

UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAGÍSTER EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR



**LA ADAPTABILIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN PERIODOS
CRÍTICOS: ¿UN TALENTO NATURAL O ADQUIRIDO?**

Estudiante: Sr. Hermógenes Guerrero Otárola, Lic.

Tesis para optar al grado de Magíster en Docencia para la Educación Superior

Profesora Guía: Sra. Paola Andreucci Annunziata, PhD.

Junio, 2021

Santiago, Chile

Hermógenes Alberto Guerrero Otárola

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra, con fines académicos, por cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando incluya la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer la preocupación, dedicación, y profesionalismo, que mostró la Doctora Sra. Paola Andreucci Annunziata, en su rol de profesora guía de esta investigación. Sus sabios consejos y guía fueron determinantes para el logro de los objetivos de aprendizaje de este trabajo.

También agradezco la participación de los académicos que fueron entrevistados en el marco del trabajo de campo de esta tesis, quienes desinteresadamente aportaron a enriquecer esta investigación a través de las experiencias académicas vividas por ellos.

Santiago, Junio, 2021.

ÍNDICE

1.- Introducción	4
2.-Marco Teórico	8
2.1 Incidente Crítico	8
2.2 Experticia Adaptativa	9
2.3 El Talento Académico	11
2.4 Commitment y Engagement	13
3.-Justificación y Propósito del Tema	15
4.-Metodología	16
4.1.- Revisión de la Literatura	16
4.2.- Trabajo de Campo	21
4.2.1.- Prototipado y Aplicación Piloto	24
4.3.- Fundamentos del Análisis de Entrevistas Semiestructuradas a Informantes Claves	26
5.- Resultados de la Investigación	31
5.1.- Aportes y Hallazgos de las Entrevistas Realizadas	31
5.2.- Efectos que los Hallazgos tienen sobre las Preguntas de Investigación	46
6.- Discusión: La Resiliencia, Una Aproximación Comprensiva a la Experticia Adaptativa del Docente Universitario	49
7.- Conclusiones Finales	52
8.-Referencias Bibliográficas	56
9.- Anexos: Anexo I.- Ficha Entrevistado	62
Anexo II.- Prospecto de Entrevista Semiestructurada	63
Anexo III.- Respuesta de las y los Entrevistados	67

RESUMEN

El objetivo de esta investigación, de corte cualitativo interpretativo, es analizar críticamente los desarrollos que estudian la experticia adaptativa de los docentes ante situaciones inusuales, tales como pueden ser los incidentes críticos de magnitud vistos en Chile durante los últimos dos años. Tanto la crisis social interna de octubre de 2019 como la pandemia global arribada a Chile en marzo del 2020, pueden considerarse incidentes críticos de gran magnitud que sometieron a los involucrados en el sector educación a mostrar cuán adaptables pueden ser. La presente investigación se focaliza en los docentes universitarios, quienes en su mayoría no tienen instrucción pedagógica, y se analiza si su adaptabilidad puede ser considerada un talento docente y si éste es de carácter natural o más bien adquirido. Asimismo, se reconoce e investiga el aporte que pueden realizar los conceptos *commitment* y *engagement* como características personales del docente. Finalmente se incorpora el concepto de resiliencia como dimensión comprensiva de la conducta de los docentes en crisis. Para lo anterior se revisa la literatura a través de una metodología de corte sistemático y narrativo y se buscan los alcances de esta en la experiencia nacional a través de entrevistas semiestructuradas a un grupo de docentes universitarios caracterizados como informantes clave. Los resultados de la investigación permiten demostrar que el talento docente, representado en la adaptabilidad, fue una herramienta relevante durante la crisis para dar continuidad al proceso educativo y lograr un aprendizaje profundo de los alumnos, y que este talento posee componentes naturales propios de los docentes como adquiridos a través de la experiencia.

Palabras Clave: experticia adaptativa, incidente crítico, talento docente, *commitment*, *engagement*, resiliencia.

ABSTRACT

The goal of this qualitative interpretative research is to critically analyze the developments that study the adaptive expertise of teachers in unusual situations such as huge critical incidents that have been seen in Chile during the last year. Both “October-19’s” domestic social crisis and the worldwide pandemic, which arrived to Chile in March 2020, can be considered as a great critical incident event that subjected those involved in education to show how adaptable they can be. This research focuses on university teachers, most of whom do not have pedagogical instruction and analyses whether their adaptive expertise can be considered a teaching talent and whether it is of a natural or rather acquired nature. Likewise, the contribution that commitment and engagement can make as teachers personal characteristics is recognized and researched. Finally, the concept of resilience is incorporated as a comprehensive dimension of the behavior of teachers in crisis situations. For this, the literature is reviewed through a systematic and narrative methodology and the scope of this, in the national experience, is sought through interviews with a group of university teachers as key subjects. The results of the research allow to demonstrate that teaching talent, represented in their adaptability, was a relevant tool during the crisis to give continuity to the educational process and achieve deep learning for students, and that this talent has natural teacher’s components as acquired through experience.

Key words: adaptive expertise, critical incident, teaching talent, commitment, engagement, resilience.

1.- INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo principal realizar una revisión crítica de la literatura académica especializada en el concepto de la experticia o pericia adaptativa que poseen algunos docentes, y cómo esta puede estar vinculada al talento docente, todo lo anterior en el contexto de los desafíos pedagógicos que generaron los recientes incidentes críticos observados en Chile y el mundo durante el último año y medio. En efecto, tanto el estallido social observado en Chile, conocido como Octubre-18 pero cuya duración fue de casi 3 meses, como la llegada a Chile en marzo de 2020 de la pandemia mundial llamada Covid-19, que a la fecha de la confección de este informe ha costado más de 31.400 víctimas fatales a nivel nacional, según lo informado por el Gobierno de Chile en Cifras Oficiales Covid-19, han sido incidentes críticos de una magnitud pocas veces vistas en la historia reciente del país.

Son estos incidentes críticos los cuales definen los objetivos específicos de este estudio, de corte interpretativo, y se enfocan en analizar si los docentes universitarios nacionales muestran un talento sobre normal al momento de enfrentar las crisis, y si este talento se manifiesta a través del commitment y engagement, todo lo cual activa una rápida adaptabilidad de su quehacer entendido como experticia adaptativa, para así cumplir con los deberes formales e informales que demandan los alumnos y las instituciones a las que pertenece, es decir la sociedad como un todo.

Para lo anterior nos basaremos en la definición de Incidente Crítico (IC) aplicada al quehacer docente dada por Monereo et al. (2009, citado por Monereo, 2010) y que indica que el IC corresponde a:

Un suceso acotado en el tiempo que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. (p. 159)

La crisis de octubre de 2019 a nivel local y muy especialmente la crisis sanitaria mundial del Corona Virus, ha impactado muy fuertemente a la humanidad y en especial al sector educación. Es así como a nivel global la crisis sanitaria ha causado más de 3,9 millones de muertos y más de 178 millones de personas contagiadas (Statista, 2021), en tanto, que a nivel local a la fecha, hay registrados más de 31.400 fallecidos y más de 1.500.000 casos. Por su parte esto ha

provocado el cierre de los establecimientos educacionales tanto primarios, secundarios, como terciarios, a nivel mundial generando una detención de las actividades que en su peak alcanzó a un 84,8% de los estudiantes del mundo lo que equivale a 1.480 millones de alumnos matriculados en la educación (UNESCO, 2021). Luego estas crisis pueden considerarse incidentes críticos de magnitud.

Esto ha generado grandes cambios en los modelos educativos para adaptarse a las medidas de confinamiento que Chile comenzó a vivir anticipadamente a la pandemia desde octubre del 2019 a causa del estallido social. Los docentes debieron generar estrategias el 2019 para terminar un complicado año, y se dieron los primeros pasos para migrar a aulas virtuales y la utilización de plataformas online para la realización de clases. Las autoridades durante el último trimestre del 2019 emitieron sendos comunicados en que informaban la suspensión parcial de las clases, evaluando día a día la situación. A modo de ejemplo, el 21 de octubre las autoridades de la Universidad Gabriela Mistral, UGM, emitían el siguiente comunicado:

Querida Comunidad Universitaria:

Dado el escenario de incertidumbre e inestabilidad que seguimos viviendo como país, hemos decidido cancelar nuestras actividades académicas y administrativas por el martes 22 de octubre. Esperamos, en principio, retomar con normalidad el miércoles 23 con asistencia flexible. (UGM, 2019, p.1)

Fueron 9 los comunicados de esta índole, cuyos discursos tenían un eje en común, que era la suspensión o reprogramación las clases dado el clima de inseguridad que existía en el país, con la finalidad de resguardar a la comunidad universitaria, pero a su vez generando un clima de incertidumbre e inestabilidad en dicha comunidad.

Esta crisis permitió gatillar en los docentes el constructo que analizamos en esta investigación como es la experticia adaptativa. En efecto, se observó que los educadores comenzaron a generar estrategias para enfrentar esta crisis, cambiando la modalidad tradicional de hacer clases a una del tipo online, y ocupando diferentes canales de comunicación vía, redes sociales con los alumnos, con miras a terminar el semestre académico.

Esta situación permitió generar alguna experiencia en los docentes que a la postre les serviría para la próxima gran crisis que se debieron enfrentar, que es el arribo a Chile, en marzo del 2020, del CoronaVirus Sarhs-2. Fue a comienzos del primer semestre del 2020 cuando los docentes de las universidades, quienes habían sido capacitados en herramientas educativas TIC, comenzaron a recibir nuevamente mensajes de las casas de estudios donde trabajaban, y que hacían realidad un temor generalizado en las aulas, en el sentido que la suspensión de clases

comenzaba a ser más permanente. A modo de ejemplo la UGM, el día 15 de marzo, comunicaba que:

El Gobierno declaró que Chile está en fase 3 de la expansión de la pandemia del Coronavirus (COVID-19), esto implica que los casos de contagio ya no son trazables y que estamos en una situación más compleja para controlar esta emergencia sanitaria. Para proteger a nuestra comunidad universitaria y contribuir a la prevención de la pandemia, la Universidad Gabriela Mistral tomó la decisión de suspender las clases presenciales desde el lunes 16 de marzo...los estudiantes de pregrado podrán seguir su plan de estudios de manera remota. (UGM, 2020, p.1)

La situación de repetición de eventos críticos en Chile sometió a todas las áreas de la sociedad chilena a un *stress* del tipo indentitario, de reconocimiento y de gestión, y cuyas implicancias se mezclan entre las distintas disciplinas sociales, sean estas políticas, sociológicas, antropológicas, biológicas, económicas, psicológicas, e históricas, generando una interdisciplinariedad de especialidades. La educación no fue la excepción: los distintos partícipes del sector educacional se vieron enfrentados a nuevas y críticas situaciones que provocaron en algunos casos la paralización de las actividades, en otros una profunda reflexión, y en otros a interpelar a sus actores sobre la utilización de nuevos mecanismos para enfrentar las crisis.

De esta forma, esta investigación, utilizando la revisión bibliográfica especializada bajo la metodología sistemática y narrativa (Guirao, 2015) junto a la técnica de entrevistas semi-estructuradas a informantes-clave, se focaliza en estudiar la respuesta de los docentes universitarios, quienes en su mayoría carecen de estudios de pedagogía, profundizando el análisis en comprender si el grado de compromiso personal y profesional de los docentes es una variable de entendimiento relevante en el estudio de la conducta de los profesores. Dicho compromiso, que en la literatura especializada se analiza como *engagement y/o commitment*, representa un constructo muy relevante para los fines de este estudio ya que se intentará verificar si los docentes lo muestran en su quehacer, y si esta puede ser considerada como un talento docente, que habría tenido incidencia en la continuidad de los programas de clases, ayudando al cumplimiento de los objetivos académicos propios del alumnado y de la entidad de educación superior a la que pertenecen.

La pericia adaptativa ha sido estudiada en la literatura especializada en experticia, resolución de problemas, y aprendizaje, como un concepto amplio que abarca lo cognitivo, motivacional, y la identidad de los involucrados, así como los hábitos intelectuales y disposiciones (Crawford et al., 2005). Reconociendo la existencia de expertos en los quehaceres rutinarios, los estudios acerca de la pericia adaptativa ante una situación novedosa apuntan a la habilidad de acostumbrarse

rápidamente al cambio (Hatano & Inagaki, 1986, citado por Carbonell et al., 2014). Esta flexibilidad al cambio que poseen algunos se caracteriza por la velocidad de respuesta, por la invención de nuevos procedimientos, y la re-utilización del conocimiento experto, pero en una nueva forma (Van del Heijden, 2002, citado por Carbonell et al., 2014).

El anterior enfoque será aplicado a la educación y a la gestión del docente universitario chileno lo cual se verificará a través de una investigación del tipo cualitativo interpretativo, en el cual el trabajo de campo utilizará la metodología de entrevistas semiestructuradas con un grupo de docentes de la educación terciaria. Los grandes eventos críticos vividos en Chile, que han sido descritos anteriormente, desafiaron a los docentes nacionales a buscar alternativas en su gestión que les permitiesen dar continuidad a los procesos de diseño de las clases, aplicación de las metodologías, y la evaluación de los alumnos para dar cumplimiento a un currículo previamente establecido.

Esta respuesta de los docentes podría ser fruto del reconocimiento de las necesidades coyunturales de los alumnos, lo cual necesitaría de experiencia y conocimiento así como de un delicado y fino sentido pedagógico que detecte esas necesidades de los alumnos, es decir poseer un “Ojo Pedagógico” como lo señala Andreucci (2012a) y de esta forma ejercer su rol de mediador *no-pasivo* de la actividad docente, generando un vínculo emocional con el alumno, ayudándolo a contener los temores propios de esas situaciones críticas, lo cual tributa al aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) de los alumnos y por ende al cumplimiento del currículo establecido por la autoridad competente.

Lo anterior constituiría una forma de talento pero visto desde un prisma diferente como lo es el de la pedagogía dialógica (Andreucci, 2012b) y no de la forma tradicional homogénea de talento en el sentido de un potencial individual de logros excepcionales (Arancibia, 2009, citado por Andreucci, 2012a). Entenderemos así el talento como una característica extraordinaria que surge de la interacción que involucra a varios actores, como lo son en el caso de análisis los entes sociales, psicológicos, salud, políticos, económicos, familiares, laborales, que, ante la crisis, presionan al educador a adoptar un nuevo rol al tener que no solo ocupar nuevas técnicas sino que modificar la interrelación con sus pares, sus alumnos, la organización educativa a la que pertenece, y hasta consigo mismo.

Resulta esperable entonces que este talento dialógico se vea potenciado en función de la sensibilidad que posea el docente para percibir adecuadamente las interacciones con otros entes pertenecientes a diferentes disciplinas. Podemos utilizar el constructo de inteligencia sentiente desarrollado por Xavier Zubiri (1980) que resalta la importancia de los sentidos para la interpretación que hace el ser humano de la realidad señalando que “inteligir y sentir constituyen

estructuralmente una sola facultad” (p.3) y que “la intelección humana es formalmente mera actualización de lo real en la inteligencia sentiente” (p.4).

2.-MARCO TEÓRICO

En la búsqueda de nuestra investigación en torno a si la adaptabilidad del docente universitario en periodos críticos es un talento natural o adquirido, hemos podido identificar 4 elementos que se repiten en la literatura que se revisó los cuales son: incidentes críticos, la experticia adaptativa, el talento académico, y *el commitment y engagement*. Dichos conceptos no actúan independientes entre sí, sino que se relacionan, entrelazan, y se alimentan unos con otros lo cual genera que el análisis sea complejo, en el sentido epistemológico, a la hora de su reflexión y entendimiento, y que abordaremos en este capítulo.

2.1-Incidente Crítico

La literatura especializada en educación denomina como incidentes críticos (IC) a aquellos eventos que generan cambios en la identidad profesional docente, entendidas como un conjunto de representaciones relacionadas con la docencia, que engloban una serie de constructos educativos como son el rol profesional, la enseñanza aprendizaje, y los sentimientos asociados a la docencia, y que reciben la denominación de incidentes críticos. Es incidente por el impacto que provoca y es crítico por su capacidad de desestabilización emocional del profesional docente, por la dificultad para solucionarlo y manejarlo, o por su capacidad de desafiar los roles y concepciones que posee (Monereo, 2010). El incidente crítico es de una magnitud tal que “desestabiliza la acción del profesor al superar su umbral emocional como consecuencia de una disonancia entre una situación conflictiva que emerge en forma inesperada y las expectativas e intenciones de ese profesor” (Weise & Sánchez-Busqués, 2013, p. 562).

El incidente crítico para que tenga efecto debe ser percibido como tal, y por ende altera las sensaciones, emociones, y sentimientos de los docentes que se ven afectados (Monereo, 2010; Weise & Sánchez-Busqués, 2013).

Por su parte Bilbao & Monereo (2011, p. 138) señalan que, para el docente, “el incidente crítico, por su imprevisión y su efecto estresante, demanda una respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en las que se ven reflejadas esas concepciones estratégicas así como sentimientos”, los cuales son de difícil acceso de un modo tan directo como lo hace el incidente crítico.

La literatura no explicita sobre la magnitud del incidente crítico, ya que la primera variable será cómo el incidente es percibido por el docente, y dado que todos los docentes poseen distintos umbrales de tolerancia, no existirá una medición de magnitud del mismo. No obstante lo anterior,

podemos proyectar que hay incidentes críticos de distinta magnitud, que van desde un caso particular para el docente, hasta incidentes críticos a nivel nacional o incluso a nivel mundial, los cuales dada su amplitud tendrán mayores probabilidades de afectar a docentes.

2.2- Experticia Adaptativa

Esta interpelación que tiene el docente ante un evento desafiante como lo es un incidente crítico, tendrá distintas respuestas dependiendo de las capacidades, características, y experiencias que posea el docente, todo enmarcado en el rol que mantienen en su interior los sentimientos y emociones del mismo. La literatura revisada señala que los profesionales docentes en general realizan actividades de carácter rutinarias en donde el saber hacer y la experiencia, cobran peso (Anthony, Hunter & Hunter, 2015; Carbonell et al., 2014; Hatano & Inagaki, 1986). Adicionalmente hay situaciones nuevas, como las que provoca un incidente crítico, en las cuales se genera un desafío novedoso para el profesional, que para nuestro caso de estudio se trata de docentes universitarios.

