



LIDERES
EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota Técnica N°7 - 2017

**Análisis de incidentes críticos en la sala de clases:
una oportunidad de aprendizaje profesional docente**

Jorge Gajardo Aguayo, Jorge Ulloa Garrido y Oscar Nail Kröyer
Universidad de Concepción



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACION CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

**Análisis de incidentes críticos en la sala de clases:
una oportunidad de aprendizaje profesional docente**


Jorge Gajardo Aguayo, Jorge Ulloa Garrido
y Oscar Nail Kröyer
Noviembre, 2017.

Para citar este documento:

Gajardo, J., Ulloa, J., & Nail, O. (2017). Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota Técnica N°7-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

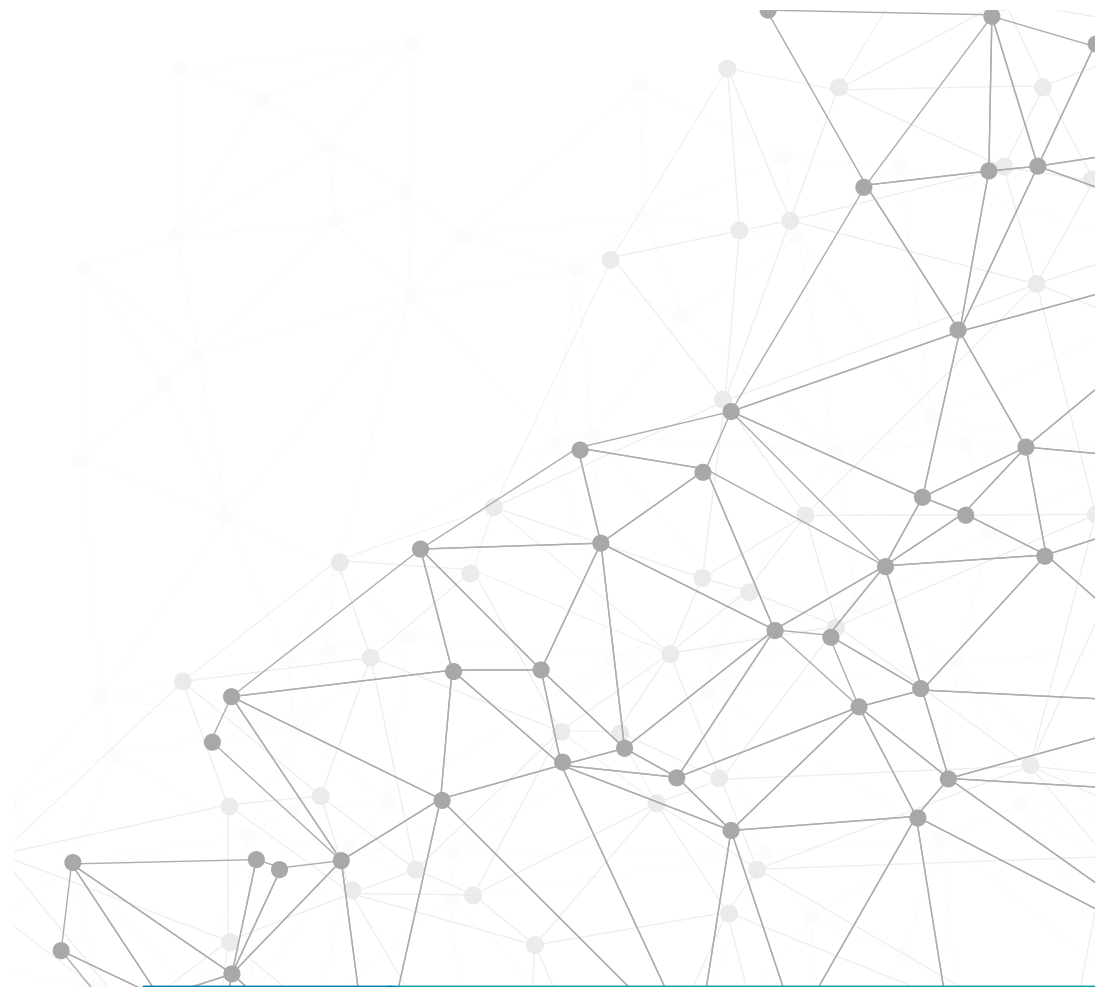
Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

¿Qué son los incidentes críticos y por qué se producen?	4
Aprendiendo con otros en la escuela a partir del análisis de incidentes críticos	5
Primera Etapa: describiendo el incidente crítico	6
Segunda Etapa: analizando el incidente crítico con otros	7
¿Por qué compartir estos aprendizajes con otros?	8



¿Qué son los incidentes críticos y por qué se producen?

