



**LIDERES**  
**EDUCATIVOS**  
Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar

Informe Técnico N°9 - 2017

**Enfoque socio-constructivo de las emociones surgidas ante  
un incidente crítico en directivos noveles y expertos**

Oscar Nail K., Jorge Valdivia G., Gloria Sanzana V., Daniela Norambuena O., Carles Monereo F.  
Universidad de Concepción



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD  
DE CHILE



Universidad  
de Concepción

Educación

FCH  
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO  
OISE | ONTARIO INSTITUTE  
FOR STUDIES IN EDUCATION



**Enfoque socio-constructivo de las emociones surgidas ante un incidente crítico en directivos noveles y expertos**

Oscar Nail K., Jorge Valdivia G., Gloria Sanzana V., Daniela Norambuena O., Carles Monereo F.

Informe técnico No. 9  
Noviembre, 2017.

---

**Para citar este documento:**

Nail, O., Valdivia, J., Sanzana, G., Norambuena, D. y Moreneo, C. (2017). Enfoque socio-constructivo de las emociones surgidas ante un incidente crítico en directivos noveles y expertos. Informe Técnico N° 9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

---

**Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
LA NATURALEZA DE LAS DECISIONES DEL DIRECTIVO	5
DE LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS	7
NOVELES Y EXPERTOS. ASPECTOS QUE PUEDEN INFLUIR AL MOMENTO DE ABORDAR UN INCIDENTE CRÍTICO	11
PRODUCTOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
RESULTADOS PRELIMINARES	13
ALGUNAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN PROCESO	15
ALGUNAS SUGERENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN	16
REFERENCIAS	17

## INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015) estableció a través del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), la necesidad de “proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales”.

La importancia que está adquiriendo el liderazgo escolar en el centro educativo es un tema recurrente en la actualidad. Existe convergencia en torno a la relevancia del liderazgo escolar, reconociéndose que “es un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y en definitiva de los logros de aprendizajes de los estudiantes, especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables (Hallinger y Heck, 1996; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Robinson, 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei y Trivelli, 2014).

En el orden de la idea anterior, el MINEDUC (2015, p. 14), explicita que:

*“(…) las habilidades sociales son fundamentales para consolidar los liderazgos. Reconocer la importancia de atributos como la empatía o la inteligencia emocional es fundamental para desarrollar una gestión cercana a las personas de la escuela, construir confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar, colaborar y abogar de manera efectiva ante la comunidad y los actores del entorno en función de los objetivos del PEI y otros, como los proyectos de mejoramiento escolar”.*

Lo expuesto es coincidente con lo planteado por Leithwood (2009, p. 15), en el sentido que:

*“(…) velar por el clima emocional de las escuelas es una de las funciones más importantes del líder escolar. Sin un clima emocional positivo, es muy poco probable que se logre un mejoramiento sustancial. También considero que las prácticas de liderazgo transformacional son las fuentes más poderosas de influencia de los líderes sobre las emociones de los profesores”. De hecho, sostiene el mismo autor que “es difícil que los líderes educativos tengan éxito con sus iniciativas de mejoramiento si no prestan atención al clima emocional de sus escuelas”.*

Lo expresado, se complejiza más aún en el contexto de la escuela cuando “surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para gestionarlas, no sólo en el ámbito administrativo sino, por, sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes” (MINEDUC, 2015, p. 3).





## LA NATURALEZA DE LAS DECISIONES DEL DIRECTIVO

Una necesidad que se reconoce como transversal durante la carrera de director, es aquella que tiene que ver con el manejo de diversas relaciones socioeducativas y los problemas en el clima que se producen entre los diferentes actores de la comunidad escolar y que le demandan desplegar habilidades para sortear las dificultades que esto pudiera ocasionar en la gestión institucional.

La literatura indica que buena parte del liderazgo eficaz está asociado a la toma de decisiones y a la resolución de problemas no estructurados (Leithwood, 2009), articulando la reflexión personal con las acciones, ampliando el entendimiento de estas últimas (West-Burnham & Ireson, 2005). De esta forma, los procesos de desarrollo de líderes directivos implican dar cuenta de las capacidades y habilidades de autoconocimiento, autorregulación y automotivación, habilidades que se desarrollan a través de procesos formales e informales, involucrando elementos conversacionales sobre situaciones problemáticas (Rodríguez, s.f). En este sentido, cobran relevancia las habilidades y el desarrollo socioemocional de los líderes escolares, por tanto, un área que debe trabajarse de manera intencionada tanto en la formación inicial, de inducción y continua –es decir, tanto con directores noveles como directores experimentados– es la inteligencia emocional. Al respecto, cabe destacar que la inteligencia emocional fue descrita formalmente por Salovey y Mayer (1990, p.189) quienes la definen como “la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones de uno y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones”. Goleman (1995, p. 89) popularizó y conceptualizó este término como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones”.

Puntualizando entonces, y en lo que respecta al manejo emocional y situacional –como se señala anteriormente– una habilidad fundamental que el director debe desarrollar para

un liderazgo eficaz se asocia con la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas emergentes (Leithwood, 2009). Es decir, se trata de la habilidad que tiene el líder para manejar los incidentes que ocurren en la institución educativa. Los incidentes críticos son episodios en los que se combina una situación inesperada con una falta de control emocional (Monereo, Weise, & Álvarez, 2013). Cuando el impacto emocional es de tal intensidad que hace que el sujeto se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, etc.) se le adjetiva de crítico (Monereo, Weise, & Alvarez, 2013).

