service research, Vol. 7, N° 1.
- Gunkel, M. Schlaegel, C. Taras, V. (2016). Cultural values, emotional intelligence, and conflict handling styles: A global study. Journal of World Business (51) 568-585
- Hamui-Sutton, A., Anzarut-Chacalo, M., de la Cruz-Flores, G., Ramírez-de la Roche, O., Lavallo-Montalvo, C., Vilar-Puig, P. (2013) Construcción y validación de un instrumento para evaluar ambientes clínicos de aprendizaje en las especialidades médicas. Gac MedMex; 149:349---405.18.
- Hassan, T. Bani, I. Ageel, H. & Fauzi, M. (2011) An ideal medical teacher. Vol. 3 (1): e54-e59. Recuperado el 24 de abril de 2015. Disponible en: http://www.academia.edu/25583261/An_Ideal_Medical_Teacher
- Jeria, L. M. (2013). La relación educativa en el aula universitaria: Una mirada desde los conflictos suscitados en ella. Revista de Psicología – Universidad viña del Mar, Vol. 2 (4), 8-32. Recuperado el 20 de mayo de 2015. Disponible en: <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.01.relacion.pdf>
- Jones, D.; Manzelli, H. & Pecheny, M. (2004). Grounded theory. Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. En Kornblit, A.L. (Ed.) Análisis de datos en metodologías cualitativas. Buenos Aires: Biblos
- Kassebaum, D. & Cutler E. (1998) On the culture of student abuse in medical school. Acad Med, Nov; 73 (11):1149-58

- Laca y Alzate (2004). Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. Vol. XIV, Num. 1.
- Laca, F. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 10, núm. 1. Pp. 117-126. Recuperado el 14 de enero de 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29210108.pdf>
- Lewicki, R., Litterer, J. A. Minton, J. W. & Saunders, D. (1994). *Negotiation*. 2da ed. Burr Ridge
- LCME (2016) *Functions and Structure of a Medical School*. Association of American Medical Colleges and the American Medical Association. Recuperado el 20 de junio de 2017. Disponible en: https://med.virginia.edu/ume-curriculum/wp-content/uploads/sites/216/2016/07/2017-18_Functions-and-Structure_2016-03-24.pdf
- Merton, R. (1980). *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C. (2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de Incidentes Críticos. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Núm. 52
- Marzano R. y Marzano, J. (2003) *The key to classroom Management*. Educational Leadership. Recuperado el 15 de mayo de 2017. Disponible de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept03/vol61/num01/The-Key-to-Classroom-Management.aspx>
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Ediciones Granica, Barcelona.
- Peiró, S. (2009). *Estilos docentes*. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Recuperado el 09 de octubre de 2014. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14517>
- Plaut, S. & Baker, D. (2011). Teacher-student relationships in medical education: boundary considerations. *Med Teach*; 33(10)
- Puig, J. (1997) *Conflictos escolares: una oportunidad*. Cuadernos de pedagogía, N° 257. Pp. 58-65. Recuperado el 20 de enero de 2015. Disponible en: http://biblioteca.ucm.es/compludoc/S/10011/02100630_8.htm
- Rizzi, R. (1997). El aula-clase como espacio de relación. En Campliglio, A. y Rizzi, R. *Cooperar en clase*. Sevilla: MCEP
- Romero, J. (2016). El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno tecno-educativo. *Educ. Pesqui.*, SãoPaulo.

Recuperado el 21 de noviembre de 2016. Disponible en:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604144766.pdf>

- Sánchez, M. (2013) *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid, España.
- Silva, G. (2008). *La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. Prolegómenos. Derecho y valores*, vol. XI, núm. 22, Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia
- Saltman, D.C. Ódea, N.A., Kidd, M.R. (2006) *Conflict management: a primer for doctors in training*. *Postgrad Med J* (82), 9-12
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017) *Variables Associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses*. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schnitman, D. (2000)- *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Tanleff-Dunn, s., Dunn, M. E. & Gokee, J. L. (2002). *Understanding Faculty-Student Conflict: Student Perceptions of Precipitating Events and Faculty responses*. *Teaching of Psychology*, Vol. 29 (3) 197-202.
- Vaello, J. (2009) *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas turbulentas"*. Barcelona: Graó.
- Valcárcel, A. (2001). *Violencia en las aulas y violencia estructural: la democracia como pedagogía*. En congreso: "Conflictos escolares y convivencia en los centros educativos". Memorias disponibles en: http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/611/XW08_B0256_01180/web/nwin/rN107CF.html
- Vega, L. (1999). *El docente del siglo XXI, Formación y retos pedagógicos*. *Revista Española de Educación Comparada*, N. 5 pp. 209-230
- Vilar, P. y Lavalle, C., (2015). *Capítulo 51: Manejo de conflictos*. En *Educación Médica: teoría y práctica*. Sánchez-Mendiola et al. Elsevier 1era edición
- Vinyamata, E. (2004) *Guerra y paz en el trabajo. Conflictos y Conflictología en las organizaciones*. Tirant lo Blanch. Universidad de Valencia
- Yañez, R. López-Mena, L. y Reyes, F. (2011) *La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería*. *Ciencia y enfermería XVII* (2): 27-36

Anexo 1. Contradicción⁵⁶

1. Actitud negativa del profesor

“Tuvimos un problema con nuestro Dr. porque sentíamos que su actitud general para el grupo fue muy grosera, era prepotente...” (2/19/F/RG/CCH)

“La Dra. era una buena docente, pero en cuanto al trato hacía a los alumnos se portaba grosera y muy descortés, además de ello humillaba a todo el grupo poniendo a varios compañeros en vergüenza y evidenciándolos ante el grupo.” (23/19/F/RC/CCH)

“Un profesor del año pasado era muy grosero y pesado, además de que acosaba a algunas compañeras.” (24/20/F/RC/CCH)

“El profesor de X, era muy grosero con la mayoría del grupo, sólo a algunos los trataba bien.” (25/19/F/RC/CCH)

“El conflicto más impactante que tuve fue que exactamente el primer día de clase de la maestra X llegó con su normal actitud de enojada, molesta, pesimista y prepotente. Empezó a hablar sobre su materia, su forma de trabajar y evaluar sin anotar en el pizarrón ni dictándolo aun cuando todo el grupo empezamos a anotar esos datos, un compañero le preguntó sobre un porcentaje de evaluación que oyó y le dijo que no le iba a decir sin siquiera voltearlo a ver. Mientras seguía con su discurso pesimista, pasamos la lista de asistencia anotándonos en una hoja nuestro nombre empezando por apellidos, yo no oí ese dato, así que a mi compañera de al lado le pregunté sobre ese dato, me contestó en voz baja y en eso la maestra se asombró de lo sucedido, gritándole muy prepotentemente a mi compañera, preguntándole: “-¿por qué hablas cuando yo habló?” cuéntanos tu chistecito que le cuentas a tu compañero,” “Aaahhhh... -¿entonces ya te crees investigadora, más que yo?”, tienes 5 puntos menos” (32/18/M/RG/CCH)

⁵ Los testimonios de los estudiantes se presentan de manera textual; únicamente se omiten datos que identifiquen al profesor o asignatura en el que ocurrieron.

⁶ Los identificadores indican:

Número de incidente crítico registrado en base de datos

Edad

Sexo- M: masculino, F: femenino

Situación escolar- RG: regular, RC: recursador

Escuela de procedencia del estudiante- CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades, ENP: Escuela Nacional Preparatoria, Part: particular.