Es así como la literatura llama experticia o pericia a la habilidad que posee una persona para completar tareas específicas en forma rápida y efectiva (Feltovich, Prietula & Ericsson, 2006; Peng et al., 2014). Por su parte, Hatano & Inagaki (1986) señalan la existencia de dos tipos de experticias: una del tipo rutinaria y otra adaptativa, definiendo a esta última como la habilidad que posee el profesional docente para acostumbrarse rápidamente a los cambios. La diferencia entre ambos tipos de experticias es que la del tipo adaptativa es capaz de innovar y ser eficiente en su quehacer, la experticia rutinaria puede solo ser eficiente en su labor (Peng et al., 2014).

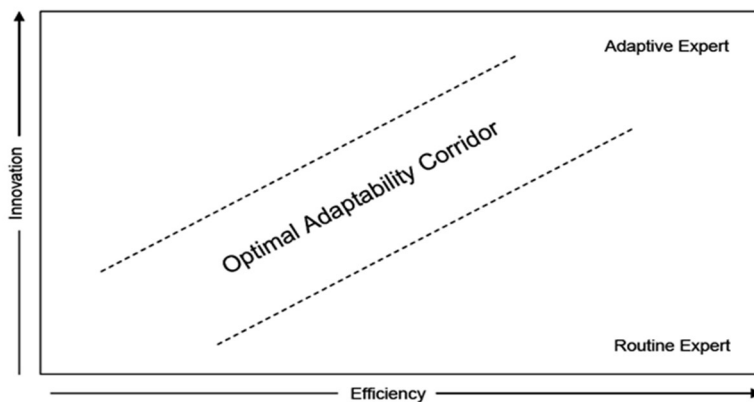
Pero no podemos considerar a la experticia rutinaria y a la experticia adaptativa como constructos rivales o contrapuestos o sustitutos, sino que por el contrario, ya que la experticia adaptativa se forma o construye a partir de la experticia rutinaria. “La experticia adaptativa consta de tres dimensiones las cuales son las habilidades de dominio, las habilidades meta cognitivas y las habilidades innovadoras”, aun cuando “algunos estudios no son claros del rol exacto que juegan las habilidades metacognitivas en el desarrollo de la experiencia adaptativa” (Carbonell et al., 2015, pp. 168-169).

Sabemos que hoy en día la adaptabilidad es una característica deseable en los profesionales en general, y es un elemento crítico para el éxito laboral. Ya no basta con ser experto en alguna materia, sino que se requiere tener la destreza de adaptabilidad a un mundo caracterizado como cambiante, complejo, y volátil. Si bien el mercado reconoce a la experiencia como una condición necesaria pero no suficiente, para lograr un nivel de desempeño deseado requiere de adaptabilidad. Pero tampoco las habilidades innovadoras, por si solas, son suficientes.

Se requiere un adecuado balance entre la eficiencia, marcada por la rutina-eficiencia y la innovación de forma de generar una base para el aprendizaje futuro y aprender de la solución de los problemas (Mylopoulos, 2018). Este balance entre eficiencia e innovación es denominado trayectoria de la experiencia adaptativa, y se logra cuando se posiciona en rango de fluctuación entre innovación y eficiencia, como se observa en la Figura 1, el cual Schwartz, Bransford & Sears (2005) señala como “el corredor de óptima adaptabilidad, o OAC” (p.37).

Figura 1

Relación entre Eficiencia e Innovación: Corredor de Schwartz.



Fuente: Schwartz, Bransford & Sears (2005, p.38).

Pero ¿puede esta experiencia ser transferible? , o dicho de otra forma; ¿los novatos pueden ser capacitados para tener una mayor o mejor adaptabilidad? Una respuesta rápida a estas preguntas podría ser la utilización de tutores con experiencia que aceleren los aprendizajes de los novatos, transmitiendo sus conocimientos, guiando a los docentes jóvenes, proporcionándoles sus experiencias y generando confianza en ellos mismos (Haydena, Rumdeld & Smyntek-Gworeka, 2013). Las ayudas y soportes a los profesores jóvenes resultan claves durante sus primeros años de trabajo. Muchos de ellos al verse enfrentados a situaciones nuevas, tales como los incidentes críticos antes descritos, se frustran y tienden a abandonar la docencia. La ayuda temprana resulta beneficiosa de forma que los docentes principiantes tengan una enseñanza más adaptativa, receptiva y activa (Haydena et al., 2013). En resumen “los profesores novatos necesitan desarrollar tanto rutinas como competencias innovadoras, ampliando continuamente su repertorio de enseñanza” (Janssen, Grossman & Wesbroek, 2015, p.143).

Autores como Ozturk (2015), señalan que existen factores que pueden contribuir al desarrollo de la experticia adaptativa, reconociendo cuatro factores principales como son la motivación, las estrategias de auto regulación, el conocimiento y aprendizaje, y la transferencia de conocimiento.

La educación moderna, en donde los estudiantes se involucran en actividades que resuelven problemáticas de la vida real puede ayudar a transferir experiencias de los tutores, motivar la innovación de los estudiantes, buscar las eficiencias en los procesos. Las metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, podrían ser herramientas educacionales que promuevan el desarrollo de la experticia adaptativa.

Cabría preguntarse entonces ¿cuán relevante es el talento docente ya sea en el proceso de transferencia de las experiencias, o en la utilización de metodologías activas, que permita desarrollar la innovación en los alumnos, o docentes jóvenes, y con ello aumentar la deseada adaptabilidad a nuevos escenarios y desafíos? De inmediato surge la duda si ¿este talento docente es suficiente para el logro de los objetivos señalados o requiere de compromiso por sobre la media de los pares docentes?

2.3.- El Talento Académico

Según la Real Academia Española (RAE, 2019), se define talento como una palabra proveniente del griego *ταλαντο* referido a una unidad de peso, y posteriormente del latín *talentum* referido a una moneda de cuenta, es decir podemos entender que en el tiempo la palabra adoptó el significado primario como característica de algo de valor, escaso, que pocos lo tenían. Asimismo, la RAE indica como primera acepción de talento a la inteligencia, capacidad de entender, y como segunda acepción a la aptitud, la cual se entiende como la capacidad para el desempeño de algo.

Fuentes, Quezada & Andreucci (2019) indican que el talento docente se expresa en el desarrollo de una inteligencia práctica que le permite al profesor/a detectar necesidades de los estudiantes, considerar el contexto social y cultural, además conocer los contenidos para desarrollar estrategias que acerquen los elementos teóricos a la realidad, lo que implica que los estudiantes puedan dar sentido a los aprendizajes y puedan apropiarse de ellos e integrarlos a su desarrollo.

Si bien podemos reconocer que todas las personas poseen cualidades y virtudes que las diferencian a unas de otras, entendemos por talentosas a aquellas personas que poseen una o más habilidades superiores al promedio.

Arancibia (2009) señala que:

Un tipo específico de talento es el académico, que implica una habilidad o capacidad superior en el ámbito de lo que tradicionalmente la sociedad occidental considera “académico” o “relativo a la academia”: principalmente las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. (p.4)

Por su parte Fuentes et al., (2019) indican que:

El talento docente se expresa en el desarrollo de una inteligencia práctica que le permite detectar necesidades de los estudiantes, considerar el contexto social y cultural, además conocer los contenidos para desarrollar estrategias que acerquen los elementos teóricos a la realidad, lo que implica que los estudiantes puedan dar sentido a los aprendizajes y puedan apropiarse de ellos e integrarlos a su desarrollo. (p.77)

Si bien existiría un talento natural o innato este no es condición suficiente para el logro de desempeños destacados o esperados por la sociedad, y que tributen al mundo laboral, científico, o social, ello por cuanto, como hemos visto hasta ahora, la productividad asociada a la eficiencia solo se enmarca en labores rutinarias, las cuales ante nuevas situaciones, o más significativamente ante incidentes críticos, pueden quedar remitidas a una inmovilización en sus aportes, requiriendo necesariamente de la innovación para la mejora en el logro de un desempeño deseado.

Algunos autores señalan que el talento también puede mejorar en el tiempo. Gagné (1993, citado por Arancibia, 2009, p.3) señala que “se requiere contar con personas significativas y experiencias oportunas y adecuadas de aprendizaje para desarrollar el talento” . Con la ayuda de procesos de formación sistemáticos y constantes, donde se reconozcan “los valores y habilidades transversales necesarios para desempeñarse exitosamente en la vida laboral tales como el esfuerzo, la perseverancia, la responsabilidad, el trabajo en equipo” (Arancibia, 2009, p.4).

El talento docente, que se enmarca dentro del talento académico, se refiere a las condiciones que posee el educador para generar un aprendizaje profundo en sus alumnos y eventualmente en sus pares. Como fue señalado, el talento natural no es suficiente y requiere que una formación que apoye, y saque a flote todo el potencial que posee el docente talentoso. Dentro de las habilidades esperadas están el esfuerzo, perseverancia, responsabilidad, características que también podrían ser aplicables a docentes que responden positivamente a las situaciones novedosas, o incidentes críticos, mostrando una experticia adaptativa que hace que su desempeño innovador en momentos críticos sea la de solucionar las problemáticas que aquejan a los alumnos que posee, la organización a la que pertenece, y eventualmente a la sociedad como un todo.

Esta interacción con otros actores, nos lleva a una visión más moderna del talento, visto desde la pedagogía dialógica (Andreucci, 2012b), en donde la relación del docente con otros involucrados vaya más allá de la concepción de atributo que tradicionalmente se le asigna al talento. Es el reconocimiento de la relación del docente con su entorno, generando una mediación oportuna y pertinentemente contextualizada, como lo puede ser ante una situación novedosa e inesperada que lo sobrepasa de su umbral de sentimientos, lo que potencia el

desempeño del docente talentoso que reflexiona, escuchando sus propias voces y las de sus relacionados, para generar respuestas innovadoras que permitan que sus alumnos obtengan un aprendizaje significativo.

Vimos que el esfuerzo, la persistencia, y la motivación, eran algunos de los valores y habilidades que posibilitan el desarrollo del talento en las personas. Luego cabe preguntarse: ¿cómo puede influir el compromiso, la pasión, la entrega del docente en el proceso, para que actúe como un acelerante de aquellas transformaciones profundas que se requieren en un determinado momento?

2.4.- Commitment y Engagement

Según el Diccionario de Cambridge (2020) la palabra *commitment* posee varias acepciones, dentro de las que se encuentra una garantía, una promesa, un compromiso a hacer algo, comprometiendo energía y tiempo en ello. Su origen etimológico (*Online Etymology Dictionary*, 2020) proviene de la fusión de las palabras anglo francés *commit+ment*, que corresponde a un juramento o a una promesa. Posee también implicancias jurídicas dado que puede ser adoptado como un compromiso de un acuerdo adoptado, un contrato implícito dado por la palabra. Para efectos de esta revisión bibliográfica se buscó literatura que relacionara la palabra *commitment* con el compromiso, pasión y dedicación en las actividades docentes.

Dado lo anterior, “el constructo compromiso es un término utilizado a menudo por los profesores para definirse a sí mismos o entre sus pares” (Crosswell & Elliot, 2004, citado por Fuentealba & Imbarack, 2014, p. 261), y corresponde a un factor considerado crítico en el éxito de la educación (Huberman, 1997; Nias, 1981, citados por Day, 2007). Comúnmente el compromiso docente es referido tanto para caracterizar los atributos deseables en un docente, así como para referirse a la forma en que se desempeñan y a la dedicación en la tarea. También es utilizado para referirse a una especialización en la tarea docente en el sentido que *dedicó su vida a la docencia*, reflejando una especialización.

Crosswell (2006, citado por Day, 2007) sugiere la existencia de 6 dimensiones para el *commitment* siendo vistos:

Como una pasión, como una inversión de tiempo extra, como una concentración en el bienestar y logros del alumno, como una responsabilidad para mantener un conocimiento profesional, como un transmisor de conocimiento y/o valores, y como un compromiso con la comunidad escolar. (p. 254)

Podemos observar que *commitment* es más que la palabra empeñada para la realización de un acto, sino que podemos reflexionar que académicamente tiene implícito valores y sentimientos, tales como son la pasión, dedicación más allá de la obligatoriedad contractual, así mismo una paternidad ética del docente hacia sus alumnos al procurar traspasar valores, más allá de los conocimientos curriculares, como son la responsabilidad, honestidad, respeto, libertad de pensamiento, y la fe y esperanza en ellos mismos como futuros profesionales aportantes a una necesitada sociedad.

También la literatura para referirse al compromiso hace referencia al término *engagement*, término ampliamente usado en disciplinas sociales como es en economía y sus derivados como es el marketing. Etimológicamente *engagement* proviene del verbo francés “engager” cuya traducción es contratar, comprometerse a un cumplimiento, como sabemos muy usado en el ámbito legal. Asimismo, y más comúnmente, proporciona la idea de la “asunción de un comportamiento debido” (Blanch, 2017, p. 38), y se asocia con “el estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por el Vigor, Dedicación y Absorción”, y “se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado a un objeto, evento, o situación particular” (Salanova & Schaufeli, 2004, pp.115-116). El *engagement* se encuentra también dentro de las actividades académicas. Según Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004) la naturaleza multifacética del *engagement* se manifiesta de 3 formas:

El *engagement conductual* que se basa en la idea de participación, la cual incluye la participación en actividades académicas, sociales o extra curriculares, las cuales se consideran cruciales para lograr resultados académicos positivos y prevenir la deserción escolar.

El *engagement emocional* que abarca las reacciones positivas y negativas de los maestros, compañeros de clase, académicos, y la escuela, y se presume que crea vínculos con una institución e influye en la voluntad de realizar el trabajo.

Y finalmente el *engagement cognitivo*, el cual se basa en la idea de inversión; incorpora la consideración y la voluntad de realizar el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y dominar habilidades difíciles. (p. 60)

Como vemos la dimensión de compromiso, dada por los conceptos *commitment* y/o *engagement*, son elementos favorecedores del desarrollo tanto del talento académico como de la experticia adaptativa, dado que fortalecen la entrega del docente a actividades formales e informales, evitando la deserción escolar, así como la deserción de docentes en especial durante sus primeros años.

3.- JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITO DEL TEMA

La presente investigación, de carácter educativa, que se justifica toda vez que la problemática en análisis cumple con los criterios de caracterización de una ciencia social. Así observamos que el fenómeno en análisis mostró un alto nivel de interdisciplinariedad, al fusionarse las temáticas de distintas disciplinas tales como psicología, salud, economía, ciencias políticas, antropología, sociología, e historia, con lo cual cumple con la expectativa, al finalizar la presente investigación, de encontrar una caracterización que la identifique como compleja.

De esta forma, dado que la investigación no pretende establecer un formato de estandarización o parametrización de las variables del fenómeno, sino que se opta por una aproximación más de corte constructivista, en la cual se observa la caracterización de inexacta e ideográfica, toda vez que se centra en un grupo de estudio como son los docentes universitarios, con subjetividades como su grado de compromiso y su sensibilidad ante la crisis, con lo cual la característica de impredecible de la ciencia social estaría presente.

En cuanto a la tercera caracterización de la ciencia social que es cuán mutable es, observamos que la problemática de análisis muestra un cumplimiento del primer nivel de caracterización que es la interdependencia, en el sentido que tanto el docente como el alumno dependen del otro, pero asimismo se observa que es vinculante, es decir que los dos, alumno y docente, dependen de ambos ya que el aporte emocional y socio-relacional que se manifiesta en el vínculo docente-alumno, generará un efecto positivo en el proceso de aprendizaje.

Como resulta esperable, mientras más rápida y comprometida sea la capacidad de adaptación del profesorado a las nuevas necesidades generadas por el evento crítico, sean estas del tipo tanto psicológicas, tecnológicas, como pedagógicas, más rápido podrá aportar al cumplimiento curricular de los alumnos, y a validar su rol de mediador, evitando que la situación crítica aumente, lo cual en educación se traduce en frustración, abandono de carreras, o baja autoestima en los participantes del proceso, lo cual tendría eco en el futuro del quehacer del profesional egresado de la comunidad educacional.

Dado lo anterior las preguntas de Investigación que se pretenden responder son:

- 1.- ¿Es la experticia adaptativa una característica favorable del docente universitario chileno a la hora de enfrentar incidentes críticos de magnitud?
- 2.- ¿Existe una relación vinculante entre talento pedagógico y experticia adaptativa?

3.- ¿En el contexto universitario, puede la pericia adaptativa, así como el talento pedagógico desarrollarse en el tiempo en un actuar relacional con diferentes entes, o es una característica individual con una definición tradicional del profesorado?

4.- ¿Cuál es la relevancia del *commitment* y/o *engagement* a la hora de comprender la experticia adaptativa del docente ante incidentes críticos?

De esta forma el objetivo general de esta tesis es, a través de la revisión bibliográfica y de entrevistas semi-estructuradas a informantes-clave, identificar y comprender el aporte de la experticia adaptativa como característica natural o adquirida de los docentes universitarios como respuesta al contexto de crisis de magnitud vividas en Chile en durante los últimos 19 meses.

4.- METODOLOGÍA

4.1.- Revisión de la Literatura

Para la realización de esta revisión bibliográfica se ha elegido un diseño que combina el narrativo y el sistemático (Guirao, 2015). La selección de literatura, del año 2008 a la fecha, ha sido extraída de las bases de datos Eric, Scielo, Microsoft Academic, OCDE Library, JURN, y Google Academic. Como términos de búsqueda se utilizaron: pericia adaptativa, experticia adaptativa: adaptive expertise, incidente crítico: critical incident, talento docente: teaching talent, compromiso docente: teaching commitment: teaching engagement, educación+covid-19: education+covid-19.

En cuanto a la elegibilidad se adoptaron criterios que permitiesen contener el fenómeno a investigar, así como el grupo de participantes elegidos, la viabilidad de incorporación al contexto a analizar, el diseño y calidad de los mismos. De esta forma se adoptó como elegibles aquellas investigaciones referidas a educación, y dentro de ellas aquellas correspondientes a la educación superior. Asimismo, se adoptó un criterio adicional de selección correspondiente a aquellos trabajos referidos a los docentes, dejando de lado aquellos cuyo punto de vista era mayoritariamente de los alumnos. La vigencia de los mismos está dada por la consideración de trabajos más bien recientes es decir cuya publicación no sea más antigua de 6 años, con la excepción de aquellos estudios fundadores de las temáticas que aportan al diseño narrativo del presente trabajo. En cuanto al diseño se utilizaron investigaciones de corte cualitativo, o mixtos con dominancia cualitativa, con diseños definidos y clara identificación de la muestra analizada. Finalmente, como filtro de calidad se exigió que las publicaciones seleccionadas hayan sido revisadas por pares.

