



CONFLICTOS ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES AL INICIO DE LA FORMACIÓN MÉDICA: UN ESTUDIO A TRAVÉS DE INCIDENTES CRÍTICOS

VERÓNICA LUNA DE LA LUZ

COORDINACIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO
CURRICULAR, UNAM

MARGARITA VARELA RUÍZ

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO, UNAM

TERESA FORTOUL VAN DER GOES

FACULTAD MEDICINA, UNAM

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Los conflictos son situaciones inherentes a las relaciones interpersonales. En la interacción entre profesores y estudiantes, un manejo incorrecto de los conflictos puede derivar en climas poco propicios para el aprendizaje. En la formación médica se suscitan desde los primeros años por diferentes causas, pero poco se ha abordado sobre éste tema y su trascendencia. En este trabajo reportamos las causas que originan los conflictos en la relación entre profesores y estudiantes en el primer año de formación médica desde la perspectiva de los estudiantes. Se utilizó un enfoque cualitativo para recopilar incidentes críticos, a través de un formato para estudiantes que cursaban el ciclo escolar 2016-1 de la licenciatura en Medicina de una institución pública. El análisis de los incidentes críticos se realizó a partir de la teoría fundamentada, tomando como referente conceptual la teoría de conflictos de Galtung sobre los tres elementos que interactúan al suscitarse un conflicto: contradicción, actitudes y comportamientos. Se definieron doce categorías que originan los conflictos, entre las que destacan: el estilo agresivo del profesor, humillar a los estudiantes frente al grupo o la falta de comunicación de calificaciones y evaluación lo que coincide con investigaciones realizadas en la enseñanza en la clínica y en otras áreas disciplinares. Estos hallazgos permiten establecer líneas de acción para abordar los conflictos y generar espacios de aprendizaje en los que este fenómeno se considere como una oportunidad para el desarrollo humano.

Palabras clave: Profesor, estudiantes, conflictos, estudio cualitativo, incidentes críticos.

INTRODUCCIÓN

Los conflictos son situaciones inherentes a las relaciones interpersonales, ocurren cuando dos o más personas se encuentran en desacuerdo o sus ideas, sentimientos, actitudes, objetivos, creencias, intereses o percepciones respecto a un asunto en común son incompatibles. Estas situaciones problemáticas pueden derivar en conductas agresivas u hostiles, sin embargo, también pueden ser la clave para la transformación y el crecimiento. (Vinyamata, 2004)

La relación entre los profesores y los estudiantes, durante el proceso educativo genera conflictos que tienen efectos en el clima socioafectivo del entorno de aprendizaje (García-Cabrero, 2009; Blanco, 2010; Martínez, 1996). En el ámbito de la formación médica se suscitan situaciones conflictivas por diversas causas; Vilar y Lavalle (2015) señalan que entre residentes y profesores se originan porque existe desinterés, abusos, delegación de responsabilidades y falta de 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. Los temas de la relación profesor- estudiante y el origen de los problemas que ocurren entre ellos se han estudiado principalmente en escenarios clínicos (Plaut & Baker, 2011; Saltman, Odea, Kidd, 2006), y se dejan de lado los primeros años de formación.

Resulta relevante estudiar el origen de los conflictos y de qué manera se afrontan desde el inicio de la formación médica, ya que desde este momento los estudiantes están en contacto con diversos profesionales de la salud (los profesores) de los cuales paulatinamente aprenden valores, actitudes y comportamientos propios del gremio al cual formarán parte; a este proceso se le denomina socialización anticipada (Merton, 1980). El presente estudio brinda información sobre las habilidades interpersonales de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje y adquiere relevancia dado que el clima socioafectivo de un ambiente educativo, es el telón de fondo en el que se suscitan los aprendizajes. (Schneider & Preckel, 2017; Gallardo & Reyes, 2010).

En el presente trabajo analizamos, mediante incidentes críticos, experiencias que los estudiantes consideran como conflictivas. Para determinar sus causas, partimos de la teoría del conflicto de Galtung (1992), quien define tres elementos que confluyen al suscitarse un conflicto: la contradicción, relacionada con su origen real; el comportamiento, que se refiere a las acciones de los estudiantes, además de sus actitudes o sentimientos cuando se presenta el conflicto. Dado el objetivo de este estudio exploratorio, nos centramos en la contradicción. Incluir la imagen del triángulo del conflicto.