SD: sin dato

“Pues el maestro X a veces es cruel y cree saberlo todo, a veces te ignora como un día que preguntó acerca de un caso y yo alcé la mano para responder y me ignoró” (49/18/F/RG/ENP)

“Todo empezó cuando la pasante nos daba clase y le hacíamos preguntas, nos las contestaba de una manera muy grosera, así como diciendo eso lo deben de saber para eso estudiaron el tema anteriormente” (109/20/M/RG/CCH)

“no dejaba dar las exposiciones por parte de los alumnos, además siempre mostraba una actitud de no aprobación a todo y su manera de hablar hacía que los alumnos se sintieran mal y dudaban si seguir estudiando medicina” (114/18/M/RG/ENP)

“...llegar a una clase en donde respirar te da inclusive miedo, si bien he conocido maestros estrictos a quienes es comprensible entender pues a nadie le gusta que el estudiante se la viva en el teléfono durante clases, pero que te regañen, bajen puntos, traten de un IQ menor al de una roca solo por estornudar o estar al pendiente de una emergencia familiar” (69/19/F/RG/CCH)

“... al principio del año teníamos muchos problemas con los doctores ya que luego exigían mucho y eran prepotentes.” (95/19/M/RG/CCH)

“... el Dr. X era muy grosero tanto con el grupo como con un adjunto. Hacía sentir mal a algunos compañeros y nos decía palabras como que no íbamos a lograr nada, que éramos mediocres, nos agredía de forma verbal y emocional” (117/18/F/RG/CCH)

“a mí no me hizo ningún gesto o comentario hiriente y prepotente, pero a varios de mis compañeros sí” (146/18/F/RG/CCH)

“nos habla con groserías, no nos deja salir al baño, tomar agua. Así como la forma en la que se dirige a nosotros, el cómo nos habla” (63/19/F/RG/CCH)

“...nunca me sentí cómoda en esa clase, nos sentíamos atacados y minimizados porque el carácter de la profesora era muy feo (prepotente y frío” (104/SD/F/RG/CCH)

“la Dra. llegó con un carácter muy malo, faltaba y todavía falta por problemas personales, siempre que participamos nos dice que estamos mal pero no nos dice dónde está el error, le molesta que al realizar una buena actividad en el CECAM nos feliciten” (130/20/M/RG/CCH)

“nos dijo que esta era una asignatura muy difícil, que en general muy pocos aprobaban y que con ella casi todos reprobaban, tenía una actitud pésima hacía todo el grupo,

incomprensible y de muy poco apoyo. Al 1er error o equivocación en la asignatura, le hacía la vida complicada.” (131/22/M/RG/ENP)

“era muy grosera al aclarar dudas” (132/19/M/RG/CCH)

“...todo lo que realizábamos lo tomaba muy mal, se mostraron muy prepotentes con el grupo” (140/19/F/RG/ENP)

“El grupo en general tuvimos un conflicto con un profesor, el cual recuerdo era muy déspota y presumido a mi parecer y al parecer de los demás. El Dr. X se sentía la máxima autoridad de todo CU” (119/22/M/RG/CCH)

“Falta de respeto del doctor hacia nosotros, tratarnos como tontos y hacernos sentir así, palabras dañinas, malos tratos y malas caras, comentarios que desaniman.” (94/18/f/RG/CCH)

“...se enojaba fácilmente si alguien la preguntaba algo.” (97/18/M/RG/Part)

“El ambiente fue tenso y hasta cierto punto hostil con ella todo el año, pero la situación se agravó en el segundo periodo con las actitudes tomadas para realizar el trabajo final de la materia, que consistía en hacer un análisis de riesgo cardiovascular en una población. La actitud de la maestra nos desanimó en todo momento, no logramos cubrir prácticamente ningún tema del perfil de referencia y vimos la situación reflejada en nuestra calificación, me pareció una actitud inmadura y poco profesional.” (58/18/F/RG/ENP)

“A veces es cruel y cree saberlo todo, a veces te ignora, como un día que preguntó acerca de un caso y yo alcé la mano para responder y me ignoró.” (49/18/F/RG/ENP)

"El primer día de clases. Todos esperábamos con mucha emoción la 1era clase el 1er día en la facultad, todos sin excepción, traían mucha ilusión y esperanza, puesto que -¿la FACMED a quién no haría feliz? Cuando ingresamos al laboratorio por la tarde, estábamos muy atentos a cualquier detalle, entonces -¡entro nuestro Dr.! con facha prepotente, muy serio y sin ningún tipo de emoción hacía nosotros, entonces apático y muy tajante nos dijo lo siguiente: "Antes que todo quiero decirles que aquí ninguno de ustedes será médico, *cross my heart*, no tienen la capacidad y no lo lograrán son seres primitivos que no están preparados así que les exijo busquen un trabajo mediocre y dedíquense a eso aquí no hay lugar para gentuza como ustedes, además quiero ser muy enfático en esto, conmigo están en final, no me importa quién sea el jefe, es mi clase y uds. son parte muy infortunadamente de mi linaje y no les voy a permitir siendo lo que son, solo fíjense quienes son y de donde vienen, etc." (122/18/F/RG/CCH)

... una vez me sentí agredido por parte del Dr. me dijo "se vale pensar, ocupa el cerebro".
(80/19/M/RG/ENP)

"Una de las profesoras se molestó exageradamente con el grupo por el comportamiento de una chica, nos aplicó un examen sorpresa, no quiso repetir preguntas empezó a hablarnos (muy agresivamente) de como eso nos pasaba porque habíamos decidido ser médicos y teníamos que aguantarnos habló también de como ella por su posición laboral era diferente nuestros problemas mencionó cuanto ganaba, cuánto gastaba en sus hijos y en los accesorios que tenía como su bolsa; fue realmente muy poco profesional (y hasta grosera, habló pésimo de los pacientes que atendía en un instituto y en consultas particulares" (51/18/F/RG/ENP)

2. Intolerancia del profesor

"...en una práctica que no salió de manera correcta y las doctoras se portaron un poco intolerantes, con todos" (62/19/f/rG/CCH)

"...el profesor optó por hacer examen oral, empezó de acuerdo a la lista, al no estar varios de mis compañeros me tocó a mí primero, fue una pregunta sencilla sobre el músculo diafragma, el Dr. quería que le explicara todo lo que recordaba, comencé a explicarle y según yo contesté bien (un día antes justo había estudiado sobre eso), pero él se comportó de una manera muy grosera, insultando, al igual que con mi compañero siguiente, a como paso la clase a compañeros que estaban muy perdidos obtuvieron un mejor trato y una mejor calificación" (149/19/F/RG/SD)

"...cuando un grupo que si estudiaba le dijo al profesor que sacaran al que no estudiaba, el profesor no sacó al grupo que no estudiaba, pero si comenzó a hostigar al grupo les hacía más preguntas y si contestaban mal los regañaba y en ocasiones les hacía burla junto con el grupo que si estudiaba, eso hacía que me diera mucho coraje al principio, pero después me sentía triste, porque era una forma de hacer menos a los que no estudiaban" (128/24/M/RG/CCH)

"Después del 1er departamental, nadie aprobó tal examen departamental. Por ello el Dr. Se molestó mucho. Dijo que literalmente no merecíamos ser universitarios y que sería mejor replantear la carrera cursada." (6/18/RG/CCH)