Para el caso chileno, a la fecha de realización de esta investigación, no se cuenta con abundante literatura académica que aborde la problemática que se intenta explorar, por lo que se buscará

generar un vaso comunicante entre la investigaciones internacionales analizadas y el ámbito chileno a través de la utilización de la metodología cualitativa interpretativa, que como tal no pretende hacer generalizaciones sino buscar puntos de conexión con la investigación. Para lo anterior se realizarán entrevistas semiestructuradas con docentes de la educación universitaria que tengan la calificación de informantes clave del proceso que se desea investigar, reconociendo, bajo el paradigma interpretativo-comprensivo, que existen múltiples realidades construidas por los participantes en relación con el objeto de investigación. La muestra de docentes, a los cuales se consultará, debe ser inclusiva desde el punto de vista de género, velando por que los entrevistados tengan un nivel académico de magister a lo menos, posean una experiencia mínima de 5 años de docencia, y deben pertenecer a entidades de reconocida calidad, basados en años de aporte de la institución al desarrollo educacional en el país en la cual se busca más de 20 años de presencia en la educación nacional, así como el proyecto educativo que se encuentran desarrollando. Los criterios de la investigación se basarán en los principios y responsabilidades establecidos en la Declaración de Singapur sobre la Integridad de la Investigación (Declaración de Singapur, 2010). Los detalles de la fundamentación y descripción de la herramienta cualitativa a utilizar se explicitan más adelante.

Del total de 42 artículos revisados se seleccionaron y analizaron en profundidad un total de 27 de ellos, los cuales permiten responder las preguntas vinculadas a:

- a) Establecer un vínculo entre talento pedagógico y experticia adaptativa.
- b) Analizar cómo las distintas disciplinas interactúan de modo de atraer la atención de la inteligencia sentiente (Zubiri, 1980) del docente, y de esta forma activar el compromiso de este con el proceso educativo.
- c) Comprender el proceso de retroalimentación del docente universitario con su entorno laboral, es decir estudiantes, colegas, y organización educativa en que se desempeña, y cómo este proceso tributa a su desarrollo profesional y personal.
- d) Finalmente, y no menos importante, el de identificar si los docentes han sentido presión sobre la carga laboral, y sobre su salud mental o psicológica, y cómo esta se traduce en impactos en su gestión docente.

Se excluyeron del análisis aquellas investigaciones que no concurren con los objetivos anteriormente descritos, así como aquellos que no contenían el filtro de calidad de estar revisados por pares. La revisión bibliográfica seleccionada fue codificada en fichas técnicas considerando el año de publicación, título y autores, la revista o libro al que pertenecen y el tipo de diseño de investigación utilizado.

A continuación se muestra la Tabla 1 la cual resume los estudios que fueron seleccionados para la confección del presente trabajo y a qué preguntas de investigación aportan a contestar.

Tabla 1 *Resumen de Estudios y su aporte a las 4 preguntas de investigación.*

Estudio	Contexto	Personalidad	Talento/AE ¹	Formación	Commit./Engagement
Andreucci (2012a)	Teórico	X	X	X	
Andreucci, (2012b)	Teórico	X	X		
Andreucci (2016)	Teórico	X	X	X	
Anthony et al., (2015)	Review	X	X	X	X
Arancibia (2009)	Teórico	X	X	X	
Ausubel (2002)	Teórico	X		X	
Blanch (2017)	Teórico	X			X
Carbonell et al., (2014)	Review	X	X	X	
Carbonell et al., (2015)	Ed Superior	X	X	X	
Crawford et al., (2005)	Ed Superior		X	X	
Day (2008)	Ed Primaria	X		X	X
Feltovich et al., (2006)	Teórico	X	X	X	
FredrickS et al., (2004)	Teórico	X		X	X
Fuentealba & Imbarack (2014)	Teórico	X		X	X
Fuentes et al. (2019)	Ed Primaria	X	X	X	X
Hatano & Inagaki (1986)	Teórico	X	X	X	
Haydena et al., (2013)	Ed Superior	X	X	X	
Janssen et al. (2015)	Review		X	X	
Salanova & Schaufeli (2004)	Teórico	X			X
Monereo (2010)	Teórico	X	X	X	
Mylopoulos (2018)	Ed Superior	X	X	X	
Ozturk (2015)	Teórico	X	X	X	
Peng et al., (2014)	Ed Superior	X	X	X	
Schwartz et al. (2005)	Teórico	X	X	X	
Vaughn et al., (2016)	Ed Superior	X	X	X	
Weise & Sánchez-Busqués (2013)	Ed Superior	X		X	
Zubiri (1980)	Teórico	X		X	

1: Referido a la Experticia Adaptativa; 2: Commitment Fuente: Elaboración Propia en base a Carbonell et al. (2014)

Para la búsqueda de un puente que vincule los aportes de los autores señalados en la Tabla 1 con lo observado en el contexto chileno, esta investigación complementará los hallazgos del *review* con una metodología complementaria de carácter cualitativo interpretativo. Lo anterior se sustenta en que 8 de los estudios analizados en esta investigación, los que se muestran en la Tabla 2, hacen sus pruebas de campo a través de entrevistas con distintos grados de estructuración lo cual permite afirmar que no es una herramienta aislada en este contexto sino por el contrario resulta ser muy útil en este tipo de investigaciones.

Tabla 2 *Resumen del análisis de las investigaciones que utilizaron entrevistas para su desarrollo.*

	ALCANCE	DISEÑO	TIPOS DE PREGUNTA	DETERMINANTES EN RESULTADOS
Anthony et al., (2015)	Apoyar el desarrollo de la experiencia adaptativa de los futuros docentes	Cualitativo, con entrevistas a futuros profesores, y formación de casos tipo	Definición de tres dimensiones que se exploran con entrevista semiestructurada.	Las críticas de los entrevistados generando propuestas de mejoras fueron utilizadas para validar la hipótesis
Day (2007)	Búsqueda de relaciones entre commitment, resiliencia y eficacia de los profesores	Entrevistas personalizadas a un gran número de docentes	Preguntas para identificar la descripción de sí mismos y la conexión con las emociones	Disposiciones y valores personales y profesionales, que ayudan a construir la resiliencia, entendida como compromiso duradero
Carbonell et al., (2015)	Desarrollo y validación de un instrumento de medición de la experticia adaptativa	De carácter Mixto, con cuestionarios estructurados a un gran número de encuestados	Cuestionario tendiente a entregar información a ser tabulados según ítems	Análisis estadístico determinó que la variedad de tareas es más relevante que la experiencia a la hora de predecir la experticia adaptativa.

	ALCANCE	DISEÑO	TIPOS DE PREGUNTA	DETERMINANTES EN RESULTADOS
Haydena et al., (2013)	Comprender las reflexiones de docentes con diferentes niveles de experiencia y su impacto en la experticia adaptativa	Enfoque cualitativo a través del estudio de 2 casos diferenciados en experiencia	Diálogo reflexivo con dos docentes con radicales diferencias en nivel de experiencia.	Las reflexiones de los docentes sobre la confianza y autoestima, validaron el uso de tutores con experiencia, para evitar la deserción de los docentes jóvenes.
Monereo (2010)	Utilización de pautas para el análisis de los IC para la formación inicial y permanente del profesorado.	Desarrollo de una propuesta de cambio en la formación docente, en base a los IC.	Estudio de casos según la fuente u origen del IC, definiendo roles de los involucrados.	El análisis y reflexión de las 3 modalidades presentadas permiten validar el planteamiento del autor.
Vaughn et al., (2016)	Identificar las emociones y sensaciones que tienen los docentes en la adaptabilidad.	Cualitativo, con entrevistas profundas no estructuradas	Busca a través de la reflexión de los docentes conocer sus emociones	Reflexión, dialogo, y escuchar son las claves para comprender los casos analizados.
Weise & Sánchez-Busqués (2013)	Identificación de las estrategias de los docentes ante Incidentes Críticos (IC)	Cualitativa, con relatos de docentes universitarios que dieron pie a entrevistas en profundidad de carácter semi estructurado.	Entrevistas semiestructuradas en profundidad en se identifican emociones, actuación docente, estrategias globales y específicas.	Las entrevistas buscaron información relativa a las emociones de los docentes ante los IC, como se vinculan con las estrategias.

Fuente: Elaboración Propia

Adicionalmente, escuchar las reflexiones de los docentes nacionales resulta relevante toda vez que “cuando los profesores reflexionan sobre sus decisiones adaptativas, por esta vía su stock de pedagogía eficaz se vuelve cada vez más rica” (Vaughn et al., 2016, p.260), por lo que “las voces de los profesores se convierten en una fuente de datos legítima en la investigación” (p. 261).

4.2.- Trabajo de Campo

Es de nuestro interés poder testear si las conclusiones que son reportadas por la literatura consultada son coherentes con la realidad que observamos en nuestro país. Para ello se realizó un trabajo de campo basado en el paradigma interpretativo comprensivo de modo de elaborar una descripción ideográfica del objeto de investigación. De esta forma, se utiliza la técnica de entrevistas semiestructuradas, específicamente con el estudio de casos-tipo, cuyo “objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información” (Hernández, Fernández & Batista, 2014, p.387). Para su ejecución se llevó a cabo un set de entrevistas en profundidad a informantes clave. En tanto, para cuantificar el número de casos a estudiar nos basaremos en los factores que, según Hernández et al. (2014), los determinan y que son: capacidad operativa de captura y análisis de la información, en el sentido de la capacidad de análisis realista que tenga el equipo investigativo teniendo en consideración la dotación de recursos para elaborar la misma; el entendimiento del fenómeno con la necesaria búsqueda del equilibrio entre el número de entrevistados que permitan responder a las preguntas de investigación y el evitar la llamada “saturación de categorías” que corresponde a un aporte muy bajo o más bien nulo al avance de la investigación; y finalmente la naturaleza del fenómeno en análisis, en el sentido si los casos están a la mano o no tanto en frecuencia como en disposición de la información, y el tiempo que se deberá invertir en la recolección de la información.

Por lo anterior, se realizó un estudio en profundidad con entrevistados de carácter homogéneo, es decir de un perfil similar, que ayudan a comprender el fenómeno de estudio. En concordancia con lo sugerido por Hernández et al. (2014) quienes indican que para el “estudio de casos el tamaño mínimo de muestra sugerido es de seis a diez, y si es en profundidad, tres a cinco” (p. 385). En nuestro estudio se entrevistará a un total de 6 docentes universitarios.

Los criterios de selección de la muestra son: profesores universitarios de ambos géneros con grado académico master o mayor, con más de 5 años de experiencia, que hayan estado ejerciendo la docencia en pregrado y/o postgrado durante Octubre-18 y durante la pandemia del Covid-19. La matriz de la ficha técnica de cada entrevistado se encuentra en el Anexo 1.

En cuanto a la unidad de análisis, se especifica que la recolección será realizada por el investigador de esta tesis, con la asistencia de la profesora guía.

El diseño de las preguntas semi-estructuradas a formular a los entrevistados se basa en la consideración de 13 subdimensiones que permiten responder las cuatro preguntas de investigación que contiene este trabajo, los cuales tributan a los objetivos de la investigación. De esta forma a continuación se presentan las preguntas a realizar:

Tabla 3

Temas a Desarrollar en entrevistas semi-estructuradas, en base a las 4 preguntas de investigación.

Pregunta 1 de investigación	¿Es la experticia adaptativa una característica favorable del docente universitario chileno a la hora de enfrentar incidentes críticos de magnitud?
Tema 1 al entrevistado	¿Observó que, durante O-18 y del COVID-19, sus alumnos tenían requerimientos especiales, que iban más allá del ámbito académico?
Tema 2 al entrevistado	Indique si a causa de O-18 y del COVID-19 debió generar estrategias independientes para realizar sus clases y si estas a la postre fueron positivas para el aprendizaje de los alumnos.
Tema 3 al entrevistado	¿Siente usted que tuvo un proceso de aprendizaje de las experiencias de O-18 y Covid-19, y cuáles son los principales aspectos de este aprendizaje?
Pregunta 2 de investigación	¿Existe una relación vinculante entre talento pedagógico y experticia adaptativa?
Tema 4 al entrevistado	¿Cree Ud. que para para la superación de eventos críticos como O-18 y COVID-19 se requirieron condiciones especiales como docente y cuáles fueron estas?
Tema 5 al entrevistado	Llevado a sus inicios como docente, ¿cree Ud. que su respuesta hubiese sido la misma ante los eventos críticos de O-18 y COVID-19, o piensa que la

experiencia le ha aportado elementos facilitadores a la adaptación? De ser así ¿podría explicitar los elementos más relevantes que ha adquirido en el tiempo como docente?

Tema 6 al entrevistado ¿Cree Ud. que las soluciones a los problemas académicos vividos fueron autogenerados, generados en conjunto con los pares vía conversaciones informales, o fueron fruto de esfuerzos formales de la institución en que se desempeña?

Pregunta 3 de investigación

¿En el contexto universitario, puede la pericia adaptativa, así como el talento pedagógico desarrollarse en el tiempo en un actuar relacional con diferentes entes, o es una característica individual con una definición tradicional del profesorado?

Tema 7 al entrevistado ¿Cree que las capacitaciones realizadas por la institución le aportaron para los resultados académicos obtenidos durante la crisis de O-18 y COVID-19, o más bien se trata de un logro personal generado fuera de la institución?

Tema 8 al entrevistado ¿Cómo podría usted transmitir sus experiencias de docente a los profesores que se inician, de forma de ayudar a que ellos solucionen más fácilmente sus problemas, y si esta transmisión de conocimientos tiene valor agregado en la docencia?

Tema 9 al entrevistado ¿De qué forma, a su juicio, las instituciones de educación superior “pueden” o “deben” capacitar a sus docentes para saber enfrentar de mejor forma las crisis?

Pregunta 4 de investigación

¿Cuál es la relevancia del commitment y/o engagement a la hora de comprender la experticia adaptativa del docente ante incidentes críticos?

Tema 10 al Entrevistado ¿Es Ud. un académico part time o de dedicación total a la academia? Esta condición, ¿tiene alguna

	incidencia en los esfuerzos que realizó para solucionar los problemas del último año?
Tema 11 al Entrevistado	Durante las crisis de O-18 y Covid-19 ¿estima Ud. que debió dedicar más horas y más esfuerzo a sus deberes académicos en comparación a lo que antes destinaba?
Tema 12 al entrevistado	¿Cree Ud. que seguirá haciendo clases en la Universidad más allá de los 65 años?, y ¿cuál espera sea su aporte como académico <i>senior</i> en esta etapa del ciclo vital?
Tema 13 al entrevistado	Durante los periodos de crisis, tanto O-18 como Covid-19, ¿se sintió agobiado por la situación o necesidades derivadas de ella? ¿sintió algún grado de desgaste emocional

Fuente: Elaboración Propia

4.2.1.- Prototipado y Aplicación Piloto

Como parte del trabajo de campo procedimos a confeccionar un prototipo de entrevista, elemento experimental que pretende determinar la factibilidad de la misma, y llama a que las fallas aparezcan y a generar un aprendizaje en ello, motivando a realizar las modificaciones que sean necesarias (CES-UAI, 2019). Dicho prototipo fue sometido a una serie de cambios en busca de alternativas para resolver los errores que se manifestaron y que en general se pueden resumir en: errores de parsimonia, errores de lenguaje, errores comunicacionales, errores de eficiencia y eficacia en las preguntas. Adicionalmente a las preguntas de carácter técnicas, y aquellas que ayudan a lograr la confianza de los entrevistados, se definió como prioritario tratar que las entrevistas sean presenciales de forma de lograr observar toda la comunicación que proveerá el docente sea esta verbal, corporal, o ambiental

Una vez perfeccionado el documento de entrevista a través de la aplicación prototipo, procedimos a realizar la Aplicación Piloto, la cual “también puede denominarse *pre-test* o *evaluador*” (Baker, 1994, pp 182-183, citado por Van Teijlingen, 2002, p.1), y corresponde, en nuestro caso, a la aplicación de la entrevista a una muestra menor de forma de identificar y eliminar fallas estructurales y de aplicación de la misma. Según lo descrito por Baker (1994, p. 182) se puede desarrollar “una Aplicación Piloto preliminar con amigos y conocidos” de forma de lograr una

retroalimentación y crítica más directa y transparente. Es así como se materializó la aplicación piloto preliminar de entrevista, y se mejoraron algunos aspectos de lenguaje, entendimiento de las preguntas, y si estas eran muy amplias o se repetían. Una vez concluido la Aplicación Piloto Preliminar se procedió a testear la encuesta con una Aplicación Piloto Formal (APF), o “formal pre-test” en lenguaje de Baker (1994, p.183), esta vez con una entrevistada que cumplía con la misma caracterización de los demás docentes entrevistados de forma de dar un realismo total (ver Tabla 4). Así mismo se procedió a probar la administración de la misma entrevista que consistió en el envío previo de la carta de consentimiento informado, la entrega de copias de la entrevista al docente, determinar el lugar de entrevista y si esta invitaba a los entrevistados a conversar sobre sus experiencias y medir, a través de la percepción, si el docente se encontraba cómodo en participación en la investigación. La APF se realizó el 4 de diciembre de 2020, con la participación de una docente universitaria con grado de Magister, de género femenino, y con experiencia en aula. Como primer elemento a comentar de la entrevista de APF se encuentra el lugar en que esta se realizó, la cual a sugerencia de la entrevistada se llevó a cabo en un café ubicado en un centro comercial. Ello permitió validar lo que nos indica Valles (2009), quien señala que el lugar a realizar la entrevista es relevante toda vez que se debe procurar que sea un lugar que logre custodiar la privacidad y tranquilidad del evento. Pudimos comprobar que un lugar público como un café abierto no cumple con esos requisitos por existir muchos elementos distractores tales como el ruido ambiental, iluminación comercial, además de un permanente desplazamiento de personas. Asimismo permitió establecer que la entrevista requería entre 30 a 35 minutos para su desarrollo, tiempo que se estima como alto por la entrevistada, pero que se explicaba a causa de ser esta la primera entrevista, de forma que esta podría realizarse con más eficiencia a medida que se contara con mayor experiencia. La Aplicación Piloto Formal permitió evidenciar que algunos conceptos que esta investigación usa con frecuencia como es el caso de los constructos talento, experticia, o commitment y engagement, no eran bien entendidos o producían cierta coartación en la entrevistada, lo que fue consistente con los hallazgos en la Aplicación Piloto Preliminar. También se detectó que hubo dos preguntas a la entrevistada entendía como iguales o similares, las cuales fueron afinadas de forma de lograr el propósito de la investigación. Con todo, se logró validar los modelos de preguntas de la entrevista, confirmando que ellas invitaban al dialogo, mantenían una fluidez en la conversación, evitando la ambigüedad de las respuestas.