DESARROLLO

En el Plan de estudios vigente de la Licenciatura en Médico Cirujano, en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) los dos primeros años de la carrera pertenecen a la Fase I de formación, cuya sede principal es dicha institución (Plan de Estudios, FacMed, UNAM, 2010). Cada año ingresan aproximadamente 1,100 estudiantes, distribuidos en 45 grupos, (informe de actividades, 2016). En esta investigación participaron voluntariamente estudiantes de 20 grupos de primer año de esta licenciatura, al terminar el ciclo escolar 2016.

Utilizamos el enfoque cualitativo, con la finalidad de obtener una visión más profunda y comprensiva del origen de los conflictos ocurridos durante el primer año de formación médica (Janesick, 1994).

Para recolectar los datos, recurrimos a la técnica de incidentes críticos. Esta técnica se utiliza en estudios exploratorios de corte fenomenológico. A través de ella se busca conocer, interpretar y comprender conductas o situaciones extremas (críticas), ante un fenómeno social. Con esta técnica se obtuvieron datos relacionados con la experiencia de los participantes en torno a los conflictos con los profesores. (Yañez, López-Mena Reyes, 2011; Gremler, 2004; Monereo, 2009; Bilbao y Monereo, 2011).

En un formato elaborado *ex profeso*, solicitamos a los participantes que describieran de forma detallada, situaciones percibidas como conflictivas en su relación con los profesores durante el primer año de formación. La descripción debía incluir las causas, los sentimientos involucrados y la manera en qué se afrontó el o los conflictos. El formato también tenía una sección de datos sociodemográficos: edad, sexo, escuela de procedencia y situación escolar: a) regular, es decir, cursaban el 1er año y no adeudaban ninguna asignatura, o b) en recuperación académica, lo que significa que recursaban una o más asignaturas del primer año.

Para analizar, codificar y categorizar los datos, transcribimos los incidentes críticos de acuerdo con los principios de la teoría fundamentada, que 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 (Jones et al. 2004).

En el presente estudio utilizamos una variante del método de la teoría fundamentada que consistió en realizar una revisión de la literatura y crear un árbol de categorías respecto a lo que origina los conflictos en la interacción interpersonal. Sin embargo al realizar el análisis de los incidentes críticos se observó que las experiencias descritas no guardaban relación con la categorización teórica inicial; por lo que se replanteó el proceso de codificación y optamos por utilizar los tres elementos de la teoría de Galtung: contradicción, comportamiento y actitudes; esto permitió ordenar nuevamente los datos y hacer una codificación descriptiva.

Durante la fase de codificación interpretativa, revisamos de manera minuciosa cada incidente crítico para simplificarlos y darles sentido, buscamos tópicos similares y se etiquetaron para crear códigos interpretativos a partir de los patrones encontrados. En este sentido realizamos un análisis inductivo, es decir partimos de la experiencia de los participantes para proponer categorías sobre el origen de los conflictos (Fernández, 2006). Cada uno de los incidentes críticos fue etiquetado con un

código de identificación que incluye el número de incidente crítico colectado, edad, sexo, situación académica y escuela de procedencia del estudiante.

Solicitamos a los estudiantes su participación en el estudio y les informamos que los datos obtenidos serían anónimos y se emplearían sólo con fines de investigación.

CONCLUSIONES

Participaron 160 estudiantes que estaban terminando el primer año de la licenciatura de medicina, los datos sociodemográficos recolectados fueron: edad, sexo, situación académica y escuela de procedencia (tabla 1).

Al analizar los conflictos descritos en los incidentes críticos, nos percatamos que 18 no correspondían a eventos ocurridos entre el profesorado y los estudiantes, por lo que se descartaron. Los resultados que se presentan corresponden al análisis de 142 experiencias entre estos dos actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

La teoría de Galtung sobre los conflictos fue la guía para ordenar y sistematizar las experiencias recuperadas, en este trabajo reportamos el elemento de *contradicción*, que hace referencia a las razones por las que se suscita el conflicto, y permite explorar el origen principal que llevo a la contradicción de creencias, pensamientos, comportamientos o actitudes entre el profesor y el estudiante.