"Era la primera vez que trabajábamos sobre cadáver y, naturalmente, no conocíamos el uso del instrumental y desconocíamos la técnica para realizar la disección por lo que el doctor se dirigió a cada equipo (por separado) para dar las instrucciones pertinentes, al

dirigirse a mi equipo comenzó a explicar y, posteriormente pidió un bisturí por lo que yo me atreví a dárselo, cuando lo hice me dijo en un tono fuerte que lo había hecho mal (la forma de entregárselo) y procedió a mostrarnos cómo debía hacerse. Yo me puse nerviosa, entonces me hizo repetir el procedimiento tres veces y desde la primera vez me dijo que lo hiciera con más fuerza (lo que me costaba mucho trabajo porque no soy muy fuerte y por el nerviosismo), y en la última vez que lo hice procuré hacerlo con más fuerza y el doctor me dijo en un tono muy fuerte "Y no lo hagas tan fuerte porque la próxima vez que me duela, te aviento todo en la cara", mi reacción fue un poco de shock por lo que me quedé callada y continué con mi trabajo, para mí fue muy desagradable puesto que era algo que jamás había hecho y nunca se había dirigido ningún profesor, así hacía mí" (108/19/F/RG/ENP)

"El grupo no se organizó como debía de ser, cancelando todos los equipos que ya habían mandado la solicitud para presentar un caso y en vez de dejar los equipos que estaban cancelaron todo, haciendo enfurecer a la profesora por lo que tuvo como consecuencia la anulación de la actividad con la que se nos iba a evaluar el 20% haciendo que presentáramos un examen final con el 100%." (8/17/F/RG/CCH)

"El grupo no se decidió y como consecuencia la profesora canceló la actividad junto con otras dos que se tenían planeadas, aplicó un examen global sorpresa y otro con preguntas que no se vieron en clase." (9/18/MRG/PART)

"Fue una situación en que sacamos materiales de la materia de Embriología y la Dra. de Histología se enojó (pues era su clase) y sumado a que mi compañero Miguel y yo pusimos mal una preparación decidió hacernos examen el viernes siguiente, previo al departamental de anatomía." (52/19/M/RG/ENP)

"Tuvimos una situación en la clase en el que nos gritó dos veces en la misma clase Cállense!! Cuando no estábamos hablando en clase fuera de lo normal. Solamente unos susurros mientras ella daba la clase." (28/20/M/RC/CCH)

"...regularmente es muy tranquilo, se enojó mucho con unas compañeras por haber hablado en clase tanto que casi las saca del salón, claro también contribuye que todo el grupo estuviera haciendo ruido, fue tanto su enojo que casi da por vista la clase." (101/18/F/RG/ENP)

"Nuestro profesor pidió silencio en el salón. Una de nuestras compañeras muy prudente habló, el profesor se fue y nos quitó un 25% de la calificación." (60/19/M/RG/ENP)

“...se enojó porque antes de que unos compañeros empezaran a exponer varios estaban hablando así que se salió del salón y no dejó que mis otros compañeros terminaran de exponer y amenazó con ponernos 0 a todos en esa calificación.” (61/19/F/RG/ENP)

“el profesor no toleraba el hecho de que los alumnos hablaran, como compañeros decidimos guardar silencio pero en ningún momento se trató la situación con el profesor debido a que para él la única solución era sacar del salón a las personas que hicieran ruido y en ocasiones causaba miedo el hecho de hacer comentarios sobre la materia ya que no sabíamos la forma en que lo tomaría el doctor.” (99/19/F/RG/ENP)

“Hubo un conflicto ya que un día todo el salón estaba hablando pero no en exceso y por un momento muy breve y la doctora se enojó muchísimo, nos hizo un examen y algunos sentimos que nos hizo menos, pues empezó a regañarnos muy feo.” (54/18/F/RG/ENP)

“Cuando nuestro profesor se salió de la clase luego de que no guardábamos silencio y de un gesto extraño por parte de una compañera. Nos dijo que tendríamos cero en la actividad y nos hizo un examen extremadamente difícil.” (56/19/M/RG/Part)

“Cuando nuestro profesor de Bioquímica se salió bien molesto y nos puso 0 en el seminario que vale 25% y su examen horrible matador y lo iba a hacer peor y porque no guardábamos silencio a pesar de que ya nos había mencionado 2 veces antes.” – (57/18/M/RG/Part)

“En una clase un compañero siempre se la pasaba hablando e interrumpiendo la clase de la profesora. Sin embargo sólo era en esa clase e incluso yo llegaba a escuchar comentarios del chico hablando mal de la profesora. La profesora estaba cansada de su actitud y en una clase se enfrentaron y el chico no le habló con respeto” (30/20/F/rC/ENP)

3. Incomprensión de situaciones particulares de los estudiantes

“Soy representante de grupo y este problema fue solo entre él y yo, un martes fue la 2 junta de representantes de grupo a la 1; 00 la clase termino a las 2 y estábamos en el centro de salud. A las 12 le dije al profe que tenía que irme ya le había informado antes pero tenía que exponer algo al grupo. Entonces el profe me dijo que si no me quedaba a exponer, era a lo mucho 2 minutos mi expo me quedaba sin evaluación. Me quedé y llegué tarde a la junta.” (100/19/M/RG/ENP)

“En una ocasión como teníamos demasiadas departamentales, la mayoría no estudio para la clase que se tenía a la primer hora de un día lunes como siempre el profesor lleo temprano, inicio la clase y al preguntarle a un compañero sobre el tema y como él no sabía, invento cosas, el profesor al percatarse que no había estudiado, le preguntó a otro compañero el cual siendo muy sincero le contestó que no había estudiado, como la mayoría estaba en las mismas condiciones el profesor se molestó, dijo que no iba a dar clases con personas holgazanas.” (102/18/F/RG/ENP)

“Uno de los más feos que se presentó fue que una de mis profesoras aplicaba sus exámenes antes de las 7:00 am, a esa hora ya se había aplicado, las personas que vivíamos lejos si nos afectaba mucho, debido a que una vez iniciado el examen ya no se le permitía el acceso a la aula y nuestra calificación al final si bajaba muchísimo” (26/20/F/RC/CCH)

“...tenía un carácter muy agresivo en nuestro primer examen fue escrito y un compañero llegó tarde y no escuchó dos preguntas, al entregarlo, el compañero tenía esas dos preguntas y la Dra. dijo que le habían pasado el examen y terminó por romperlos todos y ponernos "0" (124/23/M/RG/ENP)

“El año pasado al estar platicando con una compañera, el Dr. Creyó que nos estábamos burlando de él y de la clase de un momento a otro nos sacó del salón argumentando que nunca prestábamos atención en clase, que no llegaríamos a ser buenos médicos, etc.” (127/19/M/RC/CCH)

“Un día de clase en el laboratorio al sacar unas hojas que "parecían" no ser de la asignatura y a pesar de que estaba poniendo atención el Dr. Simplemente dijo “bye” y pidió que me retirara.” (156/18/F/RG/ENP)

“El profesor de X realizó un examen parcial realmente muy complicado ya que el día anterior se había enojado con nosotros por creer que habíamos tenido una falta de respeto hacia él” (59/19/F/RG/Part)

4. Baja eficacia docente

“Empecé a exponer mi región ya disecada y la profesora me interrumpía continuamente, al principio con críticas constructivas pero después no pasaba de una diapositiva que algo encontrara mal y hacía gestos como de "todo está mal" y por más que intentaba explicar no me dejaba y al final repetía las mismas críticas y regaños. Después corrió a cinco compañeros de las aulas por cosas que nada tenían que ver. Incluso me interrumpió para correr a algunos.” (152/18/F/RG/CCH)

“En una ocasión el profesor de X nos regañó al no poder resolver unos problemas... sin habernos orientado antes, justificando que nosotros ya teníamos que haber llevado el tema perfectamente aprendido. Al final solo dijo muy molesto: "si algún día voy al hospital y están ustedes, no quiero que me toquen" (160/20/F/RC/CCH)

“Estaba en disección y al realizar una pregunta muy simple, el Dr. Me empezó a cuestionar de una forma en la que no me pareció correcta, ya que en lugar de responder mi pregunta, él empezó a preguntarme sobre algo que no había estudiado aun y sé que como estudiante es mi deber leer antes de clase pero la manera de como lo hizo no me pareció.” (139/18/F/RG/Part)

“Me encontraba en clase de salud pública desarrollando nuestro problema de investigación cuando el profesor dijo que estaba mal, pero yo intentaba darle mis puntos y que habíamos planteado otro y dijo que no, que deberíamos darnos cuenta de que estaba mal y eso era todo lo que quería.” (138/18/F/RG/CCH)

“El profesor era muy estricto y no era bueno explicando” (1/18/M/RG/CCH)

“... además no nos explicaba bien los temas que teníamos que saber solo divagaba, y nos afectaba en nuestra evaluación porque nos hacía exámenes de temas que aún no habíamos visto.” (2/19/F/RG/CCH).