La escuela se encuentra configurada por un conjunto de prácticas que literalmente ponen a las personas en un lugar —las contextualiza— y les da (o niega) oportunidades para hacer ciertas acciones y de pensar sobre ellas mismas de cierta forma (Ortner, 1984). Las prácticas necesariamente deben estar siempre abiertas a polémicas o desacuerdos, y esto las mantiene continuamente en un estado de tensión y cambio.

A raíz de ello, de manera cotidiana, profesores y directivos se enfrentan a diferentes contingencias. Estas pueden agruparse según dos criterios generales: primero, de acuerdo a si es esperada o no, en la medida en que responde a un patrón de conducta habitual o bien infrecuente; segundo, de acuerdo a si dicha contingencia desestabiliza emocionalmente o no a quien la experimenta, en la medida que escapa o no al control emocional (ver Tabla 1) (Monereo, Weise, & Alvarez, 2013).

Las rutinas son situaciones habituales a las que se reacciona con respuestas empaquetadas y prefijadas que dan sensación de control y seguridad (Roberts, 2007). Los eventos son contingencias que sorprenden a quien los experimenta, pero no suponen desestabilización emocional, pudiendo ser gestionados sin mayores dificultades. Por otro lado, los conflictos, son situaciones que tienen una continuidad en el tiempo, manteniéndose muchas veces latentes, generando una actitud de resignación, muchas veces por falta de recursos para afrontarlos. Los incidentes críticos son una clase especial de contingencias, que combinan un hecho inesperado con una falta de control emocional (Monereo, Weise y Alvarez, 2013).

Numerosas investigaciones han identificado que los docentes son profundamente afectados por situaciones problemáticas, inestructuradas e imprevistas, tanto desde el punto de vista emocional, como cognitivo y social (Monereo, et al., 2013; Butterfield, Borgen, Amundson, & Maglio, 2005; Tripp, 1993;

Woods, 1997; Woolsey, 1986). Incluso, en ocasiones, estos incidentes críticos superan sus mecanismos de defensa y autocontrol, estremeciéndolos, muchas veces negativamente, su identidad profesional (Butterfield et al. 2005; Bilbao y Monereo, 2011). Estas situaciones tienen un impacto emocional de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, etc.) (Monereo et al. 2013). Estos escenarios confusos apelan a lo que se ha denominado zona indeterminada de práctica, gravitando en torno a una vida profesional que opera en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad, donde el saber acumulado no funciona (Leithwood, 2009; Schön, 1983) y que, por lo demás obligan al sujeto a actuar (Bilbao y Monereo, 2011).

Los incidentes críticos que enfrentan los profesores en el aula pueden afectar su desempeño y, consecuentemente el aprendizaje de los estudiantes. Para ello es necesario poseer las herramientas adecuadas para su manejo (Monereo et al., 2013). El protocolo de análisis de los incidentes críticos permite a los docentes incorporar una herramienta en su práctica cotidiana para gestionar aquellos incidentes y contribuir a su desarrollo profesional (Nail, Gajardo, & Muñoz, 2012). Esto implica la implementación de acciones estratégicas que aborden el incidente de forma efectiva.

El análisis de un incidente crítico implica un cambio en las concepciones, creencias y representaciones de los docentes, y la observación de las emociones y sentimientos asociados a dichas representaciones (Enyedy, Goldberg y Welsh, 2006; Roberts, 2007; Sockman y Sharma, 2008). En la medida que son analizados y reflexionados de forma individual o colaborativa estos elementos, convierten a los incidentes críticos en una fuente de aprendizaje y desarrollo profesional.

	Control emocional	Falta de control emocional
Situación esperada	Rutina (vinculada a tareas y funciones)	Conflicto (subyacente y extenso en el tiempo)
Situación inesperada	Evento (transitorio)	Incidente (puede llegar a ser crítico)

Tabla 1. Tipología de contingencias según grado de control emocional y expectativas sobre la situación.