Al analizar los conflictos organizamos sus causas en doce categorías. A continuación se describe cada categoría y se muestran testimonios representativos de las mismas con los códigos de identificación correspondientes.

1.- ESTILO AGRESIVO DEL PROFESOR

Los estudiantes percibieron que fue una de las causas principales por las que se suscitaron los conflictos con los profesores titulares, adjuntos, Médicos Pasantes de Servicio Social e instructores. Dentro de esta categoría los estudiantes resaltaron características negativas del estilo y personalidad del profesor como: mal carácter, eran groseros, prepotentes, crueles; describen que hacían comentarios percibidos como hostiles, hirientes, desmotivantes, sin motivo aparente, incluso desde el primer día de clases:

“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 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 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)

Dentro de esta categoría también se incluyen comentarios que hacen los estudiantes respecto a sus profesores como déspotas y presumidos, los trataban como tontos, o malos tratos y palabras dañinas. Con lo que se generaba un ambiente tenso y hostil. Uno de los comentarios hostiles fue:

“... quiero decirles que aquí ninguno de ustedes será médico... 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.- EVIDENCIAR ERRORES FRENTE AL GRUPO

Esta categoría se refiere a que los profesores hicieron comentarios que menospreciaban los conocimientos o capacidades de un estudiante o subgrupo frente a todo el grupo, se sintieron humillados, ellos consideraron que los profesores eran intimidantes, altivos y con complejo de

superioridad, hirientes y regañaban enfrente de todo el grupo. Algunos comentarios de los estudiantes fueron:

“... 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.”(65/18/F/RG/CCH)

“... si se equivocaban lo recalaba de tal manera que los hacía llorar a unos de coraje a otros de miedo... tiene un temperamento muy complicado de superioridad y te humilla delante de los demás.” (66/20/F/RG/CCH)

3.- INTOLERANCIA

En algunas ocasiones los profesores se desesperaron rápidamente con los estudiantes y mostraron actitudes hostiles; se relaciona con las categorías anteriores sobre la percepción de prepotencia de los profesores, pero en este caso dichas actitudes fueron originadas por errores que cometían los estudiantes o cuando éstos hablaban mientras el profesor impartía la clase.

3.1.- POCA TOLERANCIA A LAS EQUIVOCACIONES

Los profesores fueron intolerantes cuando los estudiantes tenían bajo rendimiento, 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" (108/9/F/RG/ENP)

3.2.- HABLAR EN CLASE

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

“...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)

4.- INCOMPRENSIÓN DE SITUACIONES PARTICULARES DEL ESTUDIANTE

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)

5.- INTERPRETACIÓN ERRÓNEA DE SITUACIONES

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)

6.- COMENTARIOS NEGATIVOS SOBRE TRABAJOS O ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Los estudiantes señalaron que cuando los profesores les corregían tareas, trabajos, exposiciones o exámenes, hacían comentarios hostiles que no estaban encaminados a mejorar, 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)

7.- PERCEPCIÓN DE BAJA EFICACIA DOCENTE

Esta categoría fue una de las causas más señaladas por los estudiantes, se refiere a que 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 eran adecuadas, e incluso comentaron que les faltaba creatividad para que los estudiantes mostraran interés.

“...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).

8.- DELEGAR RESPONSABILIDADES A INSTRUCTORES Y MPSS

La falta de compromiso de los profesores se vio reflejada cuando delegaron responsabilidades docentes a los MPSS o a instructores, sin supervisarles su labor, esto ocurrió principalmente con los instructores.

“...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...” (158/20/RG/ENP)

9.- 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)

10.- 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 no sabían 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)

11.- FALTA DE COMPROMISO DOCENTE: IMPUNTUALIDAD, INASISTENCIA

Esta categoría se integra de experiencias que señalaron los estudiantes cuando los profesores llegaban tarde o no asistían a varias clases.

... no es solo la frase "En mi opinión es mejor que reprobén", 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)

12.- 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 o afinidad con estudiantes.

"... 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)

Uno de los hallazgos más relevantes, es que los estudiantes consideran que los conflictos se originan principalmente cuando los profesores tienen un estilo de enseñanza autoritario, agresivo, tienen un mal carácter o las estrategias que utilizan para dirigirse al grupo son desafiantes y desmotivan; en ocasiones aunque no es su estilo docente, los profesores muestran actitudes negativas y de intolerancia hacia los estudiantes cuando se desesperan o pierden el control del grupo (cometen errores o los alumnos hablan durante la clase). Los evidencian frente al grupo o hacen comentarios poco asertivos sobre sus conocimientos o desempeño.