“La profesora X no nos daba la oportunidad de realizar las prácticas de laboratorio, sólo veíamos la teoría.” (19/20/F/RC/SD)

“Mi grupo y yo tuvimos problemas con un Dr. ya que al no saber o no implementar las estrategias de aprendizaje de una manera adecuada. Nuestro aprendizaje se vio afectado en gran medida. También otros grupos se quejaban de lo mismo.” (21/20/F/RC/ENP)

“La profesora de X no te da los temas que vienen en el programa y su forma de evaluar se basa en cómo le cae la persona y no lo que se desarrolla en clase.” (35/18/F/RG/CCH)

“...de plano su forma de enseñar no me ayudaba en nada, me dio flojera. Y en parte influyó en mi primer departamental.” (37/19/F/RG/ENP)

“Aunque la doctora de X nos mande con muy buena calificación, la realidad es que no nos enseña nada y todo el grupo ya está en final” (44/18/F/RG/CCH)

“El grupo tuvo en general un problema con él, ya que su forma de evaluar era muy compleja y casi las clases que nos daba carecían de contenido. En los exámenes nos preguntaba cosas NO vistas en clase y su actitud hacia los alumnos era intimidante. Había

falta de comunicación con él, además de que su voz era muy baja al dar clase.” (113/18/M/RG/CCH)

“...no se enfocaba al temario” (132/19/M/RG/CCH)

“...no nos prestaba atención, solo llegaba a dar clase y si teníamos algún problema con el tema, no nos explicaba bien.” (126/20/F/RC/ENP)

“...es pésima porque no le interesa que pasemos el departamental y no explica bien, y a pesar de que le dijimos que fallaba no cambia.” (71/19/F/RG/CCH)

“...ni ellos mismos sabían acerca del artículo que preguntaban, yo les pregunté muchas veces y no supieron contestar lo cual me atrasó” (74/19/M/RG/CCH)

“...el doctor optaba por realizar sus clases tan solo hablando del tema en ocasiones. Porque con regularidad se desviaba del tema o nos ponía a exponer, lo cual limita el aprendizaje. Además, la falta de creatividad de su clase incitó a que el grupo dejara de poner atención” (76/19/M/RG/CCH)

“... siempre daba clase pero jamás nos explicaba las cosas bien, También los exámenes que nos hacía eran completamente ilegibles e incomprensibles, nos pasábamos horas tratando de saber cómo contestarlos y de verdad era muy desgastante.” (83/18/F/RG/ENP)

“...no sabía transmitir conocimientos, los exámenes estaban pesimamente redactados y nunca planeaba sus clases.” (84/19/F/RG/ENP)

“nunca dio buenas clases, sólo leía diapositivas, eso al inicio del curso, después ya solo nos dejaba realizar exposiciones. En ese momento solo se la pasaba hablando de sus cosas personales, o diciendo cosas fuera de lugar, dando opiniones groseras y ofensivas.” (45/19/F/RG/CCH)

“Nuestra profesora titular muy pocas veces se presentó en el salón a darnos clases, y cuando llegaba solo se sentaba y no nos explicaba nada.” (47/19/F/RG/ENP)

“...es MALO, no enseña y nos saca unos CHORAZOS” (48/19/M/RG/ENP)

5. Falta de compromiso docente

“El pasante se hacía responsable de todo y tenía un mal carácter. Era muy egoísta, egocéntrico, pedante y demás... haciéndonos sentir mal por nuestras bajas calificaciones y no ayudarnos a sobresalir.” (47/19/F/RG/ENP)

“En una situación en el departamental, un instructor "uso de más su autoridad" e incluso me observó con una mirada un tanto amenazante debido a que yo me mostré de mal modo a sus indicaciones.” (157/19/M/RC/ENP)

“En el segundo bloque uno de nuestros instructores empezó a enojarse con todo el grupo porque según él, "estábamos haciendo mucho ruido". Después la clase siguió con su tema, pero empezó a exponer tan rápido y a saltarse diapositivas, que perdió la atención de todos. Se detuvo, nos regañó y nos dio la clase por vista con la amenaza de un examen parcial a la siguiente clase.” (85/20/F/RG/Part)

“Estábamos en clase, y varios de mis compañeros estaban distraídos en otra cosa y el instructor se molestó y dio la clase por vista.” (86/18/M/RG/ENP)

“Se nos habían asignado instructores y el Dr. Titular del grupo decidió que ya no los quería como apoyo. Supuestamente por un problema ocurrido por la coordinadora o jefa del departamento. Los instructores se ofrecieron a darle clases extra al grupo, porque el grupo se los pidió como apoyo, ya que el profesor se atrasa en los temas y no da completo el temario del programa. Al parecer se enteraron las autoridades de que se impartirían clases extra y se les llamó la atención a los instructores, después solo dejaron de ir sin informar el porqué.” (133/19/F/RC/ENP)

“La MPSS que estaba en nuestro grupo era muy grosera nos trataba como unos niños tontos, pero como era la favorita de la profesora nunca le decía nada.” (103/18/F/RG/ENP)

“Con el pasante y su actitud prepotente en plena clase, se acercó a mí después de una de mis explicaciones ante el grupo. Y mencionó: ¿Por qué no estás en PAEA?" Aunque no supuso ningún cambio en mi estado de ánimo. Sentí que fue un comentario fuera de lugar pues hizo a los demás menos, y lo tomé como un insulto a mi grupo. Siempre tuvimos problemas con su actitud por ser muy demandante y prepotente.” (78/18/M/RG/ENP)

“Desde el primer bloque el pasante se mostraba un tanto intolerante para con nosotros, él estaba a nuestro cargo, ya que la Doctora titular nunca asistió solo muy pocas veces, las clases se tornaron expositivas y tediosas, ya que sólo entrábamos 7 a la clase y él siempre tuvo un trato malo hacia nosotros.” (50/18/F/RG/ENP)

“El mayor conflicto que hemos tenido como grupo fue con un profesor y sus instructores debido a que tomaron un tipo de revancha o venganza al aplicar un examen.” (87/20/M/RG/Part)

“...no nos explicaba como quería que trabajáramos y todo lo que realizábamos lo tomaba muy mal, nosotros nos guiamos por el manual de disección, pero aun así teníamos dudas, había un pasante que estaba para orientarnos, pero lo único que hacía era regañarnos y hacer todo mal, al igual que la doctora se mostraron muy prepotentes” (140/19/F/RG/ENP)

“El conflicto que se presentó fue con mi profesora lo que sucedió es que la mayoría de sus clases las daban los instructores y había ocasiones que no les entendí, y cuando la profesora evaluaba a todos nos iba mal porque no entendíamos los temas incluso tenía favoritismo con unas compañeras a las cuales les ponía calificación de más.” (158/SD/M/SD/SD)

“...al principio la clase era buena y dinámica, conforme avanzaban las clases se iba perdiendo el interés tanto de parte del profesor como de los alumnos, el primer departamental todo el grupo lo reprobó y el profesor a partir de ello empezó a faltar consecutivamente.” (4/18/M/RG/CCH)