### ¿Qué es un incidente crítico?

Los incidentes críticos, se caracterizan por ser situaciones imprevistas y acotadas en el tiempo (Everly y Mitchell, 1999; Woods 1997), que ponen en crisis a quien los sufre, desestabilizando la propia identidad profesional (Bilbao y Monereo, 2011), revelando las estructuras implícitas de actuación del sujeto (Tripp, 1993), superando sus mecanismos de defensa y autocontrol (Butterfield, Borden, Amundson y Maglio, 2005) e impactando en los planos cognitivo, social y emocional (Navarro, R., López, A. y Barroso, P., 1998).

En efecto, cuando se desencadena un incidente crítico, según Bilbao y Monereo (2011) se movilizan procesos endógenos y exógenos que se traducen en un cambio en la identidad profesional del docente y, más específicamente, un cambio en los elementos que conforman esa identidad: las concepciones epistemológicas e instruccionales del profesor, las estrategias docentes que las vehiculan y las emociones, en forma de interpretaciones sentimentales, que las acompañan (Beth y Sharma, 2008; Monereo y Badía, 2011).

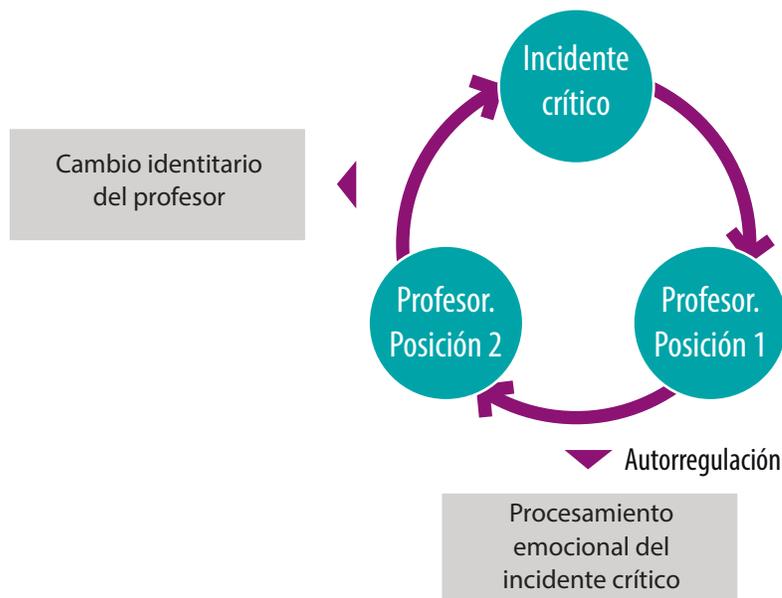


Figura 1. Procesos que intervienen en un docente ante un incidente crítico

Monereo, Weise y Álvarez (2013), explicitan que para comprender mejor el significado de los incidentes críticos es necesario analizar otros conceptos asociados, tales como eventos, rutinas y conflictos (ver Tabla 1).

Del Mastro y Monereo (2014) expresan que los eventos pueden clasificarse en función de dos criterios: si la situación es inesperada o no, es decir, si es frecuente o infrecuente en los estudiantes; y si la situación afecta o no emocionalmente al docente, es decir, la tiene bajo su control o, por el contrario, escapa a ese control y genera conductas reactivas. Los eventos se diferencian de las rutinas, porque estas últimas son situaciones habituales ante las cuales el profesor responde con

respuestas predeterminadas, que le dan la sensación de control y seguridad. Por su parte, los eventos sorprenden al docente, pero no siempre lo desestabilizan emocionalmente. Los conflictos, pueden tener una presencia bastante continuada y esperada, se experimentan de manera negativa y conducen a una actitud de resignación por falta de recursos para afrontarlos. Los incidentes son episodios en los que se presenta una situación inesperada con una falta de control emocional. Se denominan incidentes críticos cuando el impacto emocional es de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, entre otros).

Impacto / Expectativa	No desequilibrio emocional	Desequilibrio emocional
Usual o esperado	Rutina	Conflicto
Sorprendente o inesperado	Evento	Incidente crítico

Tabla 1. Caracterización de los tipos de eventos que ocurren en una organización. Extraído de Modelos de enseñanza centrada en los estudiantes. Monereo, Weise y Álvarez (2013).



## DE LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS

Uno de los procedimientos para sistematizar y registrar la información de los incidentes críticos en educación, se refiere a la técnica de análisis de ellos, que tiene por finalidad “recopilar observaciones directas del comportamiento humano a fin de facilitar su uso en la solución de problemas prácticos” (Nail, Gajardo, y Muñoz, 2012).

Esta técnica o procedimiento permitirá identificar o reconocer las principales características de los sucesos que le acontecen al directivo, tales como su actuación profesional, las enseñanzas del caso, los tipos de emociones que surgen, como también los actores que participan. Ahora bien, el objetivo de esta técnica es que sus pares asimilen y acomoden de manera constructiva este nuevo conocimiento en el ámbito del liderazgo y la emocionalidad sobre su actuación o experiencia personal perfeccionando su toma de decisiones ante sucesos semejante o parecidos.

Cabe citar que los incidentes críticos en el ámbito del liderazgo siempre existirán por la naturaleza del comportamiento humano. En algunas oportunidades las actuaciones de los directivos serán consecuentes con la solución que amerite el incidente crítico. En otros casos, quizás la respuesta del directivo podría no haber sido la más atinada ante lo acontecido. Es evidente entonces que la aportación de la técnica de análisis de incidentes para los directivos les permitirá acceder a nuevo conocimiento aportados por otros, el cual se traslapará con el suyo –conflicto cognitivo– producto de las experiencias anteriores, formándose un nuevo conocimiento y aprendizaje que sentarán las bases para una actuación más adecuada y pertinente en el ámbito del liderazgo escolar. Más aún, este nuevo estado –producto del conflicto cognitivo de tipo constructivo– permitirá al directivo ir definiendo su trayectoria profesional y emocional en función de su actuación ante un incidente crítico.