Esta es una categoría similar a la propuesta por Jeria (2013) al plantear las fuentes del conflicto en una institución chilena de educación superior, la autora la denomina: práctica coercitiva del

poder-saber en la que los docentes demuestran su poder a partir de utilizar el conocimiento o expertés para menospreciar los comentarios o habilidades de los estudiantes; otra categoría similar a la encontrada por esta autora, es la de calificar a los estudiantes, este es un aspecto trascendental en donde las percepciones de los estudiantes y los profesores respecto al desempeño se pone en evidencia. (Martínez, 1996)

En este sentido coincidimos con Vaello (2011) al señalar que todos los conflictos que se presentan en el aula son debido a la falta de competencias socioemocionales: falta de respeto, desmotivación, agresividad, falta de autocontrol. Educación socioemocional entra como un instrumento imprescindible para resolver los conflictos para fortalecer actitudes y hábitos de convivencia, que serán transferibles a la vida extraescolar.

El profesor es el gestor del aula, todo lo que haga es observado y tiene efecto en el clima que se genere. Su papel es importante en la relación que cree con los estudiantes, como en las relaciones entre alumnos dentro de la clase. Giner (2007) el docente siempre está comunicando. El tipo de liderazgo que ejerza el profesor será determinante para conseguir climas diferentes. Al presentarse conflictos y abordarlos incorrectamente, los profesores generan un clima socioafectivo de tensión poco propicio para el aprendizaje. Lo analizado hasta ahora no coincide con lo señalado por Hasan et al (2011) y Haydet (2006) cuando señalan que un profesor ideal debe mostrarse accesible, y debe favorecer un clima educativo positivo desde su forma de dirigirse al estudiante.

De esta forma concluimos que en la convivencia social es natural y necesaria la presencia de conflictos, son situaciones inevitables y dirigidas al progreso de las relaciones humanas; siempre y cuando se conciba al conflicto como una señal que indica que se debe optimizar algún aspecto de la vida, se convierte en una oportunidad de desarrollo personal, que si es abordado de manera correcta mejorará la convivencia; para ello, es necesario que primero se defina qué origina los conflictos.

TABLAS Y FIGURAS

		No. de estudiantes
Datos sociodemográficos		
Edad	17	1
	18	65
	19	57
	20	17
	21-22	5
	Sin especificar	14
Situación académica	Regular (RG)	130
	Recuperación académica (RC)	22
	Sin especificar	8
Sexo	Femenino (F)	103
	Masculino (M)	53
	Sin especificar	4
Escuela de procedencia	Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	73
	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	69
	Institución particular (Particular)	7
	Sin especificar	11

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes.

REFERENCIAS

- Vinyamata, E. (2004) Conflictología. Curso de resolución de conflictos, Barcelona, Ariel.
- García-Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista digital universitaria. Vol. 10 (11)
- Blanco, E. B. (2010). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. X Congreso Nacional de la Investigación Educativa. Área 10. Interrelaciones educación sociedad
- Martínez, M. (1996). El clima de la clase. Barcelona: Wolters Kluwer

- Vilar, P. y Lavallo, C., (2015). Capítulo 51: Manejo de conflictos. En Educación Médica: teoría y práctica. Sánchez-Mendiola et al. Elsevier 1era edición
- S. Michael Plaut & Dennis Baker (2011) Teacher–student relationships in medical education: Boundary considerations, *Medical Teacher*, 33:10, 828-833
- Saltman, D.C. Ódea, N.A., Kidd, M.R. (2006) Conflict management: a primer for doctors in
- Schneider M. & Preckel F (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*. American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010) Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la educación*. N.32
- Janesick V. *The choreography of qualitative research: theory, method and applications*. London: Sage; 1998
- Gremler D. The critical incident technique in service research. *Journal of Service Research*. 2004;7 (1): 65-89
- Yañez, López-Mena Reyes, (2011) LA técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y enfermería* XVII (2): 27-36
- Fernandez L. ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Universitat de Barcelona, 2006