Como resultado del piloto preliminar y formal se decidió afinar dos preguntas, sin alterar su objetivo, explicitando con mayor detalle las preguntas de investigación, de forma que el entrevistado tuviese una pequeña inducción al contexto en que las nociones están siendo utilizadas, y se mejoró la redacción de las preguntas a los entrevistados de forma de evitar la

percepción de temas repetidos entre ellas. Las anteriores modificaciones generarían un aumento en el tiempo de entrevista pero que se trataría de compensar por una mayor fluidez dada por la experiencia en las entrevistas. El facsímil definitivo que se presentó a los entrevistados se encuentra disponible en el Anexo 2.

4.3.- Fundamentos del Análisis de las Entrevistas Semi Estructuradas a Informantes Claves

Como hemos señalado anteriormente, con el propósito de testear los hallazgos proporcionados por el *review* de la literatura, procedimos a efectuar una investigación de corte cualitativo interpretativo para lo cual realizamos un trabajo de campo, basado en entrevistas semiestructuradas a informantes clave, que nos permitirían recolectar información relevante para la investigación.

Según nos indica González (2001, p.229) el paradigma interpretativo posee varias características dentro de las cuales destacamos que “es el sujeto humano el instrumento de investigación [...] en la cual los métodos cualitativos se adaptan mejor a las realidades múltiples con que se va a trabajar [...], el análisis de datos es de carácter inductivo [...] con resultados negociados por el investigador [...], con interpretaciones ideográficas”, en las cuales se muestra apropiada la utilización de la Teoría Fundamentada.

Al respecto, y en concordancia con el párrafo anterior, en la presente investigación analizaremos las respuestas de los entrevistados utilizando la Metodología de la Teoría Fundamentada la cual resulta muy conveniente en aquellas investigaciones de carácter cualitativas que utilizan entrevistas como mecanismo de recolección de datos (Hernández, 2014) y que poseen con una posición teórica de interaccionismo simbólico, entendido en este estudio como los significados que le asignan los docentes nacionales a sus respuestas y experiencias de los eventos críticos que hemos tenido en los últimos 19 meses, y cuya matriz de información es alimentada a través de las entrevistas.

La Teoría Fundamentada fue desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967 y es una teoría que busca desarrollar una hipótesis a partir de un proceso sistémico de recopilación y análisis de información, para de esta forma identificar los conceptos que subyacen en los datos, mostrando sus propiedades y dimensiones.

Una definición más profunda es abordada por Glaser (1992):

La Teoría Fundamentada es una metodología de análisis unida a la recogida de datos que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una

formulación teórica o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio. (Glaser 1992, p.30, citado por Hernández, p.192)

De esta definición nos gustaría profundizar sobre dos conceptos como son la teoría inductiva y la teoría sustantiva. Al respecto, la discusión deductiva e inductiva hace referencia al rol que tiene una teoría en la investigación. De esta forma Goetz y Le Compte, (1998) señalan que :

Una teoría deductiva es aquella se inicia con una teoría determinada y va desarrollando definiciones y conceptos que aplica empíricamente a un conjunto de datos (Popper 1968, citado por Goetz y LeCompte, 1998)... Por su parte una teoría inductiva es aquella que se desarrolla de en una investigación que se inicia con la recolección de datos, mediante observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, en base a las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas (Becker, 1958; Kaplan, 1964, Citado por Goetz y LeCompte, 1998, p.30) ...En cierto sentido los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos. (p.30)

En tanto Hernández (2014) nos señala que la teoría sustentativa es de carácter inductivo y se refiere al proceso de construcción teórico que surge de los datos que se recopilan sobre el objeto de estudio, posee un carácter pasajero pero que a su vez va conformando los pilares en “que se sustentará la Teoría Formal la cual podríamos tildar de la gran teoría elaborada a partir de distintas teorías sustentativas” (Andreu et al, 2007, citado por Hernández, 2014, p.192).

El proceso involucrado en la Teoría Fundamentada, es decir la recolección de datos y el análisis de los mismos para comprobar las hipótesis emergentes que relacionan distintos conceptos, se realiza durante toda la investigación, y representa un proceso de comparación permanente.

Glaser y Strauss (1967, p.79, citado por Hernández, 2014) señalan que:

La teoría sustantiva supone una conexión estratégica en la formulación y generación de una teoría formal fundamentada. Si bien la teoría formal puede ser generada directamente de los datos, es más deseable, y generalmente necesario, comenzar la teoría formal desde otra sustantiva. (p.193)

Según indica Hernández (2014, p.193). Algunos de los aspectos fundamentales de la Teoría Fundamentada son el muestreo teórico, la saturación teórica y la codificación teórica:

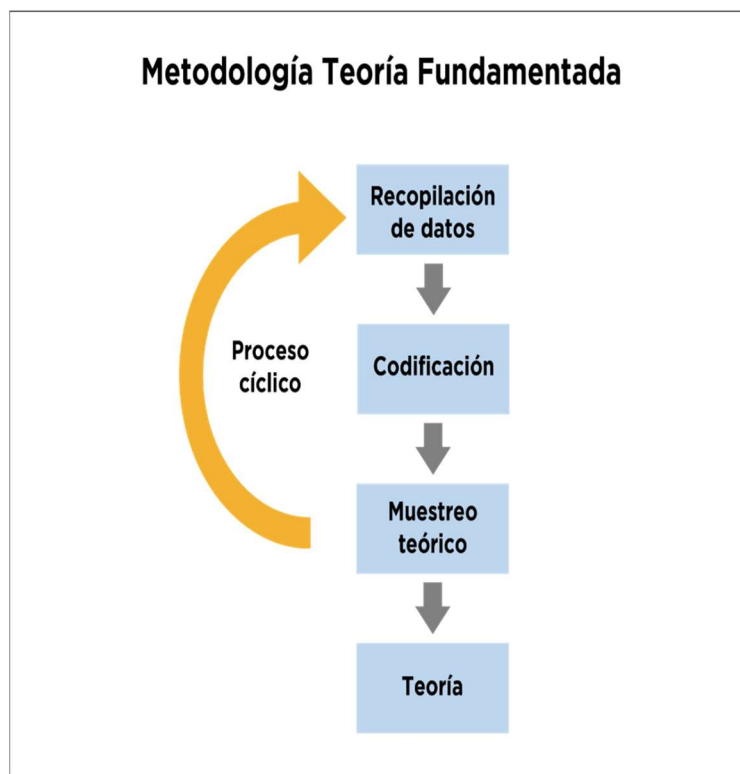
1) Muestreo Teórico es el tipo de muestreo que utiliza la Teoría Fundamentada, y es la técnica de selección de las personas a entrevistar, siendo relevante la interpretación inmediata de los datos, por su impacto en la toma de decisiones de muestreo.

2) Saturación Teórica corresponde a un límite que indica cuando el aporte marginal de muestra es de bajo aporte.

3) Codificación Teórica es la técnica para interpretar la información.

Los puntos 1 y 2 anteriormente descritos nos ayudan a responder las preguntas del tipo a quiénes y cuántos entrevistar. Flick (2007, p. 78) nos entrega información al respecto señalando que el muestreo teórico puede realizarse a partir de “grupos que se van a comparar, o puede centrarse directamente en personas específicas” como es el caso de esta investigación en donde hemos seleccionado docentes, con características específicas como son grado académico, experiencia, entre otros, sobre los cuales se mantiene una expectativa de aporte de ideas que tengan valor agregado de nuevas ideas para la teoría en desarrollo. Como existe una gran posibilidad de ir creciendo en la muestra se establece el criterio de “saturación teórica” como el límite de la amplitud de la muestra, es decir corresponde a aquel punto en que “nuevas observaciones o documentos no añaden nada relevante a la investigación” (Valles, 2009, p.68).

Figura 2: Ciclo de la Teoría Fundamentada



Como se observa en la Figura 2, corresponde al esquema procedimiento de análisis realizado en la presente investigación, en que se inicia con la selección de las personas a entrevistar denominados informantes claves, entendidos como “individuos en posesión de conocimientos, status, o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con la investigación (Zelditch, 1962, citado por Goetz y LeCompte, 1988, p.134).

Fuente: Elaboración en base a diagrama

de <https://www.maxqda.com/blogpost/grounded-theory-analysis>

Los criterios de selección de las entrevistas, basados en el muestreo teórico, fueron:

- Profesores universitarios de ambos géneros
- Grado académico master o mayor
- Experiencia docentes de 5 años o más
- Que hayan estado ejerciendo la docencia en pregrado y/o postgrado durante Octubre-18 y durante la pandemia del Covid-19
- Pertener a una institución de educación superior con más de 20 años de antigüedad.

A continuación se presenta un cuadro resumen con la caracterización de los entrevistados incluido el entrevistado piloto (Tabla 4). Se observa inicialmente que hay 3 entrevistados del género femenino, y 4 de género masculino. El promedio de edad es de 49 años, en tanto que 6 de 7 poseen grado magister, y solo uno de ellos es Phd. En tanto que la experiencia alcanzada, en promedio, a más de 10 años, y todos cumplen con tener más de 5 años de experiencia. La dedicación es mayoritariamente *part time* y solo 2 son *full time*. Finalmente la mayoría de las entrevistas fue presencial, y solo dos de ellas fueron online.

Tabla 4: Caracterización de los entrevistados

	Género	Edad	Grado	Años de experiencia	Dedicación	Tipo de Entrevista
Entrevistado Piloto	F	41	Magíster	>5	Part-time	Presencial
Entrevistado 1	M	48	Magíster	>5	Part-time	Presencial
Entrevistado 2	M	58	PhD	>20	Full-time	Presencial
Entrevistado 3	F	57	Magíster	>10	Part-time	Online
Entrevistado 4	F	44	Magíster	>10	Full-time	Online
Entrevistado 5	M	47	Magíster	>20	Part-time	Presencial
Entrevistado 6	M	50	Magíster	>20	Part-time	Presencial

Fuente: Elaboración Propia

De esta forma se realizaron 6 entrevistas, más lo sugerido por la literatura en cuanto a la realización de una Aplicación Piloto Formal que también materializamos, las cuales mediante el proceso de iteración proporcionaron satisfactoriamente el método de saturación explicitado más arriba y que constituida uno de los aspectos fundamentales de la Teoría Fundamentada.

Las entrevistas fueron debidamente transcritas respetando la exactitud del lenguaje utilizado por cada académico, y así comprender de mejor forma su identidad, y por ende su discurso. Las transcripciones han protegido la identidad de los entrevistados, y se encuentran disponibles para sus lecturas y consultas en link de acceso que se encuentra en el Anexo 3. Tanto las grabaciones como las transcripciones fueron leídas a lo menos 3 veces cada una, en búsqueda de significados, identificando categorías principales así como subcategorías, en acorde con lo expresado por Hernández (2014).

Finalmente el tercer aspecto fundamental es la Codificación Teórica, y corresponde “al proceso de análisis de datos en el que se sustenta la Teoría Fundamentada. La interpretación de los textos de las transcripciones de las entrevistas son la piedra angular para decidir qué datos se analizarán y codificarán según distintos procedimientos denominados Codificación Abierta, Codificación Axial, y Codificación Selectiva” (Hernández, 2014, p.195). Pero estas etapas “no se deberían entender como procesos claramente distinguibles ni como fases separadas [...] sino como procesos” en los cuales el investigador se mueve de una a otra y que, si es necesaria, son combinadas entre ellas (Flick, 2007, p.193).

Hernández (2014, p.196) indica que en la Codificación Abierta “se intentan expresar los datos en forma de conceptos”. En nuestra investigación se procedió a la clasificación las expresiones contenidas en la transcripción de las entrevistas según la interpretación de significado, sean estas palabras o frases, y las cuales son detectadas por el investigador, y asignándolas a una subcategorización. Se generaron anotaciones que permitieron la reflexión sobre las respuestas de los entrevistados, y si ellas aportaban al objetivo de la investigación.

El paso siguiente es la Codificación Axial, que corresponde a “filtrar las categorías que han surgido en el paso anterior. La información se reorganiza creando nuevas relaciones entre los conceptos” (Hernández, 2014, p.200). En nuestra investigación tomamos aquellas categorías que seleccionamos en las Codificación Abierta, y profundizamos en su explicación complementándolas con frases proporcionadas por los entrevistados, buscando relaciones entre ellas, identificando patrones comunes entre los entrevistados, y conectándolas con una categoría mayor como son las preguntas de investigación. Asimismo tomamos en consideración el contexto en que se formularon las respuestas, tales como lugar de la entrevista, o si esta fue presencial u online, y qué incidencia tendrían en la investigación.

Finalmente, el tercer paso es la Codificación Selectiva, que con posterioridad a la Codificación Axial, corresponde a “un nivel superior de abstracción. El propósito de este paso es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se pueden agrupar y por la cual se integren. De esta manera se elabora o formula el *relato del caso*” (Flick, 2007, p.198). En nuestra investigación en esta etapa generamos un refinamiento deductivo de donde “emergieron los niveles centrales de reflexión” (Jiménez-Fontana et al., 2016, p.362).

Dichas “subjetividades del investigador y de quienes estudia son parte del proceso de investigación” (Flick, 2007, p.20), y en nuestro caso nos permitió formular nuevos conceptos e hipótesis en concordancia con las características propias de la investigación cualitativa (Hernández, 2014). Es así como nos planteamos nuevos desafíos en la búsqueda de elementos que nos permitiesen comprender de mejor forma la conducta de los docentes ante incidentes críticos. Tal es el caso de la incorporación de la resiliencia como constructo comprensivo fundacional de la conducta de los docentes, elemento que fue fruto de la reflexión sistémica de esta investigación cualitativa, y que veremos en detalle en el punto 6 de este documento.

5.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- Aportes y hallazgos de las entrevistas realizadas

A continuación, y basados en la Teoría Fundamentada descrita anteriormente, desarrollaremos un análisis reflexivo de las conversaciones realizadas a seis docentes de universidades chilenas, motivadas por interrogantes presentadas a dichos educadores, de forma de establecer cómo ellas tributaron a cada una de las preguntas de investigación de este trabajo, lo cual es respaldado por testimonios específicos en cada caso. Complementariamente, la Tabla 3, *Resumen de las respuestas de los entrevistados*, permite observar la totalidad de las respuestas de los entrevistados a cada una de las preguntas realizadas, de forma de tener una visión panorámica global del ejercicio de investigación.

5.1.1.- Pregunta 1 de Investigación: ¿Es la experticia adaptativa una característica favorable del docente universitario chileno a la hora de enfrentar incidentes críticos de magnitud?

A nivel de los docentes nacionales entrevistados, la gran mayoría de ellos logró percibir que los alumnos tenían requerimientos que iban más allá de las necesidades académicas debido a los incidentes críticos como fueron el levantamiento social de octubre-18 y muy especialmente la situación pandémica a partir de marzo 2020, lo cual obligó a suspender las clases presenciales y a comenzar un proceso de docencia online. La percepción de nuevas necesidades de los alumnos así como cambio de estrategia educativa, revela que los académicos manifiestan tener una

sensibilidad para poder percibir estas necesidades y comenzar a dar la confianza a los alumnos para transparentar lo que requerían, así como replantear la estrategia académica.

El diálogo con los docentes es muy relevador. Es así como el Entrevistado 1 señaló al respecto que "...sí, yo pude observar que , a partir de ese periodo en general los alumnos, además de tener una necesidad adicional en temas netamente académicos, también manifestaron explícitamente tener problemas de índole más personal que afectaban su normal desempeño en la universidad, necesitaban contención, básicamente tenían problemas de concentración, tenían problemas de disponibilidad horaria para poder participar adecuadamente de todas las instancias académicas...". El académico agregó que debió modificar su estrategia docente y buscar alternativas de forma que "...permitieran a los alumnos darles más posibilidades de cumplir adecuadamente con sus obligaciones...". Finalmente, el Entrevistado 1 identificó distintos tipos de problemas que iban desde problemas de salud directos o de familiares, problemas económicos, y problemas de conectividad, todos los cuales "...repercutían a un nivel emocional de los alumnos lo que los hacía particularmente vulnerables a tener malos resultados...".

Por su parte, la Entrevistada 3 señala que cada vez que hay algún cambio se genera algún tipo de conflicto. Y que la crisis de octubre generó incertidumbre ya que, al comienzo, cuando aún las clases eran presenciales, había muchos alumnos que presentaban problemas para trasladarse a la universidad o para volver a sus hogares. Señala que percibió que "...las situaciones personales de los estudiantes eran prioritarias ante el estudio..." La incorporación de una metodología online a fines de octubre fue tomada como una medida extraordinaria y que solo era por el fin de semestre (noviembre y parte de diciembre). Ya de vuelta a clases en marzo del 2020 señala que había mayor incertidumbre, y se rompía la expectativa que las clases online habían sido una medida transitoria. Comenta que en un comienzo el alumnado mostró su rechazo a la nueva metodología de enseñanza a distancia. Afirma que los alumnos "...no querían tener clases, clases remotas, querían solamente volver a la universidad, y cosa que era imposible, pero era como es la conversación entonces era mucho mucho de, al comienzo de las clases profesora no nos gusta esto, no queremos, no funciona el sistema, que al comienzo era por falta de conocimiento y por un tema también de internet que no era menor...". A contar de marzo la docente percibió el surgimiento de nuevas problemáticas tales como "...estudiantes con COVID, teniendo familia, familiares con COVID y situaciones como muy concretas o sea cómo lo hago y cómo estudiar cuando estoy en la casa, hay bastantes niñas que tenían que atender a la mamá, o la hermana estaba con COVID o ellas estaban con COVID...". Para enfrentar esta situación reflexiona sobre su reacción afirmando que "si bien cierto estamos en una universidad en la que se supone que es nuestro objetivo enseñar, siento que lo que tuvimos que hacer primero es

acogerlas emocionalmente”. Asimismo, detectó otras situaciones como fue “...el hecho también de sentir este aislamiento entre comillas de sus compañeras...”, ya no existen esos grupos que se observan en la presencialidad, en las cuales los alumnos comparten, y socializan. Ahora estaban “...faltos de esa comunicación...”. Ello dio pie a que “...después de la clase conversábamos, y que me comunicaran situaciones personales, emocionales que fueron mucho más delicadas ya que familiares habían fallecido o enfermedades...”. El anterior testimonio revela la sensibilidad de la docente, quien percibe una creciente situación de incertidumbre, una destrucción en las expectativas de los alumnos, el surgimiento de nuevas necesidades, debiendo adaptarse a la nueva realidad con nuevas necesidades y por ende debe generar estrategias de contención, recuperación, y de sobreponerse, para combatir el aislamiento y la soledad de los alumnos, con lo cual el docente pasó a ser un confidente y guía, más allá de las necesidades académicas tradicionales.