### Objetivo del estudio

Analizar las emociones surgidas en un directivo novel y experto a partir de un incidente crítico, con la finalidad de establecer sus trayectorias profesionales, de tal manera que el uso potencial del conocimiento y aprendizaje obtenido se aplique en la solución de problemas prácticos asociados al ámbito del liderazgo escolar.

### Metodología

El diseño de investigación estuvo dado por el estudio de casos que implicó un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso de objeto de interés (García Jiménez, 1991). La recogida de datos se realizó a través de técnicas de investigación social como son por un lado, los grupos focales, “una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012 p. 57), y por otro, a través de una bitácora de incidentes críticos online, la cual en una de sus secciones contenía la pauta de análisis de los incidentes críticos, detallada en el próximo apartado.

La unidad de análisis del estudio estuvo conformada por directivos de establecimientos públicos de Concepción y Chillán (director, jefes de UTP, evaluador, orientador) los cuales tienen por función gestionar la organización educativa en sus diferentes dimensiones y ámbitos, que se señalan y reconocen en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

### Pauta usada el análisis de los incidentes críticos

La pauta de análisis de los incidentes críticos de carácter online, estuvo disponible durante un tiempo definido para que los directivos publicaran los sucesos que hayan sido inesperados y asociados a una reacción inadecuada de carácter emocional.

Dicha pauta (Fig. 2), tuvo como referencia la implementada por Nail, Gajardo, y Muñoz, (2012), y fue complementada con la clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009). Cabe citar un extracto de ella:



Figura 2. Pauta de análisis de un incidente crítico suscrita en el ámbito del directivo

Con respecto a la descripción de las etapas centrales de la Pauta de Análisis para un incidente crítico, se tiene:

- **PRESENTACIÓN DEL CASO:** Se describe la situación, el incidente en sí, de la manera más objetiva posible. Este punto carece de toda interpretación subjetiva del hecho, además se debe evitar emitir un juicio valorico respecto a lo sucedido. Se describe la situación en sí misma, en el orden temporal en que ocurren los hechos, vale decir: cómo comienza, qué sucede luego y cómo finaliza la situación.
- **ACTUACIÓN PROFESIONAL:** Es el relato de la actuación del profesor en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también lo que no hizo conductualmente. Este punto constituye la descripción de la reacción inmediata del profesor, sea ésta positiva o negativa, y como tal carece de todo juicio valorico.
- **RESULTADOS DE ESTA ACTUACIÓN:** Es el hecho de describir, en forma de problemas o de consecuencias, los efectos que tuvo la acción profesional en los diferentes implicados en el incidente, poniendo énfasis en preguntas como: ¿Qué pasó con los demás alumnos? ¿Cómo reaccionaron? ¿Qué dijeron? ¿Qué pasó con el profesor y los protagonistas del hecho?
- **DILEMAS:** En esta sección se deben dar respuestas a preguntas como: ¿Qué dificultades me ha planteado este caso? ¿Podría haber sido resultado de otra manera? En resumen, es el planteamiento de las problemáticas suscitadas a partir del hecho.
- **ENSEÑANZAS DEL CASO:** Se pretende responder a preguntas como: ¿Qué aprendí de esta situación? ¿Qué aprendieron los demás? Se detectan las necesidades de aprendizaje, a partir de lo sucedido, y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares, sirviéndole de experiencia al profesional que se ve enfrentado al incidente, adquiriendo

así la experiencia necesaria para poder reaccionar frente a otro hecho similar, o pudiendo prever el incidente en un futuro.

- **EMOCIONES SURGIDAS:** Se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, pudiendo ser positiva o negativa. De acuerdo a esto, y frente al incidente crítico, se deben enunciar aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente, recordando que es una descripción y no una interpretación.

### Incidentes críticos en directivo. Hallazgos preliminares

Durante el desarrollo de la investigación se sistematizaron un total de 42 incidentes críticos ocurridos a los directivos (as), los cuales no son tan frecuentes en la organización escolar por las características propias de ellos (desestabilización emocional/ocurrencia inesperada). A continuación, se presentan solo el preámbulo de algunos casos reportados por los directivos:

- ▶ Tres apoderados relatan al Directivo la conducta agresiva de la “tía asistente” manifestada ante sus hijos en el establecimiento. De hecho, una de ellas retiró al niño del establecimiento.

**Tipo de emoción:** Frustración, desasosiego

**Directivo:** Experto

- ▶ Frente a la petición del Directivo para cerrar el establecimiento educacional de parte de un auxiliar se niega a cumplir con lo solicitado. Textualmente expresa “Jefa, mire, yo no puedo quedarme porque yo llego a las siete y media de la mañana y me voy a las cuatro”. Le alza la voz de manera reiterada al Directivo, no escuchando las razones de lo solicitado.

**Tipo de emoción:** Rabia, frustración

**Directivo:** Experto

- ▶ Profesora no se presenta a trabajar a la escuela. Se le llama para saber de su situación. Se le comunica a la directora que la profesora había intentado suicidarse.

**Tipo de emoción:** Rabia, horror, dolor, preocupación

**Directivo:** Novel o novato

- ▶ Debido a una diferencia en el protocolo de la elección de Directiva del Centro de Padres, el actual y saliente presidente de la Directiva se niega a abandonar su cargo, situación que es comunicada al Directivo por apoderados muy afectados y acongojados por la situación, escenario no previsto por el profesional de la educación.