“Presentamos el 1er departamental, desafortunadamente nadie aprobó el mismo. El profesor se enojó tanto que las clases ya no las daba, prácticamente nos dejó. El grupo se fue para abajo, ya nadie iba, pasaron los meses y todo siguió igual, el profesor nunca iba y los pasantes daban la clase.” (134/19/F/RC/CCH)

“... a partir del 1er. Departamental... varios compañeros se fueron a final y desde esa vez ya casi no nos daba clase y dejaba que los instructores nos las dieran” (103/18/F/RG/ENP)

“... no nos da clase” (41/18/F/RG/ENP)

“El único conflicto ha sido la asistencia de mis profesores ya que me causa mucha molestia que nos dejen plantados y no se tomen la atención de avisar su inasistencia... no asistió al 50% de las clases.” (42/18/M/RG/CCH)

“Un profesor... no daba clase y en sus exámenes exigía lo normal..., el profesor no daba las clases completas y solo calificaba con un examen.” (151/19/F/RG/ENP)

“...no es solo la frase "En mi opinión es mejor que reprueben", sino el hecho de que en TODO el año prácticamente no nos dio clase, se cuentan con los dedos de manos y un pie las ocasiones que vino.” (48/19/M/RG/ENP)

“...la Doctora titular nunca asistió solo muy pocas veces” (50/18/F/RG/ENP)

“Faltaba mucho a clase y si llegaba lo hacía muy tarde.” (67/19/F/RG/Part)

“A veces no nos dan clase y es aburrido porque no puedes faltar porque se enojan” (49/18/F/RG/ENP)

“Tuvimos un conflicto con un profesor debido a su falta de puntualidad (a veces más de una hora) y cuando llegaba o le daba poco interés a la clase o teníamos conflictos por conducta.”(14/18/M/RG/ENP)

“...siempre llegaba 1 hora mínimo tarde.” (13/19/F/rG/ENP)

“Fue un doctor que durante todo el ciclo escolar llegó tarde de 20 a 40 min. (La mayoría de 40 min.)” (12/18/M/RG/ENP)

“Un profesor el cual no cumplía con sus deberes y obligaciones con nosotros por ejemplo, llegaba tarde o no llegaba...” (40/18/M/RG/ENP)

“El profesor había llegado previamente pero se retiró a recoger unas cosas en su auto y se aproximadamente 1hr. 30 minutos al auto que estaba relativamente cerca por lo que tuvimos que esperarlo y solo llego a darnos orden de salida, en una situación posterior aproximadamente la mitad del grupo llego 5 min. Tarde y los corrió del centro” (98/19/F/RG/ENP)

6. Favoritismo

“La profesora mostró un marcado favoritismo por una alumna con la cual se la pasaba platicando durante las clases y la apoyaba en cualquier situación o conflicto que tuviera con los demás compañeros ya que era una compañera muy conflictiva.” (18/20/F/RC/ENP)

“Al salir las calificaciones del primer departamental, la Dra. estaba hablando de los resultados y entre sus comentarios dijo que las mejores calificaciones eran de los compañeros egresados de ENP ya que todos los egresados de CCH éramos unos tontos. No fue la primera vez que hubo ese tipo de discriminación por parte de la Dra.” (17/20/F/RG/CCH)

“Pero en el primer mes de la carrera tuve inconformidades con la profesora... y no por cuestiones académicas (es decir, irresponsabilidad o alguna de esas cosas) sino por el

trato persona-persona al parecer no le "caía" bien a la Doctora y ella simplemente evadía todo trato conmigo." (31/18/F/RG/CCH)

"Una profesora la cual desde el primer día logro hacer sentir mal a todos los que proveníamos de CCH, nos decía que no sabíamos nada, que los lugares que estábamos ocupando no los merecíamos, su acto fue tan discriminatorio que nos separó por procedencia, CCH, prepa UNAM, examen de admisión." (159/20/F/RC/CCH)

"Hubo problema ya que había un grupo en nuestro salón que son muy barberas y en especial con ella, la doctora les brindaba solo a ese grupito material y era más atenta con ellas." (106/19/F/RG/ENP)

7. Evaluación injusta:

"La manera de evaluar no es la más justa, en mi caso un profesor me puso una calificación que según su escala de evaluación no correspondía y a otra compañera le puso diez cuando ya ni siquiera entraba a la clase" (11/18/F/RG/ENP)

"Se supone que los porcentajes se establecieron al principio y resultó que en cada periodo jamás supimos cómo es que en realidad nos evaluaron porque personas que ni siquiera entraron a clase les iba incluso mejor que a personas que sí entraban. Siento que fue una evaluación injusta a lo largo del año porque pareciera que se fijaban en cómo salías en el departamental y con base a eso ponerte calificación, en vez de seguir el "porcentaje" que se supone se estableció al principio de año." (15/18/F/RG/ENP)

"...no revisó bien mi tarea cuando si la había realizado correctamente y subió la calificación impidiendo así que el error fuera corregido y afectó mi promedio final." (34/18/F/RG/CCH)

"No evalúa de acuerdo a tu desempeño. Es muy injusto." (36/18/F/RG/ENP)

"...calificando de acuerdo solo a su criterio sin fundamentos, si le caías bien 9 y mal 6" (81/19/M/RG/ENP)

"...la manera de evaluar nunca fue clara; ella nos decía que habláramos las cosas en cuanto al desempeño académico. Lo hablábamos en clase, pero a la hora de evaluar ella evaluaba como quería." (105/22/F/RG/CCH)

"El adjunto de la doctora. En primer bloque me mandó a final poniendo 5.1, esta calificación fue dada porque el adjunto perdió mis tareas y no se me contó un examen. A

pesar de hablar con él solo obtuve como respuesta que en el examen había sacado "0" y que nunca entregué la tarea" (46/19/F/RG/CCH)

"El profesor decidió aplicarnos exámenes semanales, con la finalidad de hacernos estudiar más y llevar un buen ritmo de trabajo. Durante ese periodo también nos pidió exposiciones para crear una evaluación más (global), la mayoría del grupo nos esforzamos por entregar los trabajos a tiempo y con buena calidad. sin embargo el profesor al final del periodo decidió evaluar de una manera diferente sin avisarnos. El día que nos informó el resultado de las evaluaciones solamente se limitó a decirnos que los trabajos y actitud del grupo era pésimo y que ninguno (más que una compañera) habían logrado buena calificación o al menos pasar con 6. A la semana siguiente tuvimos un examen departamental donde nos fue bien y al ver la lista de resultados, vimos que el profesor nos puso 5 a todo el grupo (excepto a la compañera que él mencionó) y comparando con los resultados del departamental, no concordaban ya que la mayoría alcanzamos buen puntaje en éste; pero al promediar con la calificación del profesor, se obtenía un mal promedio." (121/22/M/RG/ENP)

"La profesora que nos dio 2do y 4to bloque tuvo preferencia al momento de calificar, con algunos compañeros; esta situación me molestó, dado que no considero que sea una acción justa ni objetiva. Por otro lado, en la misma materia en el 2do bloque, la profesora me reprobó, lo que consideré más injusto porque, aunque mi desempeño no fue el mejor, considero que no merecía ser reprobada." (125/21/F/RG/ENP)

"Al final del primer bloque cambió la forma de evaluar y a muchos nos afectó la calificación, por lo que tuvimos que ir a hablar con él para ver en qué habíamos fallado." (79/19/M/RG/ENP)