En tanto, el Entrevistado 5 revela un aspecto interesante en términos de las limitaciones que la nueva metodología online generó en su aula. Afirma que “...cuando uno lo hace presencial uno determina que existen falencias en ciertas áreas y trata de en esa misma oportunidad de suplir esas falencias dando pequeñas explicaciones y mandando a leer o mandando a revisar ciertos materiales que permitan ponerlo al día para llegar a un nivel de donde parte la clase. En el caso de la pandemia, en el caso de la virtualidad de las clases o de las clases online era bastante poco frecuente determinar cuándo las personas tenían falencias...”, señaló el docente, revelando que pese a generar instancias comunicacionales se verificaba que en la disciplina que el desarrolla una carencia inicial de *feedback* académico con los alumnos. Indicó que debió implementar cambios en su metodología tales como exigir cámaras y micrófonos abiertos, y realizando preguntas directas a cada uno de los alumnos. Pero también logró percibir una pérdida de autoridad según señala: ...“sí hubo problemas que cuando uno está presencial tiene cierto grado de mayor autoridad para, a la clase siguiente, pedirle respuesta sobre las cosas que uno le mandaba, en estos casos no, y un poco de los alumnos para salir de la contingencia, del problema que el profesor te esté preguntando sacaban pequeñas cápsulas que daban la explicación más bien de libro digamos, de Wikipedia”. Según lo indicado por el profesor entrevistado 5, él percibe una menor capacidad de seguimiento de los alumnos, desde su estado inicial para diagnosticar el grado de conocimiento con que llegan a su curso, hasta ya avanzado el semestre para dar seguimiento a las actividades académicas. Un aspecto interesante de este docente es que reveló una práctica pragmática y discutible para enfrentar estas situaciones y es que se generaron estrategias específicas “...pero la estrategia más mala pero la más efectiva fue reducir el número de contenidos del curso ósea claramente esa fue la estrategia porque en mi área hay cosas que uno no puede soslayar, ósea si uno en historia no conoce la batalla de Waterloo puede seguir

adelante con otro evento históricos pero en mi área si uno no tiene una base específica de conocimientos no puede seguir al escalón siguiente”, agrega que “entonces a mí me paso que tuve que reducir bastante los contenidos, me atrevo a decir que yo entregué el 50% de los contenidos bien hechos y dejé fuera un 50% de los contenidos que ni siquiera miraron alguna vez”. Lo anterior refleja un duro grado de pragmatismo en el actuar del académico que frente a las dificultades de aprendizaje de los alumnos debió recortar el programa original de estudios. Asimismo revela que en los inicios de la crisis, los programas académicos no fueron debidamente modificados y adaptados a la nueva realidad de clases virtuales, sino que por el contrario mantuvieron su rigidez asumiendo que era el mismo escenario de clases presenciales, con lo cual se obligó a los docentes a tomar medidas tales como recortar las materias contenidas en el programa.

Al mismo tiempo que los alumnos aprendían una nueva metodología también lo hacían los docentes, y este aprendizaje es relevante para la experticia adaptativa que muestran los docentes. Recordemos que la literatura indica que el conocimiento y aprendizaje son factores que contribuyen a la experticia adaptativa Ozturk (2015). Al respecto la Entrevistada 3 reveló que “...el aprendizaje yo siempre lo tomo como en dos aspectos, lo académico y en lo personal. Siento que en lo académico profesionalmente fue grande, fue harto porque yo no había trabajado con estas plataformas y siento que uno es un tremendo complemento. Nada cambia lo presencial, siento que nada nos sustituye y siento que lo presencial siempre es mucho más enriquecedor pero al trabajar de manera remota yo aprendí, aprendí esta otra forma de trabajo, así que tengo otras herramientas, así que en ese sentido profesionalmente crecí. Y en lo personal también porque uno, también era algo nuevo si bien es cierto yo tenía que acoger a las estudiantes pero yo en un momento, también uno tiene como esa duda de no saber cómo trabajar en una nueva plataforma...”. Por su parte el Entrevistado 5 señaló “En mi caso particular de aprendizaje yo me di cuenta de nuevas metodologías para determinar el nivel real con el que llegan los alumnos a la clase y de ahí para delante construir sobre eso”.

Más en la esfera de impactos personales, el Entrevistado 2 nos señaló que tuvo aprendizajes subyacentes señalando que “...yo también tuve una propia experiencia en mi desarrollo profesional con esto porque a partir de la virtualización de las clases y este asunto de depender tanto de la imagen, la misma que tú transmites a los alumnos cuando ellos te ven en pantalla y te pueden grabar la clase para uno repetirlo después. Eso me hizo prestar atención algunas cuestiones que yo estaba haciendo en forma espontánea como profesor y que no necesariamente son muy defendibles desde el punto de vista de la imagen. Por ejemplo la forma de pararte, la manera de gesticular, el tocarte la cara, el hacer algunos gestos que tú los haces

espontáneamente y ahora cuando los grabas y luego ves después la grabación puede ser que me esté tocando la nariz a cada rato, que a cada rato te toques las orejas bueno ese tipo de cuestiones ha sido yo creo que para mí un aprendizaje también positivo porque me ha permitido darme cuenta de algunas fallas, que cometes en la comunicación y que estoy tratando de corregir...”. Este docente nos señaló que después de esta reflexión estaba más consiente de aspectos complementarios a la academia propiamente tal como es la imagen que proyecta en los alumnos. Agrega que “...ahora estoy mucho más consciente de la imagen que proyecto cuando estoy dedicado a hacer clases entonces; estoy más preocupado de la postura, más preocupado de la gesticulación, de la modulación de la voz, del tipo de palabras que utilizas, del fraseo...”. También señala que logró percibir un grado de riesgo de difusión en las redes sociales de sus clases indicando que “...te pueden en cualquier minuto grabar y esto lo difunden por las redes...” lo cual lo ha motivado a ser más cuidadoso en cuanto a lo que dice y cómo lo comunica.

Los anteriores testimonios describen el proceso racional emocional que vivieron los docentes entrevistados ante los eventos críticos y su adaptación a la nueva realidad, generando estrategias de observación, de análisis, de contención, aprendizaje y crecimiento, convirtiéndose en un pilar de apoyo más allá de lo meramente académico. Es decir, hay evidencia de experticia adaptativa es una habilidad que poseen los académicos entrevistados toda vez que lograron generar un adecuado diagnóstico de la situación, adaptarse rápidamente a una nueva realidad, generando nuevas estrategias para el logro del aprendizaje de los alumnos y para contener en necesidades no académicas de los estudiantes.

5.1.2.- Pregunta 2 de Investigación: ¿Existe una relación vinculante entre talento pedagógico y experticia adaptativa?

En esta dimensión recordemos que la literatura especializada define al talento pedagógico como la expresión en el desarrollo de una inteligencia práctica que le permite al profesor/a detectar necesidades de los estudiantes, considerar el contexto social y cultural, además conocer los contenidos para desarrollar estrategias que acerquen los elementos teóricos a la realidad, lo que implica que los estudiantes puedan dar sentido a los aprendizajes y puedan apropiarse de ellos e integrarlos a su desarrollo (Fuentes, Quezada & Andreucci , 2019).

Así buscamos reconocer cuáles son esos elementos conductuales, que a juicio de los entrevistados, permiten desempeñar una performance especial que se puede asociar a un talento pedagógico y/o experticia adaptativa. En este sentido la Entrevistada 3 nos reveló que a su juicio hubo condiciones especiales que ayudaron a los docentes para la superación de los problemas originados por el contexto vivido en Chile a fines del 2019 y durante el 2020. Así indica que “...ser

flexible, creo que sí, sin duda, se requieren condiciones especiales: ser flexible, ser capaz de provocar el cambio, o de subirse a este cambio. Siento que eso es muy positivo...”.

En este punto, la Entrevistada 4 indicó también a la flexibilidad como un elemento relevante en la experticia adaptativa, señalando que “...ser flexible es una condición absolutamente necesaria y también yo creo que, bueno, para los que estamos pasaditos los 40 sobretodo requirió un aprendizaje rápido respecto a las herramientas virtuales...”.

En tanto, el Entrevistado 6 identifica al entusiasmo como una condición de motivación. De esta forma nos dice que “...parafraseando a Obama el entusiasmo supera o suple un montón de deficiencias, yo creo que eso es vital. Si el profesor es entusiasmo, si el profesor es interesante como plantea las clases, si los objetos a investigar son atractivos, y si se logra entender el proyecto académico detrás yo creo que es redondo...”.

Asimismo, el Entrevistado 1 nos hace reflexionar sobre el nuevo rol del docente en el proceso educativo y señala que el educador de estos tiempos requiere de ciertas capacidades especiales, indicando que “...esta nueva realidad obliga a los docentes a tener características que no necesariamente forman parte de un currículum pedagógico. Me refiero básicamente a la capacidad de ponernos en el lugar de los alumnos que, si bien los profesores normalmente tienen esa capacidad o característica, hoy día se ve doblemente potenciado porque tienes que ser psicólogo. En definitiva, tienes que ser más consejero que profesor, el (rol de) profesor normalmente uno lo tiene entendido, desde las escuelas más antiguas, como quien va y entrega un contenido solamente, hemos ido transitando hasta este acompañamiento que hacen los docentes para que ese contenido no sea aprendido sino que finalmente sea internalizado, y ahora tenemos que esta tercera dimensión y vamos en un camino que no sé si tendrá techo al final pero vamos yendo hacia una especie más de tutoría, más de compañía, más de apoyo psicológico. Hoy día los profesores conocemos mucho más de la realidad que afecta a los alumnos que hace 20 años atrás y esas características yo no creo que te las prepare la universidad. Te la prepara el hecho de enfrentarte a una realidad...”.

Por su parte, el Entrevistado 2 reconoce que hay elementos que contribuyen al talento pedagógico señalando que “...estas condiciones especiales tienen que ver con que el profesor tenga una buena disposición intelectual y anímica hacia el trabajo que realiza...”. Esta aptitud por parte del docente permite enfrentar de mejor forma los desafíos propios de la docencia, y adaptarse a nuevos contextos generados por eventos críticos, es decir poseer la experticia adaptativa necesaria para realizar la labor educativa.

Un enfoque diferente fue lo planteado por el Entrevistado 5 quien señala que "...yo no creo que exista un talento. En el caso particular todos los buenos profesores que yo he conocido es un profesor que entrega el contenido de una forma en que los alumnos lo aprenden. Para mí un buen profesor es una persona que sabe mucho de un tema porque se los explica a un alumno y si ese alumno no lo entiende se los explica de una forma diferente y si no lo entiende se lo explica de otra forma diferente y es capaz de explicar un mismo tema 20 veces de 20 formas diferentes...". Pero al mismo tiempo agrega "...más que talento es la vocación de hacer que otro aprenda, para eso yo creo que los buenos profesores son gente que sabe mucho de un tema más que, y no tiene que ver con el talento tiene que ver con la cantidad de conocimiento que tiene para poder entregarlo de forma diferente...".

5.1.3.- Pregunta 3 de Investigación: ¿En el contexto universitario, puede la pericia adaptativa, así como el talento pedagógico desarrollarse en el tiempo en un actuar relacional con diferentes entes, o es una característica individual con una definición tradicional del profesorado?

Esta dimensión contrasta el talento innato con aquel talento aprendido en el tiempo fruto del aprendizaje de las experiencias o de aprendizaje planificado como pueden ser capacitaciones o talleres especializados.

Bajo este prima, el Entrevistado 1 nos menciona que "...yo creo que esto es un proceso en que uno va adquiriendo ciertas habilidades con el paso del tiempo y el paso de las experiencias. Hay ciertas lecciones que solamente se aprenden viviéndolas y no solo se aprenden en los libros o en la parte más teórica. Yo creo que en este aspecto, en donde uno trabaja con personas con seres humanos que tienen su propias necesidades y vulnerabilidades, creo que es mucho más importante reconocer esa dimensión...".

En tanto, el Entrevistado 2 nos contó que había desarrollado por cuenta propio espacios virtuales de docencia hace más de una década. Es decir, hubo un proceso de prueba y error durante un largo periodo en donde logró un aprendizaje y dominio de distintas herramientas Tic, específicamente las plataformas educativas. Luego para este docente el impacto de la crisis social o de la pandemia, desde el punto de vista de experiencia de innovación tecnológica, no fue tan intensa, pues ya lo había vivido y preparado anteriormente, lo cual validaría la hipótesis que la experiencia es relevante en el proceso formación de experticia adaptativa. De esta forma nos dice que "...como para mí esto no era novedad porque yo llevo hace una década utilizando estos espacios virtuales para la enseñanza así que esa experiencia prueba fue un facilitador en mi caso se significó un tremendo apoyo porque yo ya tenía muchas de mis clases completas, tengo apoyos audiovisuales, tengo podcasts asociados a algunas lecciones...".

Más categórica fue la Entrevistada 3 quien dice que "...sin duda, siento que, que el tiempo ayuda, que la experiencia ayuda. Porque uno de partida trabaja con estudiantes jóvenes adolescentes y los conozco cómo son, cómo es su personalidad, cómo reaccionan, cómo son sus frustraciones, entonces que si yo hubiese empezado hace poco a trabajar hubiese sido mucho más complejo, no hubiese tenido quizás la paciencia entre comillas un poco de escuchar y de entenderlo. Siento que la experiencia de todas maneras ayuda". Agregó que "para mí, esto fue un tremendo aprendizaje, hay cosas que a lo mejor si las sabía, pero la experiencia era nueva, la experiencia también es algo nuevo, algo que nadie había vivido por lo tanto esa interacción en lo que estábamos viviendo personalmente...".

La mayor oferta de herramientas tecnológicas e informáticas durante las últimas décadas es también señalada como una fuente de ayuda a la experiencia que tributa en las labores docentes. Así lo reafirma la Entrevistada 4 quien nos señalaba que "...hace 20 años atrás creo que hubiera sido mucho más complejo que ahora, sin duda también hay todo un conocimiento, bueno en la medida que uno se ha ido informando también de muchas herramientas que se ponen al servicio de la educación...".

Por su parte, el Entrevistado 5 le baja el grado de relevancia al incidente crítico, indicando que ya sea la pandemia u otro fenómeno obligan al buen docente a poseer la adaptabilidad necesaria para enfrentar esa situación. Apoya su respuesta al comentar que "...la experiencia para mí es fundamental en temas de docencia porque la adaptabilidad que tuvimos con esta pandemia, con este estallido (social) son la misma forma de afrontar a los alumnos salvo porque hay un computador de por medio, porque hay una interface diferente pero también ha pasado en otras oportunidades cuando alumnos llegan de programas diferentes en que uno tiene que adaptarse a esos alumnos, entonces la adaptación, para mí no tuvo que ver con la pandemia o no tuvo que ver con el estallido social, sino que tiene que ver con los grupos, las cohortes diferentes en las cuales los buenos profesores tienen que adaptarse a esa cohorte para poder enseñar, no creo que haya tenido que ver con la pandemia propiamente tal", fortaleciendo la tesis del aporte de la experiencia en la experticia adaptativa.

Finalmente, el Entrevistado 6 nos invita a reflexionar en cuanto el elemento motivacional, el entusiasmo del docente, y que este va sufriendo algún grado de agotamiento, básicamente porque los alumnos también ya no son los mismos, pero al mismo tiempo reconociendo el impacto positivo que ha tenido la mayor oferta de tecnología en el tiempo. El docente entrevistado nos dice "...se me ha ido acabando el entusiasmo que creo que tuve mucho en algún momento. Obviamente la resistencia de los estudiantes merma un montón el entusiasmo. Cuando uno ve que hay estudiantes que se refugian en tonteras para bajarle el nivel a la clase es desmotivante.

Creo eso sí que hoy día, sin todas las herramientas digitales que tenemos, sería imposible haber hecho clases en una situación como estamos, o sea sin estas plataformas que sirvieron para construir una gran experiencia, en otra época hubiera sido imposible poder haberlo hecho...”.

La hipótesis sobre de la relevancia de la experiencia en el actuar de los docentes parece ser validada por los testimonios de los docentes entrevistados, quienes aseguraron que el aprendizaje de ellos en el tiempo ayudó a un mejor desempeño de sus labores, incluso cuando haya un agotamiento motivacional, y que es la experiencia con nuevas tecnologías las que permiten facilitar la solución de las problemáticas.

5.1.4.- Pregunta 4 de Investigación: ¿Cuál es la relevancia del commitment y/o engagement a la hora de comprender la experticia adaptativa del docente ante incidentes críticos?

El compromiso tanto con uno mismo como con la actividad en que se está involucrado es lo que entiende por engagement y commitment respectivamente. No cabe duda que la entrega demostrada por los docentes durante los incidentes críticos en Chile durante octubre del 2019 y durante todos los últimos 12 meses que hemos sufrido una de las crisis sanitarias más graves de la historia, ha permitido sacar adelante los proyectos educacionales en la educación terciaria.

El análisis del compromiso y dedicación, elemento crítico en el desempeño del docente, será abordado desde cuatro dimensiones diferentes, como son: la económica, la del tiempo involucrado, la del traspaso de conocimientos, y expectativas de dedicación.

a) Dimensión Económica

Al respecto, y haciendo una relación con la baja retribución económica que tienen los docentes versus el tiempo invertido en la gestión, el entrevistado 1 nos señala que “...yo, la verdad, soy profesor adjunto, mi labor es prácticamente voluntaria, el nivel de compensación económica en realidad no está a la altura como para poder decir sabes que yo me quiero dedicar a esto en forma permanente...”.

En tanto, el entrevistado 2 nos dice que “...esto la gente no lo hace por dinero, si fuera por dinero estaría haciendo tal vez otras cosas...” dando a conocer que la motivación no es monetaria para el caso de la docencia universitaria. Agrega que si bien su participación es part time, su compromiso es como si fuese full time, al asegurar que “...formalmente soy part time pero emocional, intelectualmente soy un académico todo el tiempo...”, con lo cual muestra su compromiso o comitente con la actividad.