**Tipo de emoción:** Interés, preocupación

**Directivo:** Experto

- ▶ Amenaza que manifiesta una profesora del colegio de parte la Inspectora debido a que le había solicitado previamente reemplazar a otro profesor que no vino a trabajar por motivos de una Licencia Médica. Esta situación es informada al Directivo en las dependencias de la Jefatura Técnica.

**Tipo de emoción:** Confusión, preocupación

**Directivo:** Experto

- ▶ Directora, debido a una actitud agresiva y violenta de un alumno con dos compañeros, cita a los apoderados de los estudiantes participantes. El apoderado del alumno agresor viene muy alterado pues la razón del incidente se debe a los sobrenombres que recibe su nieto de sus compañeros. Al mismo tiempo no deja que el apoderado de la víctima explicite la situación descontrolándose en mayor grado. Se cita a la Orientadora para colaborar en la situación pues el profesor jefe no está en el establecimiento.

**Tipo de emoción:** Frustración, desasosiego, desconcierto

**Directivo:** Novel o novato

- ▶ Estudiante ante la llegada de su apoderado al establecimiento –que llamó por teléfono- se retira de la sala de clases sin autorización de la profesora de Matemática. Lo expuesto se debe a que el estudiante estima que no es atendido por la profesora al momento de hacerle consulta relativa a la asignatura.

**Tipo de emoción:** Cordialidad, desconcierto

**Directivo:** Novel o novato

- ▶ Perdida de Libro de Clases moviliza a la Dirección de la escuela. Profesores que probablemente hacían clases el día que se extravió se encuentran con Permiso Administrativo.

**Tipo de emoción:** Rabia, frustración

**Directivo:** Experto

- ▶ A la directora se le comunica que requiere de su presencia, pues existe un estudiante haciendo daño al establecimiento producto del consumo de drogas, y conducta potencial de “fugarse” del establecimiento.

**Tipo de emoción:** Serenidad, temor, rabia

**Directivo:** Experto

## Relevancia de la técnica de análisis de los incidentes críticos para el sistema escolar

Como ya se ha expresado, la reflexión que surge al analizar los incidentes críticos que se relacionan con directivos generan no sólo conocimientos, sino que también aprendizajes del evento que sucede, aspectos decisivos que pueden fundamentar las bases para la solución de un incidente potencial similar que puede surgir en el contexto de las tareas propias asociadas al liderazgo y gestión escolar.

En efecto, la posibilidad cierta del directivo de disponer del conocimiento compartido (léase análisis de incidentes críticos) hace sinergia con las competencias funcionales y comunicacionales que tiene que disponer para cumplir de manera efectiva con sus desafíos escolares acorde a los requerimientos del MINEDUC<sup>1</sup>.

Resulta oportuno mencionar que las aportaciones epistemológicas del análisis de los incidentes críticos pueden contribuir a promover competencias tales como el trabajo en equipo, comunicación para la interacción (léase comunicacionales), o gestionar recursos humanos, asesorar a docentes en procesos de enseñanza (léase funcionales).

En este mismo orden y dirección, existen criterios de desempeño asociado a dichas competencias, que pueden tratarse de manera adecuada con el conocimiento y aprendizaje obtenidos a través del análisis de los incidentes críticos. Por citar:

### ▶ **COMPETENCIA FUNCIONAL: GESTIONAR LA INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR**

#### **Criterios de desempeño:**

- Identifica situaciones de conflicto.
- Establece relaciones de cooperación con los estudiantes y apoderados.
- Define colaborativamente procedimientos para el cumplimiento de las normas de convivencia y de seguridad en las distintas actividades de la organización escolar a nivel interno y externo.
- Establece mecanismos efectivos de comunicación con todos los miembros de la comunidad escolar.

### ▶ **COMPETENCIA COMUNICACIONAL: COMUNICACIÓN PARA LA INTERACCIÓN**

#### **Criterios de desempeño:**

- Se comunica asertivamente.
- Influye positivamente en la comunicación.
- Genera impacto con su comunicación.

<sup>1</sup> Mineduc (s.f). Informe “Perfiles de Competencias para docentes directivos”. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado el 11 de noviembre de 2017 a partir de <http://www.optimaeducacion.cl/intranet/temp/62105327.pdf>

Cabe agregar finalmente que la mirada cualitativa y experiencial que aporta el análisis de los incidentes críticos permitirá al directivo movilizar sus capacidades, habilidades y actitudes emocionales para responder de manera óptima al evento inesperado.

### Definiendo el concepto de emoción

Conceptualizar el constructo de emoción, no resulta sencillo, puesto que la emoción está representada por múltiples componentes que se reflejan en respuestas fisiológicas, conductuales y subjetivas (Feldman y Blanco, 2006). En este sentido, Fridja (1993) sugiere que la emoción es un componente experiencial del afecto y es una apreciación subjetiva de un estado emocional.

Una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Según Gallardo (2004, p. 61), la emoción supone *“un estado complejo del organismo que caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. La emoción se genera como una respuesta a un acontecimiento externo o un suceso interno (pensamiento, imagen, fantasía, conducta, emoción, etc.). Se produce por medio de un acontecimiento, seguida de una valoración, que ocasiona un planteamiento neuropsicológico, o un comportamiento o una actitud cognoscitiva; y en el caso que produzca un comportamiento este ocasiona una predisposición a la acción”*.

El proceso de vivencia emocional (Bisquerra, 2003), contempla diferentes procesos, descritos en el siguiente esquema:

### Identificando los tipos de emociones

Para Zaccagnini (2004 p. 56), las emociones “son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas”.