"...con la auxiliar de la profesora, elaboró examen, los cuales se supone que tenía que explicarlos en clase, sin embargo me tenía que retirar temprano porque tenía consulta. Así que le pedí de favor si podía contestar antes, me lo dio y me retiré. En la tarde me enteré de que se los había dado para resolver en casa (tarea). Así que todos salieron muy bien y yo apenas y lo pasé. Entonces reprobé la materia con el profesor ya que en un examen anterior me había ido muy mal. La verdad me pareció una situación muy injusta." (147/18/F/RG/CCH)

8. Escasa comunicación de evaluación

"Jamás nos ha entregado calificaciones de ninguna tarea ni práctica, no existe retroalimentación, no sabemos en qué evaluará en el trabajo." (12/18/M/RG/ENP)

“...no supimos cómo calificó la práctica.” (16/19/F/RC/ENP)

“El Dr. De Salud Mental me puso una calificación menor a la que yo creía merecer al cuestionarle las razones sólo posponía la fecha de aclaración, ni siquiera me mencionó porqué me puso esa calificación, sólo mencionó que iba a checarlo y nunca me cambió mi calificación ni me explicó nada.” (43/19/F/RG/CCH)

“El año pasado, en el segundo bloque iba de vez en cuando y nunca nos especificó la forma de evaluación, siempre evadía la pregunta de cómo nos iba a evaluar, hasta que llegó el momento en que se tenían que entregar evaluaciones y nos hizo un examen sin avisar, a todos se nos hizo injusto” (129/19/F/RC/CCH)

“Nos pidió algunos trabajos que nunca los entregó, por lo que no sabíamos cuáles eran las calificaciones de cada uno. Como casi no teníamos clase, no terminamos el temario en clase y todo fue autodidacta. Cuando el Dr. nos entregó las calificaciones de profesor del bloque, todos teníamos calificaciones bajas, que no eran congruentes con lo que habíamos trabajado, fue muy grosero al hablar de los trabajos que le entregamos y no nos mostró las razones.” (67/19/F/RG/Part)

“El que sucedió últimamente es con la profesora, la cual no quiere aclarar dudas sobre calificaciones que dio al grupo. Las evaluaciones se las mandó a la jefa de grupo y ella nos las enseñó. En su mensaje decía que ya no iba a aclarar dudas sobre calificaciones y que dejáramos de mandarle correos porque no los iba a contestar ya que ella no tenía la culpa de que nosotros no entendiéramos la forma de evaluación, que por que según ella, en clase explicó, pero eso no es cierto” (33/19/f/RG/CCH)

“La Dra. adjunta en este bloque mando las calificaciones por correo, especificando que quien quisiera podía hacer el examen final de sus temas para subir calificación. A las pocas horas, mandó otro correo, diciendo que "como el grupo no había puesto atención, TODOS hacían el examen final", avisando esto 1 día antes. En mi caso la calificación era buena, al hacer el examen mandó al otro día las calificaciones y mi calificación disminuyó mucho. La Dra. no dio la oportunidad de aclarar ninguna calificación ni en persona o por correo ya que "ya había explicado todo el año la forma de evaluación". (77/18/F/RG/ENP)

“No acepta reclamaciones sobre las calificaciones ya que suelen ser muy injustos y manda mensajes a la jefa de grupo de que "la dejemos de molestar" y no acepta comentarios al respecto de ninguna índole. No hemos podido resolverlo” (75/18/M/RG/ENP)

“Cuando mi profesor de Anatomía (que nunca hacía examen) realizó uno sin avisar, y era oral.” (141/18/F/RG/CCH)

Anexo 2. Actitudes

1. Emociones negativas

a) Impotencia

“Me sentí impotente pues no podía ya hacer nada y él subió calificaciones sin consultarnos.” (43/19/F/RG/CCH)

“Recuerdo que me sentí muy impotente pero acepto que la Dra. lo hizo de la mejor manera. Me sentí muy frustrado e impotente además de sentirme muy triste pero los terminé aceptando.” (137/20/M/RG/ENP)

“Prácticamente al principio estaba segura de lo que estaba diciendo, pero por sus comentarios e insultos me sentí mal, un poco triste y enojada tanto con él como conmigo ya que no podía decir nada.” (149/19/F/RG/)

“Me sentí un poco agobiada ya que yo hubiera preferido que al final de mi presentación diera las críticas y regaños innecesarios, no estarme interrumpiendo. Si me enojé por esta situación ya que con compañeros que expusieron antes no sucedió nada de esto y mi presentación era la última. Me sentí muy impotente ya que no me dejaba exponer ni explicarle lo que quería decir.” (152/18/F/RG/CCH)

b) Enojo, tristeza y frustración

“Todos nos enojamos y frustramos por lo sucedido.” (121/22/M/RG/ENP)

“Lo que sentí fue coraje y tristeza porque para ser tu primera calificación entrando a la facultad no te esperas un 5.” (46/19/F/RG/CCH)

“Sentí enojo por todo lo que nos dijo y miedo y preocupación por la calificación...”

“Sentí tristeza y frustración.” (139/18/F/RG/Part)

“Primero me molestó su actitud y sus gritos innecesarios, después me causo un poco de frustración porque me había preparado para mi exposición y nada salió bien y por último me dio tristeza.” (150/18/F/RG/SD)

“En ese momento sentí mucha pena por la humillación ante mis compañeros, también coraje porque había compañeros que no prestaban atención nunca y no decían nada; también porque nos suspendió dos clases y ya no me fue tan fácil retomar el ritmo de la clase.” (127/19/M/RC/CCH)

“Mi actitud frente a esta situación fue de enojo, porque no es posible que en la facultad de medicina siendo de las mejores universidades, estén este tipo de profesores que no saben lo que es la enseñanza y aprendizaje, podrán ser los mejores en su rubro pero no sirven para dar clase.” (132/19/M/RG/CCH)

“Esto me hizo sentir "enojo y decepción" porque no se escucharon todos los puntos de vista” (8)

“Me sentí frustrado y enojado por la manera de actuar del profesor, fue infantil e injusto.” (87)

“...eso me hizo sentir muy triste y molesta pues parecía que mi esfuerzo no valía la pena” (11)

“Para mí era la persona más detestable y es por eso que ahora no me gusta la materia.” (25)

“Me sentí asustado, con miedo a que abusara de mí (escolarmente) me sentí enojado y con coraje al sentir su actitud pesimista, prepotente y abusadora con los alumnos que ni siquiera sabemos cómo es la onda en la carrera” (32)

“Me sentí enojado y frustrado con el Dr y conmigo, porque no era algo de ningún modo maduro.” (40)

“...me sentí mal de tener una profesora que solo nos hacía perder el tiempo y además nos detenía en el aprendizaje de su materia.” (45)

“Al principio sentí miedo; luego un poco de ira y al final frustración.” (56)

“Me sentí estresadísimo porque pensé que iba a tronar directamente y pues fuimos a resolver las cosas” (57)

“Todos nos sentimos muy frustrados por esta situación y tuvimos que recurrir a cursos fuera de la facultad para poder pasar los depas.” (83)

“Es lo más feo que he sentido, me sentía insegura y desprotegida en esa clase, la profesora nunca nos quiso apoyar.” (104)

“...Por ese maestro el año pasado le tenía un miedo irracional a la Anatomía y odiaba el entrar a su clase solo para que te humillara.” (22)

2. El conflicto como aprendizaje

“El profe se dio cuenta y más que un conflicto fue una enseñanza pues independientemente de si el tema o actividad estaba complicado, debimos solicitar ayuda al profe y evitar caer en actitudes poco favorecedoras para nuestro aprendizaje.” (55)

“Me hizo sentir evidentemente mal pero con el tiempo fui esforzándome para que no me tuviera que sancionar por alguna cosa y todo se resolvió.” 31