Dicha entrega el Entrevistado 2 la profundiza a nivel de su actuación con él mismo, al señalar que “en el fondo mi tarea tiene que ver con generar contenido y resolver situaciones de carácter

intelectual entonces o lo hago frente a una sala de clases, o lo hago en un comité, o lo hago en una reunión con mis colegas de la oficina. Pero siempre hago lo mismo, no distinto, ahora me pagan por horas en la universidad, pero me pagan por horas también en todas partes y si esta condición tiene alguna incidencia en los esfuerzos no, yo creo no ha tenido mucho cambio, no habría hecho algo distinto sí hubiera sido full time...”.

Por su parte, el Entrevistado 5 señala que el compromiso no tiene que ver con el tipo de contrato que el docente tenga, ya sea part time o full time: “...yo soy part time en estos momentos, fui part time en estos cursos, he sido full time, y creo que tiene que ver con el compromiso que uno tiene respecto a lo que le piden. Si a mí me piden que haga un curso lo voy a hacer tan bien ya sea par time o full time...”.

Sin ánimo de generalizar, se observa que los anteriores testimonios ayudan a tener una posición de aceptación de la hipótesis presentada en esta investigación que señala que la labor docente se ve caracterizada por un fuerte componente de compromiso más allá de las retribuciones económicas que contiene toda actividad laboral.

Los docentes señalan que realizarían los mismos esfuerzos por educar correctamente a sus alumnos sin importar la relación contractual que se tenga con la institución en que se desempeñan, mostrando un alto nivel de engagement y commitment.

b) Tiempo involucrado

Un proxy de la entrega y dedicación en una profesión es también el tiempo dedicado más allá de las horas contractuales. Al respecto buscamos cuál ha sido la experiencia al respecto en los académicos universitarios nacionales.

Consultado el entrevistado 5 a si debió invertir más horas en su quehacer docente durante las crisis vividas responde tajantemente: “...sí, absolutamente hubo más horas...”, afirma.

Asimismo, el Entrevistado 1 también es enfático en contarnos que su tiempo invertido en relación a un tiempo normal, sin crisis fue: “...mucho más. Si mucho más, mira yo diría que fácilmente el doble. Fácilmente el doble porque, porque tiene requerimientos específicos de la actividad, por ejemplo, a mí me interesa que los alumnos aprendan un cierto conocimiento. Yo sé que ellos en su naturaleza más intrínseca, y como está el ser humano también, ellos van a tratar de copiar por lo tanto a mí eso obliga a hacer varias versiones de una prueba cosa que en una situación presencial yo lo puedo remediar básicamente sentándolos más lejos y monitoreando directamente el desempeño de la evolución de la prueba, pero hoy día yo tengo que hacer dos o tres versiones de una misma prueba...”. E incluso comenta que ha tenido que ocupar más de un

rol, asumiendo la realización de ayudantías. Al respecto nos cuenta "... me ha tocado por ejemplo en el último curso de hacer prácticamente un 50% más de clases para repasar conceptos, responder preguntas, resolver ejercicios, ya que me ha sido particularmente difícil encontrar ayudantes en este contexto, los ayudantes no están tan disponibles en este formato porque ellos mismos han tenido también que reinventarse, o porque muchas veces ellos tiene que trabajar o tienen que apoyar a los papás que quedaron sin trabajo, o están aprovechando de estudiar. Entonces muchas veces tuve que hacer incluso yo las ayudantías..."

En el mismo sentido, el Entrevistado 2 también afirma haber tenido que dedicar más tiempo y desdoblarse en sus roles: "...sí, porque también esto se combina con el teletrabajo y ahí ya era muy difícil hacer un distingo de cuándo empezaba una jornada y cuándo empezaba a la otra en particular porque como tenía un curso muy numeroso de primer año significó muchas horas dedicadas a corrección que habitualmente uno lo descargaba con ayudantes pero esta vez no podíamos tener ayudantes y esa parte fue muy complicada para mí porque estuve muchas horas dedicada a tener que corregir trabajos de alumnos...es mucho más sencillo cuando tú estás en una relación interpersonal directa con la persona de poder explicarle sus errores pero cuando tú le entregas sólo una nota y él ve la resolución el alumno requiere más explicación entonces eso significaba que después de la hora tenía que abrir una hora especial de consulta para que los alumnos tuvieran tiempo de interactuar conmigo..."

En tanto que la Entrevistada 3 hace la distinción entre la dedicación y el tiempo invertido, indicando que la primera tiene que ver con el rol y la segunda con las adaptaciones requeridas al contexto. Adicionalmente, nos dice que "...a pesar de ser part time, yo tuve dedicación, osea uno, a ver en esta instancia donde uno hace teletrabajo quizás entre comillas trabaja más que teniendo trabajo presencial porque cuesta como en qué momento termina con una labor y comienza otra. Esta nueva experiencia siento que requiere de más tiempo de dedicación para elaborar las clases y para elaborar el instrumento de evaluación y para solucionar también situaciones que son atípicas..."

Por su parte, la Entrevistada 4 abre otra dimensión que es la económica y apoyo de la institución enfrentada a la entrega del profesorado. De esta forma, consultada sobre si debió invertir más tiempo en crisis y pandemia que en tiempo normal para realizar la misma labor docente fue categórica en responder: "...sin duda, sin duda, sí. Mira yo, había otra universidad en la que yo trabajé un par de años, privada, que se enfrentó a otra situación que tenía que ver también con que la pandemia afectó mucho la capacidad de las familias de pagar las universidades, de los estudiantes en general. Entonces ahí me paso otra cosa que siento que en esa institución en particular hubo como una despreocupación en relación a la capacidad del profesional, es decir

yo terminé haciendo una clase, un curso de 80 estudiantes durante el primer semestre y la verdad es que me vi absolutamente sobrepasada, terminé renunciando una vez que se acabó el curso porque después en la conversación, con los colegas, con los compañeros en general que son profesores y que están en este contexto, claro se trató en el fondo de aminorar la crisis económica mediante el trabajo de los docentes”. Lo anterior refleja que en el caso particular de lo vivido por la Entrevistada 4, hay un sentimiento de parte de ella de una utilización de este commitment que poseen los docentes en directo beneficio económico de la institución.

Parece ser unánime la visión entre los entrevistados que todos debieron invertir más tiempo que lo que antes dedicaban o del cual estaban contratados para realizar sus labores docentes, dado los nuevos requerimientos tecnológicos, la reorganización de los cursos, y en especial las necesidades de los estudiantes.

c) Traspaso del conocimiento.

El reconocimiento que la práctica ancestral del traspaso de conocimiento a los pares noveles como una forma de compartir las experiencias y construir aprendizajes eficientes en el sentido de disminuir los costos o yerros de la puesta en práctica de nuevas metodologías educacionales, es también un desafío a investigar entre los docentes entrevistados.

De esta forma, y en relación al traspaso de la experiencia vivida durante los incidentes críticos, el Entrevistado 1 afirmó “...ese tipo de experiencia yo creo que es súper útil compartirlas para poder sacar algún aprendizaje...”, abriendo la reflexión sobre la bondad de compartir los conocimientos con otros docentes más noveles.

Al respecto, la Entrevistada 3 señala que “...personalmente, con lo que estaba sucediendo en la universidad en términos académicos, siempre sentí que iba a aprender, siempre sentí que todo esto iba a ser ganancia entonces siento que uno les podría transmitir eso a las nuevas generaciones, siempre pensar que todo va a ser una ganancia, todo va a ser un aprendizaje, llevo muchos años desde que egresé de la universidad y no termino de aprender entonces con esa postura y con la posibilidad de que todos los cambios me van a aportar algo positivo yo creo que funcionarían bastante bien...”.

Dentro del marco corporativo el Entrevistado 2 nos cuenta que en relación al traspaso de su experiencia otros docentes vivieron la siguiente experiencia: “...en una de las universidades se nos abrió un espacio de diálogo de unas especies de cómo lo llamaron ellos, círculos de conversación de los profesores, una sala virtual, todo virtual en que tres veces en el semestre nos pedían que nos conectáramos a una misma hora para poder hablar de los problemas en común. Pero en general no aprovechamos ese espacio para hablar acerca de la docencia que

estábamos haciendo sino que para preguntar si el alumno A falta contigo también ya que falta conmigo, y qué vamos a hacer con el alumno B, te fijas ese tipo de cosas...”.

Por su parte, el Entrevistado 6 realiza un análisis más formal de cómo traspasar las experiencias a los docentes noveles, señalando que “... las buenas prácticas se copian. Yo creo que uno tiene que hacer algunos encuentros entre profesores que cuenten primero cuáles son sus buenas prácticas en general después se evalué con la encuesta docente cuáles son los profesores que están bien evaluados, esto es muy importante se compare con la evaluación, ósea con el desempeño académico de los estudiantes...”.

Se observa que los entrevistados mayoritariamente se motivan en dar a conocer sus experiencias y preparar a los docentes noveles para los desafíos de forma de ser más eficientes en la aplicación de las medidas exitosas y evitar errores que a la postre los costos serán compartidos con los alumnos, y por ende por el país como un todo.

d) Expectativas de dedicación: Una vida para la docencia

“En la vida no haría otra cosa” señala la Entrevistada 3, lo cual nos muestra el grado de entrega de la docente, marcada por un enfoque de vida, una entrega permanente al aula. Esta es otra forma de comprender de mejor forma el grado de compromiso de los docentes hacia la docencia, investigando si los docentes están pensando en parar sus labores educacionales cuando llegue el periodo de retiro o jubilación o desean continuar vinculados a la enseñanza y a la investigación. Al respecto consultamos a los entrevistados si estaban pensando continuar en el aula más allá de la fecha en que ya podían jubilar de sus funciones.

Las opiniones apoyaron mayoritariamente (4 de 6) la idea de continuar haciendo clases, en tanto que una opinión fue incierta con sesgo a la continuidad, y sólo un entrevistado señaló que no seguiría haciendo clases formales en establecimientos de educación superior.

“Yo creo que si” señaló el Entrevistado 1 al ser consultado de su continuidad laboral más allá de la edad de retiro, agregando que “el docente senior tiene la obligación de mantenerse vigente y actualizado” de forma que el aporte sea relevante. Enfatiza que “el principal aporte tiene que ver con la experiencia...con una forma de ver la vida porque la docencia es mucho más que entregar un conocimiento”. Valorando el aprendizaje del docente en el tiempo enfatiza que “la experiencia potencia la actividad docente por sobre el traspaso de un contenido”.

Una visión más académica posee el Entrevistado 2 quien se muestra motivado para continuar haciendo clases más allá de la edad de retiro, pero que el aporte que puede realizar “es con lo

que se escribe, con las publicaciones que uno hace.....y participando en las comisiones de autoevaluación del personal, de calificación académica.... en comités y tribunales”.

Es interesante analizar la única respuesta negativa de los entrevistados a la pregunta si continuarán realizando clases hasta avanzada edad. Se trata del entrevistado 5 quien señaló que “no voy a volver a hacer clases”, indicando que dicha decisión era inmediata, y que no tenía vínculo con la edad de retiro. Su respuesta se explica con un deterioro en la relación con la institución, en donde por ejemplo nos cuenta que las capacitaciones no le aportaron a su quehacer, y que la plataforma oficial utilizada por la institución a su juicio “no sirve para nada”, debiendo usar plataformas alternativas con sus cuentas personales. Esta mala relación se refleja en su tajante negativa a seguir haciendo clases después de casi 3 décadas de academia.

Pero el docente que mantiene dentro no está muerto, y nos señala que “no voy a hacer clases formalmente en una universidad, pero si un alumno me pide o un exalumno o alguien me pide que lo ayude con entender ciertas cosas, por supuesto que lo voy a hacer porque está dentro de la vocación de uno”.

Las opiniones mayoritarias de los docentes entrevistados, incluso de quien señaló que no seguiría haciendo clases formales, muestran la pasión, entrega, y motivo de vida que significa para ellos la docencia, la interacción con los alumnos, y la investigación. Pese a reconocer que la retribución económica no es la adecuada, que muchas veces el alumnado no tiene la motivación esperada, y que las relaciones verticales y horizontales con los miembros de la organización educacional no son las mejores, es decir con todo en contra, continúan anhelando seguir transmitiendo conocimientos, capacitándose para ello, y reconociendo la importancia de la educación en el desarrollo del país.

De los testimonios se concluye que hay indicios formales que, por distintos caminos y formas, los docentes se proyectarían en una continuidad de su labor educacional más allá del periodo de retiro laboral, lo cual se diferencia de los demás quehaceres profesionales en los cuales la gran mayoría solo quiere que llegue la edad de retiro para desvincularse de los hábitos laborales tradicionales. Los docentes entrevistados quieren seguir entregando su experiencia, y piensan que pueden ser un aporte para el aprendizaje tanto de los alumnos como de los docentes noveles.

A continuación se presenta la Tabla N°5 en la cual se observa el resumen de las respuestas de los entrevistados. Dicha tabulación se realizó según los tópicos de las preguntas que tributan a las cuatro preguntas de investigación del presente estudio. Por su parte las respuestas fueron clasificadas en base a si el docente respondía afirmativamente al tópico tratado, negativamente, o daba una respuesta incierta es decir poco clara, o si no es detectado por parte del investigador.

TABLA 5 Resumen de las respuestas de los entrevistados

	Tópicos incluidos en la entrevista	De acuerdo, desacuerdo, incierto, no detectado					
		ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2	ENTREVISTADO 3	ENTREVISTADO 4	ENTREVISTADO 5	ENTREVISTADO 6
1	¿Observó que los alumnos tenían requerimientos especiales más allá de lo académico?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	¿Generó estrategias independientes para realizar las clases?	✓	I	✓	✓	✓	✓
3	¿Considera que tuvo un proceso de aprendizaje de las experiencias vividas durante la crisis?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	¿Para la superación de las crisis los docentes mostraron condiciones especiales?	✓	✓	✓	✓	X	✓
5	Llevado a sus inicios ¿cree que la respuesta hubiese sido la misma que tuvo?	X	I	X	X	X	✓
6	¿Cree que la solución a los problemas académicos fue únicamente autogenerada?	✓	✓	X	X	✓	X
7	¿Capacitaciones hechas por la institución en que trabaja aportaron a los resultados académicos?	X	X	✓	✓	X	✓
8	¿Podría transmitir su experiencia de docente a los profesores noveles?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	¿Deben las instituciones capacitar a los docentes para saber enfrentar las crisis?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	¿En cuanto al compromiso, tiene relevancia si el docente es part time o full time?	X	X	X	X	X	X
11	¿Durante las crisis debió dedicar más tiempo a sus labores, ello sin retribución económica?	✓	✓	✓	✓	✓	I
12	¿Sus pares mostraron el mismo grado de dedicación y entrega para la superación de la crisis?	ND	ND	✓	✓	I	X
13	¿Seguirá haciendo clases más allá de la edad formal de jubilación?	✓	✓	✓	✓	✓	I
14	¿En la crisis sintió agobio, o desgaste emocional?	✓	✓	✓	✓	X	X

✓: Respuesta afirmativa; X: Respuesta Negativa; ND: No detectado; I: Incierto, hay puntos a favor y puntos en contra.

Fuente: Elaboración Propia

5.2.- Efectos que los hallazgos tienen sobre las preguntas de Investigación.

A continuación se analizarán los efectos de los hallazgos vistos anteriormente sobre la presente investigación, bajo el prisma de una investigación cualitativa interpretativa-comprensiva, es decir evitando generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. Para ello, veremos cómo las respuestas de las entrevistas en cada una de las subdimensiones conversadas con ellos, permiten aportar a una respuesta afirmativa, negativa o incierta a cada una de las preguntas de investigación. Analizaremos una a una las preguntas de investigación, intentando comprender las experiencias de los docentes entrevistados, interpretando sus conductas de forma de buscar si poseen vínculos con la teoría analizada en el *review*, y que generaron las preguntas de investigación a desarrollar.

1.- ¿Es la experticia adaptativa una característica favorable del docente universitario chileno a la hora de enfrentar incidentes críticos de magnitud?

Como vimos en capítulos anteriores, la literatura define la experticia adaptativa como la habilidad de acostumbrarse rápidamente al cambio que supone una situación novedosa (Hatano & Inagaki, 1986, citado por Carbonell et al., 2014). Dicha flexibilidad al cambio que poseen algunos se caracteriza por la velocidad de respuesta, por la invención de nuevos procedimientos, y la re-utilización del conocimiento experto, pero en una nueva forma (Van del Heijden, 2002, citado por Carbonell et al., 2014).

Paralelamente podemos razonar que el desempeño esperado de un docente es el de dotar de los conocimientos a sus alumnos para dar cumplimiento a un determinado programa de estudio el cual tributa al perfil de egreso definido por la institución de educación superior en que el docente se desempeña.

De los hallazgos en las respuestas a los entrevistados, analizados en el capítulo anterior, podemos afirmar entonces que, ante los incidentes críticos de magnitud como fueron el estallido social y la pandemia Covid-19, los docentes universitarios chilenos tendrían una sensibilidad especial en el aula que les permitiría realizar diagnósticos, detectar necesidades, generar nuevas estrategias, y aplicar nuevas técnicas tendientes a acompañar a los alumnos en momentos difíciles, prestándole asistencia más allá de solamente transmitir un conocimiento encomendada por el programa de estudios. Dichas conductas en muchos casos se realizaron en forma anticipada a las capacitaciones formales oficiales que se dictaron para el uso de plataformas TICs que sustituirían la presencialidad.

De esta forma podemos concluir que la experticia adaptativa sería un elemento favorable para el quehacer del docente universitario chileno, tal como lo fue para el grupo de docentes entrevistados.

2.- ¿Existe una relación vinculante entre talento pedagógico y experticia adaptativa?

Sobre el talento pedagógico los autores Fuentes, Quezada & Andreucci (2019), nos señalan que:

El talento pedagógico se relaciona al docente que posee un conjunto de capacidades intelectuales o de desempeño, innatas o adquiridas, que le permiten desenvolverse en el entorno escolar en forma destacada, lo que se representa en que sus estudiantes logran aprendizajes y avances personales o académico. (p.58)

Al respecto los entrevistados en forma mayoritaria, 83%, afirmaron que los docentes sí mostraron condiciones especiales al momento de enfrentar los incidentes críticos, destacando entre ellos la flexibilidad, compromiso, empatía, y buena disposición para la comprensión de las necesidades especiales de los alumnos.