Schwarz (2000), por su parte, sostiene que los individuos que se encuentran en un estado de ánimo alegre son más propensos de evaluar su objetivo más positivamente que si estuvieran en un estado de ánimo triste. Más aún, las personas en un estado de ánimo alegre tienden a sobreestimar la posibilidad de resultados y eventos positivos, y desestimar la posibilidad de resultados y eventos negativos, mientras que lo contrario ocurre con las personas en un estado de ánimo triste.

Las emociones también funcionan como un radar ante el peligro. En ocasiones no disponemos del tiempo suficiente para pensar qué tenemos que hacer y qué no. Nos advierten del peligro que corremos sin invertir demasiado tiempo en estas respuestas, es decir, no es sólo cuestión de hacer algo mal, sino que además debemos actuar rápidamente; pero el hecho es que, aunque reaccionemos ante un incidente lo suficientemente rápido, podemos obtener el resultado erróneo. Si las emociones causadas por un único evento continúan dominándonos después de haber pasado, nuestro sentimiento podría guiarnos de forma errónea a la acción.

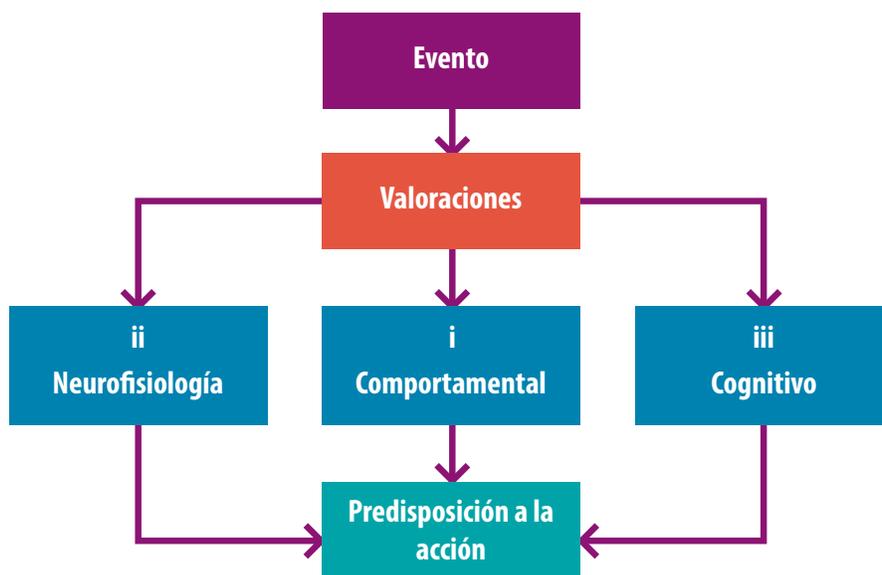


Figura 2. Procesos que se involucran ante un evento cómo es una emoción en el individuo



## NOVELES Y EXPERTOS. ASPECTOS QUE PUEDEN INFLUIR AL MOMENTO DE ABORDAR UN INCIDENTE CRÍTICO

Chi y Glaser (1980) en Orantes (1988) explicitan distingos entre el sujeto novel y experto al momento de tomar una decisión o producciones, cuyas características se pueden extender a los directivos en el ámbito escolar. Estos autores, diferenciaron dos ámbitos en el contexto de su investigación:

En relación con el “manejo del contenido”, los expertos aventajan al novato en varios aspectos:

- Poseen más nódulos conceptuales.
- Tienen más descriptores, reflejando la riqueza de información especializada del experto.
- Tienen más interconexiones entre nódulos descriptores, para relacionar información relevante.
- Las conexiones pueden ser accesadas a gran velocidad.

Con relación a los “aspectos procedimentales”, la ventaja de los expertos es que:

- Poseen un mayor número de reglas de producción.
- Pueden hacer diferenciaciones más finas entre éstas.
- Las producciones están ordenadas sobre la base de criterios muy eficientes lo cual les permite soluciones finas y rápidas.

En este mismo sentido, Leithwood y Stager (1989) explicitaron también en una serie de investigaciones ciertas diferencias entre los expertos con los novatos. En comparación con los novatos, los expertos:

- Son más capaces de regular sus propios procesos para resolver problemas. Al parecer, este control metacognitivo es lo que Schön denomina “reflexionando en-acción” y “reflexionando-acerca-de-la-acción” (Berliner, 1986).
- Disponen de más información relevante acerca del problema (Berliner, 1986; Norris, 1985) y la tienen almacenada en la memoria en forma más

organizada, más ricamente conectada, lo que aumenta su accesibilidad y amplía su aplicación (Bereiter y Scardamalia, 1986).

- Se representan los problemas utilizando categorías más abstractas (a diferencia de los aspectos más superficiales del problema) y con referencia a principios más básicos (Berliner, 1986; Chi, Feltovich, y Glaser, 1981; Voss, Greene, Post & Penner, 1983); también tienen mayores destrezas para detectar patrones y lo hacen en forma más rápida (Bereiter y Scardamalia, 1986; Berliner, 1986).
- Identifican y se proponen objetivos más complejos para resolver problemas y objetivos relacionados con planes de acción (Bereiter y Scardamalia, 1986; Berliner, 1986).
- Invierten más tiempo planificando sus estrategias globales iniciales y son planificadores más flexibles y oportunos durante el proceso de solución de un problema. Son también capaces de utilizar una gama más amplia de aproximaciones a una solución (Berliner, 1986; Norris, 1985).
- Han automatizado muchas secuencias recurrentes de actividad para resolver un problema (Norris, 1985).
- Son más sensibles a las demandas de la tarea y a los contextos sociales dentro de los cuales hay que buscar una solución a los problemas (Berliner, 1986).