“La Dra. resolvió el problema de una manera muy profesional y la siguiente clase nos llevó a unos psicólogos para que hablaran con todo el grupo y pudiéramos sacar todas nuestras frustraciones y pudimos ser un grupo más unido.” (128/24/M/RG/CCH)

Anexo 3. Comportamiento

Profesor evidencia errores frente al grupo

“El año pasado tuvimos un maestro, que era muy intimidante, te humillaba y te gritaba mucho. Al llegar a la clase le preguntaba a alguien del salón sobre un tema y si no le respondía o aunque le respondiera, se la agarraba contra él toda la clase y lo trataba como si fuera un tonto y no lo bajaba de ahí, le ponía apodos a los hombres y luego para que aprendieras lo relacionaba con asuntos sexosos... (22)

“... me molestaba que pusiera en evidencia a mis compañeros si se equivocaban lo recalcaba de tal manera que los hacía llorar a unos de coraje a otros de miedo, pero los hacía sentir mal, tiene un temperamento muy complicado de superioridad y te humilla delante de los demás.” (66)

“... a veces siento que me bulea por mi peso quizá es una experiencia traumática, ya que es un poco incómodo hubo un día que por explicación cardiaca nos quitó la playera y quizá fue un poco incómodo para mí, digo no nos atacó pero fue una situación incómoda.” (88)

“... fue muy hiriente desde el inicio. Nos dejó exponer todos los temas. Al momento de la exposición nos humilló y nos trató mal con respecto a nuestro conocimientos sobre el tema.”(65)

“Durante una exposición en disección nuestra Dra. a cargo me llamó fuertemente la atención porque utilizaba palabras en futuro, por ejemplo, al referirme a la inserción de un músculo lo decía "se va a insertar" la verdad se molestó más de lo que se podría considerar prudente y me hizo pasar un muy mal rato.” (150/18/F/RG/)

“...varias ocasiones nos canceló las disecciones, también que no nos deja tomar líquidos, hablar, ingerir alimentos y cuando nos regaña, siempre encuentra una forma de hacernos sentir mal, humillando a la persona” (64)

“El profesor dijo ante toda la clase que había reprobado el departamental enfrente de todo el grupo me hizo sentir muy mal.” (136/18/F/RG/CCH)

“... en un inicio me hacía preguntas muy seguido sobre la materia, y esta materia es la más difícil para mí, a veces no podía contestar y otras veces me ponía muy nerviosa y contestaba de forma incompleta. Al no poder contestar y sentir muchas miradas a mí alrededor me sentía nerviosa e incapaz.” (144/19/F/RG/CCH)

“el profesor me realizó una pregunta referente al tema que se estaba viendo, sin embargo, yo no podía responder, ya que me puse demasiado nerviosa y "quede en blanco", entonces cuando él me preguntó el por qué no contestaba rápido, yo le respondí que me sentía muy nerviosa y estresada, pero si sabía la respuesta por lo que él se molestó argumentando que esa no era la actitud que un médico debía tener, que un médico no podía ponerse nervioso en situaciones así, por lo que yo me estresé más y comenzó a costarme más trabajo contestar, por lo que el doctor me pidió que realizara 15 sentadillas para desestresarme, pero no funcionó.” (145/18/F/RG/CCH)

“no daba los temas, los compañeros que expusieron el tema "alcoholismo" los trato mal, regaño enfrente de todo el grupo.” (84)

“En un examen un compañero estaba copiando, el instructor se dio cuenta y discretamente le llamó la atención para la siguiente clase el maestro frente a todo el grupo lo evidenció y lo hizo pasar al frente a hablar sobre la honestidad.” (29)

“...la clase... era muy dinámica y preguntaba mucho, pero como el grupo ya estaba muy separado y aparte muy pocos estudiaban, la mayoría ignoraba a la Dra. y algunos contestaban de forma muy grosera. Llegó un momento en que la Dra. ya no pudo controlar la situación y nos dijo lo mal que nos estábamos portando, pero lo dijo tan enojada que casi llora”

“Seguido del segundo grito, nos sacó de la clase. 28

“...lo corrió de su clase prohibiéndole volver a entrar.” (30)

1. Buscar el diálogo con el profesor.

“Lo que hicimos como grupo fue hablar con ella y expresarle nuestras inconformidades y ver como podíamos solucionarlo para que nadie de las dos partes se viera afectada.” (158/SD/M/SD/SD)

“Por lo cual decidimos que el representante de grupo hablara con el de los otros grupos inconformes. Comentando nuestras problemáticas, sugerencias. Así después se habló con el Dr. y se pudo solucionar el problema.” (21/20/F/RC/ENP)

“Finalmente no nos fue tan mal y la relación con la Doctora siguió muy bien.” (52/19/M/RG/ENP)

“Al principio me enojé pero luego comprendí que quizás se enojó porque estábamos haciendo mucho ruido así que todo el salón se organizó para ir a pedirle disculpas y las aceptó.” (61/19/F/RG/ENP)

“Se portó buena onda y aclaró las dudas, no nos subió calificación pero explicó las causas y pudimos mantener un diálogo. Me sentí bien, pues fue muy amable. En sí, no existen o existieron conflictos, fue un buen año.” (79/19/M/RG/ENP)

“Posteriormente hablamos como grupo y tratamos el problema con nuestro profesor titular terminamos poniéndonos de acuerdo en diversos puntos, y ya no tuvimos problemas de esa clase. El instructor ya no nos dio clase después pero por otras causas ajenas al problema.” (86/18/M/RG/ENP)

“...a lo que se diálogo con el argumentando ya la falta de respeto a tiempos previa por su parte, después del dialogo hubo buenos términos.” (98/19/F/RG/ENP)

“...pero afortunadamente lo tranquilizamos contestando todas sus preguntas y continuo la clase con regularidad...” (101/18/F/RG/ENP)

“Concluimos con una plática, hablamos con él y la coordinadora de enseñanza resolviendo la situación.” (117/18/F/RG/CCH)

“Todos nos sentimos extremadamente desanimados, pues no obstante esa semana los exámenes fueron lo peor, estábamos muy sensibles, todos estaban susceptibles a todo, lloraban todo el tiempo y por todo, pensamos mucho en sus palabras y entonces nos unimos y todos somos un grupo muy unido, nos escuchamos y nos volvimos más fuertes.” (122/18/F/RG/CCH)

“La Dra. resolvió el problema de una manera muy profesional y la siguiente clase nos llevó a unos psicólogos para que hablaran con todo el grupo y pudiéramos sacar todas nuestras frustraciones y pudimos ser un grupo más unido.” (128/24/M/RG/CCH)

“Trate de tomar esa situación como un error mío y mejorando para que no vuelva a pasar y me sienta inútil como estudiante de medicina.” (139/18/F/RG/Part)

“...Dio la clase siguiente de la manera más antipática y pasiva-agresiva posible... Tengo ganas de pasar su materia con 6 cerrado sólo por joder.” (9/18/MRG/PART)

“...Traté de hablar con mi profesor pero no quiso explicar cómo había evaluado.” (11/18/F/RG/ENP)

“En esta ocasión yo si le conteste y desde ahí se ensañó conmigo, me mandaba con malas calificaciones y eran calificaciones que no correspondían a los exámenes que nos hacía.” (17/20/F/RG/CCH)

“Hice lo necesario para que me dejara de bajar puntos, cambiándome de lugar, poniendo atención y participando en clase, sin embargo le bastaba cualquier pretexto para bajarme un punto. Esto me genera impotencia, coraje y opté por dejar de entrar a su clase.” (76/19/M/RG/CCH)