Asimismo, si bien no lo manifestaron explícitamente, la totalidad de los profesores sí mostró un alto nivel de sensibilidad para percibir las nuevas necesidades de los alumnos, lo cual puede ser considerado como un talento de los docentes, referido al ya mencionado “ojo pedagógico” desarrollado por Andreucci (2012a).

Los talentos destacados por los entrevistados son elementos esenciales para una planificada y rápida respuesta de estos docentes ante eventos críticos que les permitió acostumbrarse rápidamente al cambio, a través de diagnosticar la situación, reestructurar nuevas estrategias, poner en marcha planes alternativos, y acompañar al alumnado en sus nuevas necesidades, de forma que se cumpla el aprendizaje esperado, procurando mantener a los alumnos en condiciones deseables para ello, todo ello entendido como experticia adaptativa.

Es por lo anterior, en consideración con los hallazgos en las entrevistas realizadas, podemos señalar que hay indicios formales de la existencia de talentos por parte de los docentes universitarios en Chile, en el contexto de la muestra realizada, y este talento posee características vinculantes para que la experticia adaptativa se evidencie.

3.- ¿En el contexto universitario, puede la pericia adaptativa, así como el talento pedagógico desarrollarse en el tiempo en un actuar relacional con diferentes entes, o es una característica individual con una definición tradicional del profesorado?

Según lo expuesto mayoritariamente por los entrevistados (80%), la experiencia cobra relevancia explicativa en la conducta de los docentes. Es así como expresan que su performance ante

eventos críticos no hubiese sido la misma durante sus inicios en la pedagogía en comparación al conocimiento que poseen en la actualidad. Así también, unánimemente, los docentes indicaron que durante el período de crisis tuvieron aprendizaje, y que estaban dispuestos a transmitir sus experiencias a docentes noveles, es decir que reconocen y valoran la formación de aprendizaje por experiencia, lo cual incrementa tanto el talento pedagógico como la pericia adaptativa. También unánimemente los docentes están dispuestos y valoran las capacitaciones impartidas por las entidades en que trabajan, demostrando que están dispuestos a aprender nuevas técnicas y que estas les serán útiles para afrontar de mejor forma los nuevos desafíos.

Concluimos, que para los docentes entrevistados, tanto la pericia adaptativa como el talento pedagógico se desarrollan en el tiempo enriqueciendo la condición natural que posee el docente, formando experiencia, y que esta se enriquece en un plano de interacción social, en la cual los entes relevantes involucrados son la organización en que se desempeña, los otros docentes, y muy especialmente sus alumnos.

4.- ¿Cuál es la relevancia del commitment y/o engagement a la hora de comprender la experticia adaptativa de docente ante incidentes críticos?

Los entrevistados evidenciaron un alto grado de compromiso tanto con ellos mismos, es decir dimensión de la responsabilidad personal, así como con las instituciones y alumnos con que se relacionaban, lo cual justamente es entendido como commitment y/o engagement.

Lo anterior se concluye ya que los informantes mayoritariamente nos indicaron que todos debieron invertir más tiempo en sus quehaceres, que su conducta no dependía del tipo de contrato que tenía sea este part time o full time, y que seguirían haciendo clases más allá de la fecha de retiro. En cuanto a que la conducta de los docentes haya sido fruto de una conducta coordinada o por el seguimiento de una acción organizada por algún docente líder, las respuestas de los entrevistados permiten concluir que no hay comunicación organizada con sus pares, con lo cual la conducta organizada se deshecha. También nos informaron que la mayoría (66%) de ellos se sintió agobiado o sufrió algún tipo de desgaste emocional, pero que pese a ello cumplieron con sus responsabilidades más allá de lo que sus contratos formales indican.

De esta forma podemos señalar que tanto el engagement como el commitment fueron elementos relevantes para la experticia adaptativa de los docentes entrevistados, puesto que fue el elemento motivador de estos educadores que hace que día a día se pongan a disposición para dar cumplimiento a la misión que la sociedad espera que cumplan, incluso pese a en algunos casos haber sido afectado por la crisis.

6.- DISCUSIÓN: La resiliencia, una aproximación comprensiva a la experticia adaptativa del docente universitario.

Después del análisis realizado y en el contexto de las conversaciones mantenidas con los docentes quienes contaron sus experiencias surgen algunas interrogantes que es necesario formularnos e intentar reflexionar para encontrar alguna respuesta. Es así como podemos cuestionarnos: ¿cuál es el fin último que subyace en la conducta de los docentes al tener experticia adaptativa ante incidentes críticos?, y ¿para qué los educadores realizan esfuerzos por identificar las necesidades de los alumnos, generando estrategias flexibles, comprensivas, y a su vez gastan más tiempo en sus labores? Al respecto podemos afirmar que no hay porqué poner en duda que los docentes, en general, desean que los alumnos mejoren su nivel de bienestar. Trabajan para ello, muchas veces sin una finalidad económica, sino más bien vocacional. Luego el bienestar de los alumnos sería un objetivo del docente. A la anterior reflexión se adiciona que el docente requiere que sus alumnos tengan ciertas condiciones mínimas para poder lograr los aprendizajes programados, y para ello deben estar con una salud física y mental adecuada para los propósitos. De esta forma aquellas crisis que pongan en riesgo la integridad física, psíquica, económica, familiar, y social de los alumnos ponen en riesgo el logro del aprendizaje deseado.

Luego, si establecemos que el objetivo final del proceso educativo es lograr incrementar el bienestar de la sociedad a través de mejoras de los alumnos y de su entorno, podemos preguntarnos ¿cuáles son aquellas condiciones que se requieren para que el alumno esté en condiciones de recibir una educación apropiada?, y ¿pueden los docentes ayudar a desarrollar o encontrar esas condiciones que permiten que el alumno esté en disposición de recibir los contenidos, su aplicación, y reflexión, generando el aprendizaje esperado? Para responder estas preguntas anteriores podemos agregar a los conceptos analizados anteriormente y que están vinculados a la experticia adaptativa de los docentes, un nuevo constructo como es el de la resiliencia, como fin último de las medidas adaptativas que los académicos presentan en los periodos de crisis.

Existen una creciente literatura académica acerca concepto de resiliencia y sus aplicaciones en el área educación. Uno de los principales desarrollos es el del psiquiatra y neurólogo francés Boris Cyrulnik, los cuales permiten introducirse en esta dimensión. Según el autor la resiliencia es definida como la capacidad de sobreponerse a una situación de agonía psíquica o trauma ocasionado por un acontecimiento, generando un grado de desarrollo en la persona afectada (Cyrulnik, 2016, 2018).

Contextualizando al respecto, y sin lugar a dudas, tanto el levantamiento social vivido en Chile durante el último trimestre del 2019, y muy especialmente la vivencia del Covid-19 a nivel mundial

y su fuerte impacto en nuestro país conforman un trauma nunca antes vivido en Chile. Solo para dimensionar los alcances de esta situación, después de un año de iniciada la pandemia del Coronavirus SARS-CoV 2, podemos señalar que a la fecha de este informe el número de contagiados marcan cifras records tanto a nivel mundial como en Chile. En nuestro país la pandemia ha tenido al límite la ocupación de camas de las salas de Unidades de Cuidados Intensivos, UCI, y lamentablemente, a la fecha de finalización esta tesis, los fallecidos alcanzan a más de 31.400 compatriotas, en poco más de un año desde que llegó la pandemia a Chile.

Así, podríamos preguntarnos ¿cuál ha sido el impacto de esta pandemia en la salud mental de los chilenos, y si este podría ser percibido como un evento traumático, y en particular cual sería el impacto de esta tensa situación en la salud mental de los estudiantes universitarios chilenos? Específicamente, estudios revelan que el impacto en Chile del Coronavirus ha sido relevante y sitúa al país en el segundo lugar, sobre una muestra de 30 países a nivel mundial, en el cual la pandemia generó un cambio negativo en la salud mental y emocional de los encuestados, con 56% de la población chilena declarándose afectada, solo superada por Turquía con 61% (IPSOS, 2021).

Más profundo aun es el impacto a nivel de los estudiantes universitarios chilenos en donde la pandemia, y los prolongados periodos de confinamiento implementadas han afectado severamente la salud mental de los estudiantes de educación superior. En efecto, el estudio Impacto de la Pandemia por Covid-19 en la Salud mental de Estudiantes Universitarios en Chile, de Mac-Ginty et al. (2021, p.27), nos señala que “un 77.7% de los estudiantes percibió que su estado de ánimo estaba peor o mucho peor desde la pandemia”. Según la investigación las principales experiencias negativas de los estudiantes que tienen impacto en su salud mental son: haber experimentado una dificultad económica (41%); dificultad de acceder o seguir las clases online (47%); dificultades con familiares o amigos (51%); y problemas de concentración en los estudios y actividades cotidianas (82,5%).

Es en este contexto donde la estrategia de los docentes para que sus alumnos generen resiliencia cobra una importancia relevante toda vez que el educador universitario pasó a tener una gestión de acompañamiento y tutoría, más allá de las labores tradicionales de docencia, cosa que queda evidenciada en esta investigación a través del testimonio de los entrevistados.

En los capítulos anteriores vimos que la labor de acompañamiento que han realizado los docentes durante el periodo de crisis ha sido una conducta común entre los educadores, al darse cuenta de las nuevas necesidades de sus alumnos, generando estrategias flexibles que permitan superar los obstáculos de las crisis han generado, incorporando tempranamente nuevas prácticas para desarrollar las cátedras, incluso antes de las capacitaciones formales de las instituciones en que

desempeñan, e incluso ocupando más tiempo que el formalmente convenido o el que históricamente han usado para las cátedras que dictan. Todo lo anterior permite reflexionar que su actuar ha sido un aporte para construir un ambiente educativo resiliente. Al respecto, Cyrulnik (2016) nos señala que para superar los traumas se debe evitar el aislamiento, de forma que en la medida que las personas se sienten acompañadas, así como tomar conocimiento que alguien les tiene afecto y con quien puede compartir sus problemas, todos estos elementos pueden dar sentido a lo que ha pasado y transformar la herida en diálogo, en creación, en algo positivo.

Entonces ¿los docentes están aportando a que sus alumnos puedan ser más resilientes para superar estas crisis y lograr un desarrollo? Si tomamos que Cyrulnik (2018) indica que los factores que ayudan a la resiliencia son la segurización, la recuperación, las relaciones sociales, y la cultura, entonces vemos que el docente está, en varias de estas dimensiones aportando a su obtención. Como se desprende de las entrevistas, los docentes sí han aportado a la segurización, en el sentido de blindaje, toda vez que están destinando tiempo en descubrir sus necesidades adicionales, y están generando estrategias para satisfacer dichas necesidades ya sea escuchando, transmitiendo experiencias, y buscando soluciones específicas a los problemas, generando labores más allá de solamente transmitir un conocimiento sino de buscar un acercamiento más humano, más de relación de tutoría con el alumno, ello se traduce en un aporte a su recuperación, ocupando tecnologías que permiten establecer socializaciones a través del establecimiento de grupos de trabajo o grupos de whats app que aumentarán la relaciones entre los estudiantes y su entorno, y finalmente si están desarrollando cultura al estar inmersos en procesos educativos universitarios en donde el corazón de estas organizaciones es el conocimiento y la universalidad. Luego consideramos que la labor de los docentes sí es un aporte a las condiciones que, según Cyrulnik, aportan a la resiliencia de sus alumnos.

Los docentes, adicionalmente a estar creando estrategias adaptativas para generar eficacia en su quehacer y resiliencia en sus alumnos, son personas que muestran un alto grado de resiliencia para sí mismos, al estar inmersos en la crisis ya sea social de octubre de 2019 o la del Covid-19 que se inició en marzo del 2020 y que aún no termina, logrando adaptarse adecuadamente a una nueva realidad, aprendiendo nuevas técnicas, mostrando una flexibilidad en su quehacer que permitió cerrar adecuadamente el año académico 2019 y 2020, e iniciar el 2021 con mejores expectativas pese a la adversidad.

Por su parte Villalobos y Castelán (2015) señalan que la resiliencia en educación es:

La capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a acontecimientos adversos, al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes del

mundo de hoy [...] concebida como un resorte moral, y que se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad. (p.3)

Esta pedagogía resiliente de parte de los docentes universitarios “favorece el movimiento continuo entre riesgo-protección. Abriendo a la persona del educador y del educando a nuevas experiencias” (p.5). Observado los acontecimientos vivenciados por los académicos entrevistados vemos que efectivamente la resiliencia educativa ha sido dinámica, debiendo el docente esforzarse por identificar estos procesos resilientes y proporcionarlos a sus alumnos según sean sus demandas, contextos, y urgencias de los mismos, generando día a día un proceso de construcción-reconstrucción del proceso educativo, más allá de solamente entregar un contenido programático académico. De esta reflexión podemos inferir que el proceso resiliente tiene incidencia en la experticia adaptativa, y puede ser uno de los elementos que permiten comprender la conducta de los docentes para enfrentar incidentes críticos, así como la búsqueda de la resiliencia de los alumnos en el proceso educativo.

7.- CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

Esta investigación, del tipo cualitativo interpretativo, tuvo como objetivo motivar la reflexión para comprender de mejor forma qué elementos ayudan entender de mejor forma la experticia adaptativa que habrían mostrado los docentes universitarios nacionales, ante eventos críticos y si esta pericia es un talento natural o una condición adquirida en el tiempo. Para ello se revisan un número relevante de *papers* relacionados con incidentes críticos, experticia adaptativa, talento académico, y compromiso o commitment y engagement, y posteriormente se analizó la coherencia de los hallazgos teóricos aportados por la literatura con la conducta de un grupo de académicos universitarios nacionales, utilizando la metodología de entrevistas semiestructuradas.

Como hemos relatado las crisis experimentadas desde fines del 2019 hasta los días de hoy, Octubre 19 y Corona Virus, pueden ser considerados incidentes críticos de magnitud, que afectaron a distintas áreas del quehacer de la humanidad, entre ellas también afectó a la educación, producto de lo cual las clases presenciales debieron ser suspendidas por un largo período. Esto generó que los docentes rápidamente gatillaran diagnósticos perceptivos de la situación en un contexto de crisis así como del estado de sus alumnos, aplicando para ello el llamado ojo pedagógico (Andreucci, 2012a), generando e implementando estrategias ad-hoc con

esa realidad en contexto de crisis, y asumiendo un nuevo rol de acompañamiento y tutoría al alumnado. Todo lo anterior con un alto grado de compromiso y entrega.

Las preguntas de investigación planteadas en este trabajo lograron ser respondidas a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a un grupo de docentes universitarios nacionales en su rol de informantes clave. Al respecto, y en el contexto la muestra de docentes entrevistados, se logró comprobar afirmativamente la existencia de una favorable percepción por parte de los docentes del atributo experticia adaptativa para enfrentar situaciones críticas. Por su parte los entrevistados mayoritariamente reconocen que poseen un talento especial para responder a situaciones adversas, el cual es en parte una aptitud propia de la persona así como una herramienta adquirida a través del tiempo, que alimenta el componente de experiencia. Finalmente las conversaciones con los docentes entrevistados permitieron observar la existencia de un alto grado de compromiso de los académicos con su quehacer, el cual está identificado como una característica de la definición profesional del buen hacer y por una pasión por la docencia que va más allá de los retornos económicos o compromisos de tiempos formales involucrados.

De esta forma, al contrastar las preguntas de investigación generadas por el estudio de corte *review*, permitió que se cumplieran los objetivos de esta investigación en el sentido de verificar que lo indicado por la literatura revisada se ve reflejada en la conducta de los docentes entrevistados, y entrega indicios para comprender de mejor forma las características que tendrían los académicos universitarios, y que se manifiesta en que la experticia adaptativa tiene un componente mixto, en el sentido de poseer variables comprensivas dadas por talento natural así como de un aporte dado por las experiencias vividas por el docente, todo ello en un marco de un alto grado de resiliencia de parte del docente como elemento de entendimiento de su conducta adaptativa evidenciada.

Los desafíos para futuras investigaciones son poder analizar en forma más explicativa los hallazgos de la presente investigación, para lo cual se requiere ampliar la muestra de docentes consultados, llevándola a nivel de todo el país, adhiriendo a los demás estamentos que conforman la educación superior como son los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica lo cual permitiría acceder a realidades socioeconómicas distintas, cuidando la igualdad de género de la muestra, e incluyendo a docentes de distintas edades. Claramente la mayor amplitud que podrían lograr las investigaciones explicativas permitirían extrapolar sus hallazgos, pero al mismo tiempo perderán la profundidad observada en la investigación presente, lo cual denota el clásico trade-off de la investigaciones académicas.

Adicionalmente los hallazgos obtenidos en este trabajo motivan la búsqueda de formas de incentivar este tipo de conductas de los docentes, identificando tempranamente aquellos estudiantes con talento docente, de forma de prepararlos de mejor forma para la labor docente ya sea iniciando su participación en la dimensión pedagógica a través de roles como tutores o ayudantes de cátedra, ayudantes de investigación, o investigadores asistentes. La búsqueda de métodos de transmisión de los conocimientos de los docentes con más experiencias sobre aquellos en formación o docentes noveles, es otra acción altamente recomendable toda vez que da un sentido de colaboración profesional, disminuye los errores de la actividad, y fomenta el diálogo y la discusión. Es por ello proponemos generar políticas públicas y privadas en educación tendientes a reconocer esta gran entrega de los docentes, reconociendo su labor estratégica dentro del proceso educativo, y entregando una retribución acorde con la responsabilidad que posee.

No quisiéramos finalizar sin explicitar acerca de algunas de las limitaciones que enfrentó la presente investigación.

El primer lugar es necesario tener en cuenta que la presente investigación es de carácter interpretativo, en la cual se busca comprender de mejor forma las conductas estudiadas, y como tal no es su objetivo obtener resultados generales que se puedan extrapolar de inmediato a la generalidad del objetivo de estudio, en este caso los docentes universitarios. Para lo anterior se usan muestras pequeñas que, al igual que en otras ciencias, no permiten reflejar los resultados del estudio interpretativo a un universo total.

Al mismo tiempo el uso de muestras pequeñas genera sesgos de selección en los entrevistados, que en nuestro caso podemos señalar que los académicos entrevistados eran todos de la región metropolitana, de una posición social media-alta, de un rango etario mayor a 44 años con un promedio de edad de 50,7 años, con lo cual no se encuentran representados los docentes más jóvenes que están comenzando su carrera académica. Asimismo se debe cuidar la selección de entrevistados por género, que en nuestro caso fue de 60% de género masculino, y 40% femenino (considerando la entrevista piloto a una académica mujer).