Cabe agregar en Orantes (1988), que los expertos aventajan al novato en el uso de estrategias de solución basadas en principios esenciales, en la planificación y en el poco uso de la meta-cognición. Esto último es particularmente importante y se refiere al uso de controles ejecutivos. El experto hace menos uso de estos pues su ejecución es rápida, eficiente y marcadamente automatizada.

Adicionalmente, Adelson (1984) explicita en un plano cualitativo, que los expertos tienen una representación abstracta de las situaciones a las que se enfrentan, mientras que los novatos tienen una representación concreta.



## PRODUCTOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los recursos que a continuación se mencionan, tienen por finalidad crear instancias de diálogo entre los distintos actores del centro educativo en lo que respecta a los incidentes críticos y su relevancia para la organización escolar. Estos recursos se componen de videos, un blog, y una presentación que pueden ser usados durante una jornada de sensibilización del tema en el equipo de gestión del establecimiento o en alguna instancia de difusión en el Consejo Escolar.

### Videos de incidentes críticos (5)

Los cuales están disponible en la plataforma de Youtube. Estos videos pueden ser analizados en conjunto entre directivos y profesorado o comunidad escolar, usando para ello una Pauta de Análisis la cual permite sistematizar las emociones emergentes o la enseñanza del caso.

- ▶ Evento entre padres y directivos:  
<https://youtu.be/7EgqLqIjh5A>
- ▶ Evento entre padres y directivos.  
<https://youtu.be/40Dx6LLaDRQ>
- ▶ Evento entre profesores y directivos.  
<https://youtu.be/ZjGG7fcFnfs>
- ▶ Evento entre profesores y directivos.  
<https://youtu.be/W5-19IV0sRQ>
- ▶ Evento entre estudiantes y directivos.  
<https://youtu.be/GkgE9lu4Bq8>



**Descripción:** incidente en donde el apoderado plantea su disgusto con respecto a las acciones que expone la directora ante la situación ocurrida a su hija. - **Educación Primaria**



**Descripción:** situación en la que se muestra a dos alumnas que están bajo los efectos de drogas, la que es analizada por el director y docente del colegio. - **Educación Secundaria**

## Blog de la investigación

Publicado en <http://directivosic.blogspot.cl/> que comenta los aspectos más relevantes de la iniciativa. Además se encuentran publicados los videos de incidentes críticos y textos que hacen sinergia con la investigación. 2017.



## Participación en el primer Seminario Liderazgo Pedagógico y su incidencia en el mejoramiento de la convivencia escolar (Universidad de Playa Ancha, 2017).

La presentación reúne información sobre las emociones que pueden manifestarse en un incidente crítico, y la naturaleza fisiológica, o conductual de las emociones. Puede ser usada durante una reunión de trabajo en el centro educativo.





## RESULTADOS PRELIMINARES

El análisis de contenidos realizados a los **grupos focales** dio lugar a categorías emergentes centradas principalmente en determinar los elementos emocionales presentes en el corpus de cada grupo, tipo codificación abierta (Strauss y Corbin, 1990). Cabe mencionar las categorías evidenciadas:

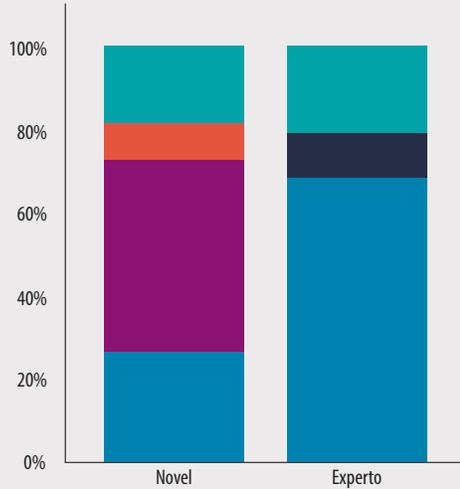
Categoría	<b>Barrera</b> Elemento que, según los directivos, causan o impiden una solución definitiva de los incidentes críticos.
Directivos noveles	Ligeramente más personificados en apoderados o docentes específicos de los establecimientos.
Directivos expertos	Principalmente el sistema educacional o contexto social del establecimiento.

Categoría	<b>Preocupación</b> Factores que principalmente son la base de las preocupaciones surgidas por el incidente.
Directivos noveles	Preocupados por las repercusiones en los organismos superiores.
Directivos expertos	Preocupados por bienestar de la comunidad escolar.

Categoría	<b>Reflexión</b> En el contexto de la situación y emoción que experimenta.
Directivos noveles	Tienen dificultad para manifestar con claridad las emociones que surgen. En primera instancia no comentan sus propias emociones, pero ante la insistencia, logran comentar lo que percibieron durante el incidente.
Directivos expertos	Son más conscientes de las emociones adquiridas durante un incidente; diferencian las emociones surgidas al parecer con mayor intensidad.

Categoría	<b>Aprendizaje</b> Elementos que, según los directivos, causan o impiden una solución definitiva de los incidentes críticos: las emociones.
Directivos noveles	“Enfrían” sus propias emociones para tomar a posterior una decisión; dominan la situación desde el punto emocional (calmarse) para decidir qué hacer.
Directivos expertos	Se anticipan desde el punto de vista emocional, y no delegan la solución al problema (“mejor lo hago yo”); contextualizan los hechos; muestran resiliencia (se adaptan positivamente a situaciones adversas).