“Todos nos impactamos ya que nunca se había molestado con nosotros. Se fue y dijo que iba a dar el tema por visto. Nuestra preocupación era que se desquitara en el examen final.” (102/18/F/RG/ENP)

“...A partir de ese día, el Dr. solamente enviaba a los instructores a darnos clases y él no nos respondía correos ni llamadas para aclararnos las calificaciones. Todos nos enojamos y frustramos por lo sucedido. Pero al no obtener respuesta del Dr. nos quedamos con esa calificación.” (121/22/M/RG/ENP)

“...intentamos hablar con él, pero se justificó y no nos quiso dar más explicaciones. Y la verdad si nos bajó el ánimo ya que la mayoría tuvo una baja calificación, incluso algunos nos fuimos al final de la materia.” (129/19/F/RC/CCH)

2. Solicitar apoyo de alguna autoridad.

“...metimos una queja por escrito ante el departamento de Histología.” (2/19/F/RG/CCH)

“Lo enfrentamos como grupo. El jefe de grupo le dijo a la coordinadora de evaluación la situación y eventualmente lo reemplazaron.” (14/18/M/RG/ENP)

“Dejé pasar el tiempo y cuando fui al departamento hablé con la coordinadora de enseñanza, sin embargo, mi calificación nunca se cambió ni se cambiará. La coordinadora solo me dijo que estudiara para el final.” (46/19/F/RG/CCH)

“Desde luego sentí enojo por todo lo que nos dijo y miedo y preocupación por la calificación, nos fuimos a quejar con el jefe de departamento y la obligaron a darnos clase, lo cual hizo pero de malas, ella nos preguntaba cosas pero al instante se las contestaba con un "para qué les pregunto si no saben nada" al final nos hizo un examen y con eso nos evaluó, aunque con esa actitud falté bastante ese periodo porque me desesperaba su actitud.” (124/23/M/RG/ENP)

“...todo el grupo estaba de acuerdo de reportarla en la coordinación de evaluación. La profesora se enojó mucho pero al final si realizábamos las prácticas.” (19/20/F/RC/SD)

3. Pasividad por parte de los estudiantes

“...Siento miedo y asco al momento en que acercaba y nos saludaba. Lo evitamos, ya no lo saludamos, y cuando paso a su lado intentamos ir en grupo y alejarnos.” (135/18/F/RG/ENP)

“...Me sentí muy incómoda, sin embargo preferí guardar silencio.” (7/18/F/RG/ENP)

“...Solamente lo afronté con seguridad y callándome.” (32/18/M/RG/CCH)

“...Realmente fue agotador tener que aguantarle todo ese comportamiento, la mayoría de las personas del grupo nos quejamos de cómo había traído temas que no tenían nada que ver y pues, no hicimos nada más que aguantarnos, no queríamos que hubiese malas consecuencias si nos quejábamos o levantábamos la voz.” (51/18/F/RG/ENP)

“...El grupo y yo nos hemos sentido ofendidos por él lo único que hacemos es intentar olvidar lo que hace ya que no nos sentimos con la suficiente autoridad para decir algo por, temer alguna represalia hacia nosotros.” (63/19/F/RG/CCH)

“...Sólo se toleró la situación, pues el miedo a salir perjudicados después siempre estuvo. No se reportó al departamento. Y pues siempre e aplicado "el profesor manda y al final él es el que califica". (65/18/F/RG/CCH)

“...En el grupo se sentía un poco de tensión y la mayoría estaban en silencio y también un poco nerviosos. Nadie dijo nada y todos continuamos con nuestras actividades.” (108/19/F/RG/ENP)

“...Desde entonces ya nadie preguntaba y la maestra le dió la razón a la pasante y también cuando ella nos daba clase, nos trataba de la misma manera. Ya solo llegaba a leer las diapositivas y ya, lo que no me gustó fue que nos dio los temas muy rápido y terminamos un mes antes las clases.” (109/20/M/RG/CCH)

“...Lo que hizo que quisiéramos hablar con la jefa del departamento cosa que no pasó por miedo a que tomara medidas negativas contra nosotros, al final del día las cosas siguen igual y todavía queremos hablar con alguien sobre el tema.” (130/20/M/RG/CCH)

“Nosotros tratamos de seguir realizando la disección como creíamos que era y cuando llego la siguiente clase nos guardamos nuestras dudas por temor a que nos regañaran, preferimos esperar a que llegara otro profesor más accesible.” (140/19/F/RG/ENP)

“Todos nos sentimos sumamente mal y reprobamos todos excepto dos de nosotros. Hubo muchas quejas y el ambiente fue hostil durante un tiempo. Al final ya no lo tuvimos porque se fue a hospitales.” (85/20/F/RG/Part)

“En ese momento sentí mucha pena por la humillación ante mis compañeros, también coraje porque había compañeros que no prestaban atención nunca y no decían nada; también porque nos suspendió dos clases y ya no me fue tan fácil retomar el ritmo de la clase. Otro conflicto del mismo Dr. es que no enseñó casi ninguna clase, todo era con un régimen muy estricto y él creía que sabíamos todo y lo daba por visto.” (127/19/M/RC/CCH)

4. Bajo desempeño

“...Bajó mi desempeño después de ver mi calificación del 1er examen parcial” (1/18/M/RG/CCH)

“al final el Dr. nos castigó a todos y dijo que si se volvía a repetir nos mandaba a extraordinario.” (29/19/F/RC/SD)

“...Después llegaron algunos Dres. que tenían muy buena intención pero no se organizaban correctamente. Creo que esto propició a que no nos agrada mucho esa materia.” (38/18/F/RG/ENP)

“Una gran mayoría del salón reprobó el examen y después de unos días el profesor comentó que había sido como una venganza de su parte.” (59/19/F/RG/Part)

“Me sentí impotente puesto que pese a que yo no fui el culpable. El profesor aceptó disculpas pero no quitó su enojo. Se desquitó en el examen.” (60/19/M/RG/ENP)

“...se volvió tan malo que incluso, muchos ya no querían entrar, se llegó a tal grado que algunos recuraron la materia, otros el año y otros definitivamente dejaron la carrera.” (119/22/M/RG/CCH)

“...lo más conveniente para mí fue cambiarme de grupo en esa asignatura, lo cual mejoró mi autoestima y mi motivación volvió a ser la misma con la que entré.” (123/19/F/RG/CCH)

“Al final la enfrenté de una mala forma, terminé por no ir a clases y recurrar esta y otras asignaturas pero me sirvió para que la actitud de un profesor no influyera en mi desempeño y/o aprendizaje, al final aprobé y aprendí en el recursamiento y hasta el día de

hoy esa experiencia me sirvió para que la actitud y comentarios de un profesor influyan solamente de manera positiva en mí, independientemente si las del profesor son buenas o malas.” (131/22/M/RG/ENP)

“Como no había estudiado nada, decidí no presentar el examen, me sentía muy nerviosa. Los que si sabían más o menos sacaron 6-8 y los demás cero. Esa experiencia hizo que nos aplicáramos más a estudiar.” (141/18/F/RG/CCH)

“La realidad fue que eso me molestó muchísimo y saqué mi coraje llorando. Esta situación me marcó muchísimo porque le tomé recelo a la materia, la abandoné por completo y esta fue la causa de que me quedara un año más en medicina, porque no la aprobé y debía recursarla.” (125/21/F/RG/ENP)

“En lo personal cada vez que entraba a su clase me daban ganas de dejar la carrera 105

“Al final del año, él intentó tomar las riendas de nuevo, pero pues ya no fue relevante, porque a nadie ya le importaba la clase, también el grupo actuó de una forma incorrecta al dejar de estudiar.” (134/19/F/RC/CCH)

“...Dejé de asistir a sus clases” (45/19/F/RG/CCH)