Adicionalmente, esta investigación se basó en casos que de una u otra forma, unos mejor y otros no tanto, lograron sobrepasar las barreras de problemas generadas por los eventos críticos. Pero ¿qué hay de aquellos que no lo lograron?, ¿de aquellos docentes que quedaron en el camino? Recomendamos que futuras investigaciones puedan proporcionar información qué número de docente no logró superar los obstáculos, reduciendo su participación o simplemente retirándose

de la docencia académica universitaria. De igual forma una profundización de los casos adversos permitiría obtener valiosa información sobre las variables relevantes que explicarían este fallo, de manera de trabajar esos aspectos en futuras generaciones para evitar este tipo de respuestas fallidas, cuyo costo al fin del día lo asumen los estudiantes.

Finalmente es preciso contextualizar que el desarrollo de la presente investigación se realizó en un momento crítico de salud pública, social, y psicológica, en la cual el Covid-19 se mantenía en su pleno apogeo en el país. En especial esto tuvo efecto limitante en el logro de las entrevistas. Dado que la primera opción deseada era realizar las entrevistas en forma presencial, algunos candidatos a ser entrevistados declinaron finalmente su participación indicando que no querían salir de sus hogares. También fue difícil acceder a los hogares de los mismos, o a oficinas de universidades ya que no eran bienvenidas las personas ajenas a los hogares o los establecimientos y oficinas estaban cerrados. No obstante lo anterior, esta entrevista pudo llevarse a cabo gracias a la experticia adaptativa, compromiso, y coherencia de los docentes que participaron en las entrevistas.

8.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREUCCI, P. (2012a). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: La teorización del «Ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 257-275.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42845>
- ANDREUCCI, P. (2012b). El Talento: Una Construcción en y desde la Pedagogía. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 185-205.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/200/2> 40
- ANTHONY, G., HUNTER, J. & HUNTER, R. (2015). Prospective Teachers Development of Adaptive Expertise. *Teaching and Teacher Education*, 49, 108-117.
https://www.researchgate.net/publication/275245206_Prospective_teachers_development_of_adaptive_expertise
- ARANCIBIA, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 4(26), 1-15.
<https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/la-educación-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>
- AUSUBEL, D. (2002). *Significado y Aprendizaje Significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- BAKER, T.L. (1994). *Doing Social Research*. McGraw-Hill Inc.
- BILBAO, G., & MONEREO, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
https://www.researchgate.net/publication/262499321_Identificacion_de_incidentes_criticos_en_maestros_en_ejercicio_propuestas_para_la_formacion_permanente
- BLANCH, J.M., (2017). En torno al significado originario de los términos “compromiso” y “engagement” en el derecho y su sentido actual. *Comunicación y Hombre*, 14, 21-39. https://www.researchgate.net/publication/328323558_En_torno_al_significado_originario_de_los_terminos_compromiso_y_engagement_en_el_derecho_y_su_sen_tido_actual

CAMBRIDGE DICIONARY. (2020).

<https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/commitment>, 12 de septiembre de 2020.

CARBONELL, K., STALMEIJER, R., KÖNINGS, K., SEGERS M. & VAN MERRIEËNBOER J.

(2014). How Experts Deal with Novel Situations: a Review of Adaptive Expertise.

Educational Research Review, 12, 14-29.

<https://daneshyari.com/article/preview/355110.pdf>

CARBONELL, K., STALMEIJER, R., KÖNINGS, K., SEGERS M. & VAN MERRIEËNBOER J.

(2015). Measuring Adaptive Expertise: Development and Validation of an Instrument.

European Journal of Work and Organizational Psychology, 25(2), 167- 180.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359432X.2015.1036858>

CES-UAI. (2019). Prototipo y Piloto, ¿qué tan diferente son?

<https://blog.cesuai.cl/noticias/prototipo-y-piloto-que-tan-diferentes-son/>

CONICYT. (2014) *Declaración de Singapur*. Recuperado el 14 de octubre de 2020 de

<https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>

CRAWFORD, V., SCHLAGER, M., TOYAMA, Y., RIEL, M. & VAHEY, P. (2005). *Characterizing Adaptive Expertise in Science Teaching*, American Educational Research Association.

<https://archive.sri.com/sites/default/files/publications/imports/MAESTRAdEx.pdf>

CYRULNIK, B., (2016). ¿Cómo construir Centros educativos resilientes para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos? Video. YouTube.

<https://youtu.be/ujneNxpdcRo>

CYRULNIK, B., (2018). Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional [Video]

YouTube. https://youtu.be/_lugzPwpsyY

DAY, C., (2007). Committed for Life? Variation in Teachers' work, lives and effectiveness.

Journal of Education Change, 9(3), 243-260.

https://www.researchgate.net/publication/225585750_Committed_for_life_Variations_in_teachers'_work_lives_and_effectiveness

FELTOVICH, P. J., PRIETULA, M. J. & ERICSSON, K. A. (2006). *The Cambridge Handbook of*

Expertise and Expert Performance, Cambridge University Press.

https://www.researchgate.net/publication/200772882_Studies_of_expertise_from_psychological_perspectives/link/58bd1926a6fdcc2d14e59842/download

FLICK, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>

FREDRICKS, J., BLUMENFELD, P. & PARIS A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

https://www.researchgate.net/publication/249797781_School_Engagement_Potential_of_the_Concept_State_of_the_Evidence

FUENTEALBA, R., & IMBARACK, P. (2014). Compromiso Docente, Una Interpelación al Sentido de la Profesionalidad en Tiempos de Cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 257-273. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art15.pdf>

FUENTES, S., QUEZADA, J. & ANDREUCCI, P. (2019). El Talento Pedagógico: Aportes desde la Didáctica para el Aprendizaje Significativo. *Revista Akademia*, 18 (1), 54-87.

<http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/289>

GOBIERNO DE CHILE., (s.f.). *Cifras Oficiales Covid-19*. Consultado el 16 de octubre de 2020. <https://www.gob.cl/coronavirus/cifrasoficiales/>

GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografic3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigacic3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>

GONZALEZ, J. (2001). El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa: Nuevas Respuestas para Viejos Interrogantes, 15, 227-246. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/12862>

GUIRAO, S. (2015). Utilidad y Tipos de Revisión de Literatura. *Revista ENE*, 9(2). http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2015000200002

HATANO, G. & INAGAKI, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.). *Child development and education in Japan*. 262-272. W. H. Freeman. <https://psycnet.apa.org/record/1986-97669-000>

HAYDENA, E., RUNDELLB, T. & SMYNTEK-GWOREKA, S. (2013). Adaptive expertise: A view from the top and the ascent. *Teaching Education*, 24(4), 395-414. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2012.724054>

- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, R. (2014). La Investigación Cualitativa a través de Entrevistas: Su Análisis Mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://core.ac.uk/download/pdf/51399004.pdf>
- IPSOS (2021). One Year of Covid-19. Ipsos Survey for the World Economic Forum. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021-04/wef_-_expectations_about_when_life_will_return_to_pre-covid_normal_-final.pdf
- JANSSEN, F., GROSSMAN, P. & WESBROEK, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The Power of Modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51, 137-146. https://www.researchgate.net/publication/279866570_Facilitating_decomposition_and_recomposition_in_practice_based_teacher_education_The_power_of_modularity
- JIMENEZ-FONTANA, R., GARCIA-GONZALEZ, E., AZCÁRATE, P., NAVARRETE, A., & CARDEÑOSO, J.M. (2016). La Teoría Fundamentada como Estrategia de Análisis de los Datos: Caracterización de un Proceso, *Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 356-365. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/619>
- MAC-GINTY, S., JIMENEZ-MOLINA, A., & MARTINEZ, V. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Estudiantes Universitarios en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y de la Adolescencia*. 32(1), 23-37. <https://psicologia.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/04/Rev-SOPNIA-2021-23-37.pdf>
- MONEREO, C. (2010). La Formación del Profesorado: Una Pauta para el Análisis e Intervención a través de Incidentes Críticos. *Revista Ibero-americana de Educação*, 52, 149-178. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00483480210412418/full/html>
- MYLOPOULOS, M. (2018). *Developing the experts we need: Fostering adaptive expertise through education*. [Video]. Youtube. https://youtu.be/vthFr_N07UU
- ONLINE ETIMOLOGY DICTIONARY. (2020). Recuperado el 12 de septiembre de 2020 de <https://www.etymonline.com/word/commitment>

- OZTURK, E. (2015). *Adaptive Expertise and Contextualized Activities in Computer Aided Design*. Texas A&M University.
<https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/155248/OZTURK-DISSERTATION-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PENG X., MCGARY P., OZTURK, E., YALVAC B., JOHNSON, M. & VALVERDE, L. (2014). Analyzing Adaptive Expertise and Contextual Exercise in Computer-Aided Design, Computer-Aided Design and Applications. *Computer-Aided Design and Applications*, 12(1), 13-21.
[http://www.cad-journal.net/files/vol_11/CAD_11\(5\)_2014_597-607.pdf](http://www.cad-journal.net/files/vol_11/CAD_11(5)_2014_597-607.pdf)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 12 de septiembre de 2020 de <https://dle.rae.es/talento?m=form>
- SALANOVA, M., & SCHAUFELI, W. (2004). El Engagement de los Empleados: Un Reto Emergente para la Dirección de los Recursos Humanos. *Revista de Estudios Financieros*, 62, 109-138. http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2004_Salanova-Schaufeli.pdf
- SCHWARTZ, D. L., BRANSFORD, J. D. & SEARS, D. (2005). Efficiency and Innovation in Transfer. *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective*, 3, 1-51.
https://aaalab.stanford.edu/assets/papers/2005/Efficiency_and_Innovation_in_Transfer.pdf
- STATISTA (2021). Covid 19: número de casos en el mundo 2020-2021.
<https://es.statista.com/estadisticas/1104227/numero-acumulado-de-casos-de-coronavirus-covid-19-en-el-mundo-enero-marzo/>
- UNESCO, (2021). Seguimiento Global de los Cierres de Escuelas.
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL, (2019). Comunicado de la rectoría del 21 de octubre de 2019. <https://drive.google.com/file/d/1nIWI2Wn3YSdR07M5pYuVhUdAQGwOMKLu/view?usp=sharing>
- UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL, (2020). Comunicado de la rectoría del 15 de marzo de 2020.

<https://drive.google.com/file/d/1r2rKB86v5RVQIO4N8zR1Q5TS9UYEqsh5/view?usp=sharing>

VALLES, M., (2009). Entrevistas Cualitativas, *Cuadernos Metodológicos*, 32. Centro de Investigaciones Sociológicas. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2010/09/4-VALLES-ENTREVISTAS-CUALITATIVAS.pdf>

VAN TEIJLINGEN, E. (2002). The importance of Pilot Studies, *Social Research Update*, 35.

https://www.researchgate.net/publication/11173521_The_Importance_of_Pilot_Studies

VAUGHN, M., PARSONS, S., COHEN, S., WEESNER, J. & TAYLOR, L. (2016). In Their Own Words: Teachers' Reflections on Adaptability. *Theory Into Practice*, 55, 259-266. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2016.1173993>

VILLALOBOS, E., & CASTELÁN, E., (2015). La Resiliencia en la Educación, Universidad Panamericana.

http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/RESILENCIA%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf

WEISE, C., & SÁNCHEZ-BUSQUÉS, S. (2013). Identidad Docente y Estrategias de Resolución de Incidentes Críticos en Contextos Universitarios de Alta Diversidad Sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2013.10783162>

ZUBIRI, X. (1980). *Inteligencia Sentiente: Inteligencia y Realidad*. Alianza Editorial.

9.- ANEXOS

FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL ENTREVISTADO

Fecha: Haga clic aquí para escribir una fecha.

1	Iniciales	Haga clic aquí para escribir texto.						
2	Género	Elija un elemento.	Nacionalidad	Elija	Estado Civil	Elija	Hijos	Elija
3	Edad	57	Profesión:	Escriba aquí su profesión.				
4	Grado Académico	Elija un elemento	Especialización en Educación	Elija un elemento.	Grado de Especialización	Elija un elemento.		
5	Años de Experiencia	Elija un elemento	Residencia en Cuarentena	Escribir texto.	Docencia en Pandemia	Elija un elemento		
6	Institución en Octubre 18	Haga clic aquí para escribir texto.						
7	Institución en Pandemia	Haga clic aquí para escribir texto.						
8	Institución Actual	Haga clic aquí para escribir texto.						
9	Comentarios	Haga clic aquí para escribir texto.						

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 2.- Prospecto de Entrevista Semiestructurada

I: Bienvenida: Muy buenas tardes, mi nombre es Hermógenes Guerrero, soy economista y alumno del Magister en Educación Superior de la UGM, y con motivo de la tesis de Grado estoy realizando la investigación para analizar si la adaptabilidad del docente universitario en tiempos de crisis es un talento natural o una habilidad adquirida.

La siguiente entrevista va a ser grabada, exclusivamente para fines académicos. Le pido por favor que me indique:

- a) Nombre**
- b) Nacionalidad**
- c) Edad**
- d) Profesión**
- e) Grado académico**
- f) Institución en que hace clases**
- g) y años de docencia que posee.**

Le pido que confirme si firmó la carta de consentimiento informado de esta entrevista y si está de acuerdo en que esta sea grabada.

Respuesta Entrevistado

A continuación, se realizarán una serie de preguntas las cuales le solicito las responda libremente. No hay respuestas correctas o incorrectas, y las preguntas son más bien una forma de motivar el dialogo.

INTRO CONTEXTUAL	Hemos conversado que la presente investigación analiza las respuestas adaptativas que mostraron los académicos frente a los incidentes críticos de magnitud, como los vividos en Chile como fueron la crisis social del 18 octubre del 2019 (O-18) así como la crisis sanitaria generada por la pandemia del Corona Virus conocido como Covid-19.

Pregunta 1 de investigación	¿Si definimos la experticia adaptativa como la habilidad de docente de acostumbrarse rápidamente a los cambios generando innovaciones que hagan un manejo eficiente de la situación (Hatano & Inagaki, 1986; Peng et al., 2014) , entonces podemos pensar que la experticia adaptativa es una característica favorable del docente universitario chileno a la hora de enfrentar incidentes críticos de magnitud?	
	Tema 1 al entrevistado	Observó que, durante O-18 y del COVID-19, sus alumnos tenían requerimientos especiales, que iban más allá del ámbito académico.
	Tema 2 al entrevistado	Indique si a causa de O-18 y del COVID-19 debió generar estrategias independientes para realizar sus clases y si estas a la postre fueron positivas para el aprendizaje de los alumnos.
	Tema 3 al entrevistado	¿Siente usted que tuvo un proceso de aprendizaje de las experiencias de O-18 y COVID-19, y cuáles son los principales aspectos de este aprendizaje?
Pregunta 2 de investigación	¿Existe una relación vinculante entre talento pedagógico y experticia adaptativa, entendiendo el talento como la capacidad de entender o desempeñar alguna actividad en forma apta y eficiente (RAE, 2020)?	
	Tema 4 al entrevistado	¿Cree Ud. que para para la superación de eventos críticos como O-18 y COVID-19 se requirieron condiciones especiales como docente y cuáles fueron estas?
	Tema 5 al entrevistado	Llevado a sus inicios como docente, ¿cree Ud. que su respuesta hubiese sido la misma ante los eventos críticos de O-18 y COVID-19, o piensa que la experiencia le ha aportado elementos facilitadores a la adaptación? De ser así ¿podría explicitar los

		elementos más relevantes que ha adquirido en el tiempo como docente?
	Tema 6 al entrevistado	¿Cree Ud. que las soluciones a los problemas académicos vividos fueron autogenerados, generados en conjunto con los pares vía conversaciones informales, o fueron fruto de esfuerzos formales de la institución en que se desempeña?
Pregunta 3 de investigación	¿En el contexto universitario, puede la pericia adaptativa, así como el talento pedagógico desarrollarse en el tiempo en un actuar relacional con diferentes entes, o es una característica individual con una definición tradicional del profesorado?	
	Tema 7 al entrevistado	¿Cree que las capacitaciones realizadas por la institución le aportaron para los resultados académicos obtenidos durante la crisis de O-18 y COVID-19, o más bien se trata de un logro personal generado fuera de la institución?
	Tema 8 al entrevistado	¿Cómo podría usted transmitir sus experiencias de docente a los profesores que se inician, de forma de ayudar a que ellos solucionen más fácilmente sus problemas, y si esta transmisión de conocimientos tiene valor agregado en la docencia?
	Tema 9 al entrevistado	¿De qué forma, a su juicio, las instituciones de educación superior “pueden” o “deben” capacitar a sus docentes para saber enfrentar de mejor forma las crisis?
Pregunta 4 de investigación	¿Cuál es la relevancia del commitment y/o engagement, entendidos en esta investigación como el grado de compromiso con la docencia, como variables comprensivas de la experticia adaptativa del docente o de la cualidad de adaptarse rápida y eficientemente a los cambios generados por los incidentes críticos de magnitud?	
	Tema 10 al Entrevistado	¿Es Ud. un académico part time, o de dedicación total a la academia?, y si esta condición tiene alguna

		incidencia en los esfuerzos que realizó para solucionar los problemas del último año?
	Tema 11 al Entrevistado	Durante las crisis de O-18 y Covid-19 ¿estima Ud. que debió dedicar más horas y más esfuerzo a sus deberes académicos en comparación a los que antes destinaba?
	Tema 12 al entrevistado	¿Pudo percibir si sus pares mostraron, durante las crisis mencionadas, la misma dedicación, entrega, y desempeño suyo para con sus cursos? ¿Qué características comunes creen que poseen sus pares? ¿De qué forma cree que “el grupo de académicos” podría haber mejorado su desempeño?
	Tema 13 al entrevistado	Cree Ud. que seguirá haciendo clases en la Universidad más allá de los 65 años, y cuál espera sea su aporte como académico <i>senior</i> a esa edad?
	Tema 14 al entrevistado	Durante los periodos de crisis, tanto O-18 como Covid-19, ¿se sintió agobiado por la situación o necesidades derivadas de ella? Sintió algún grado de desgaste emocional?

Hemos concluido la entrevista, agradezco su participación, y apoyo a la investigación.

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 3: RESPUESTAS DE LAS Y LOS ENTREVISTADOS

Para acceder a las entrevistas vaya a:

https://drive.google.com/file/d/1NhoOLgZLzBXbxdfcH45QJO88OiuF_Z-g/view?usp=sharing