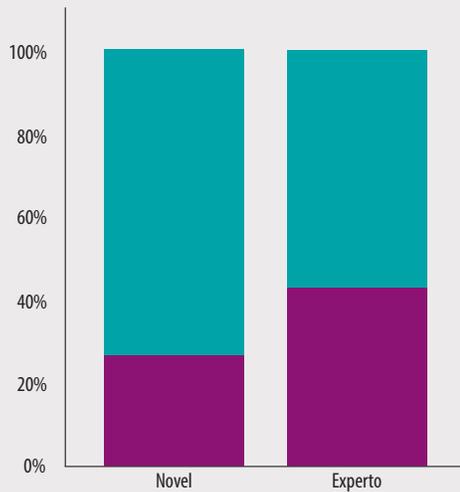
Con respecto a los resultados que se obtiene de la bitácora digital online, y el cómo afecta la ansiedad en el comportamiento de los directivos nóveles y expertos ante el surgimiento de un incidente crítico, se puede graficar lo siguiente:



Gráfica que muestra la diferencia entre un directivo novel y experto en lo que respecta a las emociones surgidas ante un incidente crítico, destacando la "preocupación" en un directivo experto ante el suceso lo se condice con la sensibilidad que muestra para resolver un problema (Berliner, 1986).

- Desazón
- Desesperación
- Estrés
- Inquietud
- Preocupación

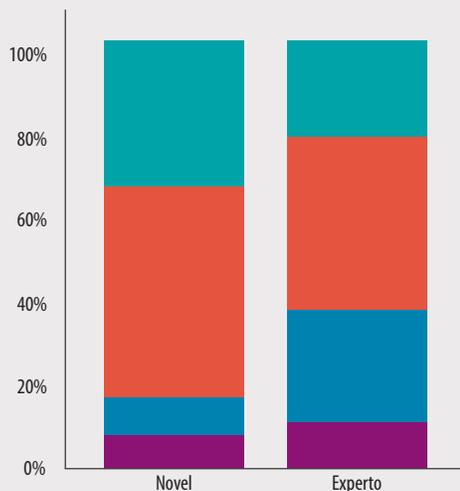
Respecto a cómo afecta la ira en el comportamiento de los directivos nóveles y expertos ante el surgimiento de un incidente crítico, se puede graficar lo siguiente:



Gráfica que muestra la diferencia entre un directivo novel y experto en lo que respecta a las emociones manifestadas, relevándose la indignación como una emoción intensa que surge en un directivo experto ante un acto injusto u ofensivo. En el caso del directivo novel, se destaca la rabia, la cual tiene un componente más agresivo y activo, y se puede expresar ante un evento crítico.

- Indignación
- Rabia

Finalmente, ante la pregunta: ¿Cuánto le afectó el incidente crítico a su desempeño profesional, independiente de las emociones surgidas?, se puede graficar lo siguiente:



Gráfica que muestra la diferencia entre un directivo novel y experto en lo que respecta a la afectación del incidente crítico desde la mirada de su desempeño laboral. Al directivo novel le perturbó un 80% (bastante y mucho) el incidente crítico, a diferencia del directivo experto, cuyo nivel de perturbación fue de un 60% (bastante y mucho). Lo expuesto, podría ser explicado en el sentido de que al directivo novel este tipo de incidentes le genera temor o estrés, en cambio el directivo experto maneja con mayor frecuencia la situación mediante una reflexión individual y colectiva.

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada



## ALGUNAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN PROCESO

La emocionalidad evidenciada por el directivo experto en comparación con el directivo novato se manifiesta con mayor intensidad e internalización ante un incidente crítico. Lo expuesto, se muestra por la relevancia que le asignan a las emociones como la indignación y preocupación, los cuales son factores que pueden desequilibrar emocionalmente al sujeto. De igual manera, lo expresado es coincidente con lo que plantea Berliner (1986), en el sentido de que el directivo experto es *“más sensible a las demandas de la tarea y a los contextos sociales en que hay que resolver un problema”*.

Ante los efectos o desborde social y comunicativo que puede representar un incidente crítico para su desempeño profesional, el directivo novel prioriza la solución respectiva del problema, aspecto que considera relevante para su gestión de liderazgo. Lo expresado hace sinergia con Leithwood (2009, p. 150), en el sentido de que el directivo novel está *“más preocupado de las consecuencias para sí mismo, a diferencia del directivo experto, que cautela los efectos para la escuela y el desarrollo académico de los alumnos”*.

Un escenario que puede estar relacionado con lo expuesto estaría dado por las competencias funcionales que debería tener el directivo en el sentido de cuidar la convivencia escolar de aquellos que participan en el incidente crítico, de modo que este suceso no se extienda más allá de los límites de la escuela.

Con respecto a las emociones que surgen ante un incidente crítico, en el directivo experto se evidencia un control emocional y resiliencia ante los hechos acontecidos, a diferencia del directivo novato o novel que requiere de una regulación previa de sus procesos cognitivos y emocionales para resolver el problema. En este aspecto, Leithwood (2009, p. 169), explicita que *“los directivos expertos enfrentan la solución de problemas con un estado afectivo controlado y positivo, generalmente caracterizado por sentimientos de confianza en sí mismos. Los no expertos, en cambio, frecuentemente expresan un leve sentimiento de frustración, temor y un cierto nivel de ansiedad en sus respuestas”*.



## ALGUNAS SUGERENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para que exista una reflexión colaborativa de las enseñanzas que puede aportar un incidente crítico para la mejora de la convivencia en el centro educativo (léase desarrollo del pensamiento crítico), se propone que el directivo novel o experto incorpore en su quehacer profesional la “pauta de análisis de los incidentes críticos” como recurso orientador desde el ámbito de la gestión escolar y pedagógica, pues ayudará a una toma de decisiones más objetivas, evitando por ello un juicio valórico de lo acontecido. Se sugiere utilizar la pauta de trabajo de incidentes críticos publicada en <http://directivosic.blogspot.cl/>, pues incorpora el componente emocional primario de manera más explícita y sus variadas manifestaciones (Bisquerra, 2009).

Hechas las consideraciones anteriores, y una vez concluida la sistematización del incidente crítico en la “pauta de análisis” de parte de los directivos, se propone desarrollar una metodología que conlleve a la reflexión y discusión sobre los aspectos esenciales formalizados en dicha pauta (emociones surgidas, dilemas, etc.). Dicha reflexión entre pares tendrá por finalidad identificar que recursos se necesitarían para anticiparse al incidente crítico o bien desarrollar respuestas adecuadas para abordarlos en el futuro próximo. Cabe agregar que esta metodología conlleva el conformar pares de directivos, los cuales participan activamente en la discusión o análisis de la pauta registrada acompañados de un Moderador, en donde se socializa no solo la actuación de los mismos, sino que también las emociones que han emergido durante el proceso de desarrollo del incidente crítico.

- Adelson, B. (1984). When novices surpass experts: The difficulty of a task may increase with expertise. *Journal of Experimental Psychology*, 10(3), pp. 483-495.
- Bellei, C. y Trivelli, C. (2014). Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile. Documento de trabajo CIAE N° 12, p. 17. Recuperado el 12 de noviembre de 2017, desde [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_publicacion&id\\_publicaciones=490&langSite=es](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_publicacion&id_publicaciones=490&langSite=es)
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), pp. 10-19.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), pp. 5-13.
- Beth, R. S. y Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 1070-1082.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. Recuperado de [goo.gl/QD7HC9](http://goo.gl/QD7HC9)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, pp. 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Editorial Síntesis.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., y Maglio, A. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5, pp. 475-497.
- Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., y Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, pp. 121-152.
- Chi, M.T. y Glaser, R. (1980). *The measurement of expertise: Analysis of the development of knowledge and skill as a basis for assessing achievement*. En E.L. Baker & E.S. Quellmalz (Eds.). *Educational Testing and Evaluation: Design, analysis, and policy*. pp. 37-47. Beverly Hills CA: SAGE. Publications.
- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. Recuperado el 3 de noviembre de 2017 desde <https://ries.universia.net/article/view/147/1267>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., Kington, A. (2009). Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report. University of Nottingham y The National College for School Leadership. Recuperado el 26 de octubre de 2017 desde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.4851&rep=rep1&type=pdf>
- Everly, G. y Mitchell, J. (1999). *Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron
- Feldman, L. y Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: Un nuevo reto

para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108. Recuperado el 26 de junio de 2017 desde [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-04692006000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04692006000200002&lng=es&tlng=es)

Fernández-Abascal E., Palmero F. (1999). *Emociones y salud*. En: Fernández-Abascal EG, Palmero F, editores. *Emociones y Salud*. Capítulo 1. Barcelona: Editorial Ariel Psicología.

Fridja, NH. (1993). *Moods, emotions episodes and emotions*. En: Lewis M, Haviland J, editores. *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press;p. 381-403.

Gallardo, P. (2004). El desarrollo emocional en la educación primaria. Secretariado de publicaciones. Universidad de Sevilla. Recuperado el 16 de octubre de 2017 desde <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

García, Jiménez E. (1991). Una teoría práctica sobre evaluación. *Estudio etnográfico*. Sevilla

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. México D.F: Javier Vergara Editor.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. Recuperado el 29 de septiembre de 2017 desde [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09\\_MI\\_HAMUI.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF)

Hallinger, P. y Heck, R. (1996). *The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980 – 1995*. En: K. Leithwood y P. Hallinger(Eds.), *The International Handbook of Educational Leadership and Administration*. pp. 723 – 783. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Serie Liderazgo Educativo. Fundación Chile y Fundación CAP, Santiago de Chile.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27-42.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.

Leithwood, K. y Stager, M. (1989). Expertise in principal's problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 25, pp. 126-161. 25(2), pp. 126-161.

MINEDUC (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Documento de trabajo. Recuperado 3 de noviembre de 2017 desde [http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE\\_2015.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf)

Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. M. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), pp. 323-340.

Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, *selfs* y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. pp. 59–77. Madrid: Narcea.

Nail, O, Gajardo, J., Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos:

una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*. Vol. 11 (2). pp 56-76. Recuperado el 15 de noviembre de 2017 desde <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v11n2/art04.pdf>

Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1).

Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), pp. 40-46.

Orantes, A. (1988). De la impericia a la excelencia. Análisis de las diferencias expertonovato: Experiencias en nuestro medio. *Revista de Investigación y Postgrado*, 3, (4), UPEL. Caracas. Recuperado de <http://www.crquan.com/aorantes/trabajos/impericia-88.pdf>

Robinson, V. (2009). Open-to-learning conversation: background paper. University of Auckland.

Rodríguez, S. (s.f). Liderazgo y desarrollo de docentes: Revisión de incidentes críticos registrados por un grupo de participantes de un programa de formación de líderes escolares. Recuperado de [goo.gl/eYg9gv](http://goo.gl/eYg9gv)

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Nueva York: Routledge. Seligman, M.E.P. (2002). La auténtica felicidad. México: Ediciones B.

Schwarz (2000). Emotion, cognition, and decision-making. *Cognition & Emotion*. 14, pp. 433-440.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, pp. 185-211.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA, EE. UU.: Sage.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. London: Routledge.

Voss, J. F., Greene, T. R., Post, T. A. y Penner, B. C. (1983). *Problem-solving skills in the social sciences*. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 165- 213). New York: Academic Press.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

West-Burnham, J. y Ireson, J. (2005) *Leadership development and personal effectiveness*. Nottingham, NCSL.

Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Zaccagnini. J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.