Aprendiendo con otros en la escuela a partir del análisis de incidentes críticos

La evidencia señala que el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes es un proceso que implica la construcción de nuevas comprensiones respecto de las prácticas pedagógicas. Para que los profesores reflexionen e indaguen, de forma colaborativa sobre sus propias prácticas, se requieren ciertas condiciones (Montecinos, 2003). Entre otras, es necesario considerar las particularidades del aprendizaje de adultos, vale decir, validar a los aprendices como conocedores, situar el aprendizaje en la experiencia del aprendiz y definir el aprendizaje como construcción mutua de significado (Baxter, 2004).

Ahora bien, es cierto que la reflexión sobre la acción constituye un elemento imprescindible para el cambio. No obstante, dicho cambio pocas veces se traduce en acciones de aula distintas (Monereo y Badia, 2011). Particularmente, porque no parece afectar de manera directa e inmediata a las concepciones más profundas y a los sentimientos asociados a esas concepciones por parte de los docentes. Por consiguiente, al no afectar a la identidad del profesor, las posibilidades de sostener esos cambios en el tiempo resultan precarias (Monereo y Badia, 2011). El análisis de incidentes críticos favorece la apropiación de respuestas de afrontamiento estratégicas e innovadoras, eliminando las respuestas de negación, resignación, huida o reactivas, frente a este tipo de contingencias.

En efecto, un incidente crítico, por su imprevisión y su efecto desestabilizador, demanda una respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en la que se ven reflejadas las concepciones, estrategias y sentimientos del profesor, y que difícilmente resultan accesibles de un modo tan directo (Bilbao y Monereo, 2011). Asimismo, como instrumento de intervención, resulta útil para provocar la toma de conciencia de los implicados, valorando las actuaciones desencadenadas, y para proponer actuaciones alternativas frente a contingencias similares (Bilbao y Monereo, 2011).

Primera Etapa: describiendo el incidente crítico

En primer lugar, previo a la sesión de trabajo colaborativo, es adecuado que un docente voluntario describa el incidente crítico experimentado, utilizando para ello la pauta que se expone a continuación. Dicho profesor o profesora asumirá el rol de docente presentador. Este proceso individual es fundamental, dado que sitúa al sujeto en un escenario metacognitivo (Nail et al., 2012; Nail, Muñoz, & Gajardo, 2013) que facilita la entrega de información a partir de la cual con el grupo de pares se iniciará, en la segunda etapa, el análisis colaborativo.

Describiendo el Incidente:

Se describe la situación, el incidente en sí, de la manera más clara posible, evitando emitir juicios valorativos respecto a lo sucedido (por ejemplo, evitando comentarios tales como: “actuar así estuvo mal” “hice lo correcto”). Se describe la situación en sí misma, en el orden temporal en que ocurren los hechos, intentando responder las siguientes preguntas: ¿Cómo comienza el incidente? ¿Qué se dijo? ¿Qué se hizo? ¿Cómo finaliza la situación?

Identificando las emociones involucradas:

Se reconocen aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente. Se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a la situación crítica enfrentada. Ayuda responder ¿qué sentí? (o que dejé de sentir) cuando enfrenté el incidente crítico.

¿Cuál fue la actuación profesional?: Se describe la actuación personal frente al incidente crítico, la conducta evidenciada. Se refiere a las acciones inmediatas, sin explicar, evaluar o enjuiciar dicha actuación. Se debe tener presente que “no hacer nada” frente al incidente, también es una acción frente al mismo. ¿Qué hice para abordar el incidente? ¿Quiénes estuvieron involucrados en esa acción? ¿Cuánto tiempo me tomó actuar de ese modo?

¿Qué resultó de esta actuación?:

Se describen las consecuencias de la actuación en todas las personas involucradas en el incidente. Preguntas tales como: ¿qué pasó con los demás actores involucrados? ¿cómo reaccionaron? ¿qué dijeron? ¿se generaron problemas por la actuación de otros?

Identificando dilemas: Un dilema es una situación difícil en que hay varias posibilidades de actuación y no se sabe cuál de ellas escoger porque ambas son igualmente buenas o malas. Por tanto, en esta etapa el docente presentador identifica eventuales cursos de acción que se pudo haber asumido para enfrentar el incidente, así como las implicancias que de ellos se podrían derivar. Ayuda en esta etapa, responder preguntas tales como: ¿pude haber resuelto este incidente de otra manera? ¿cuáles fueron las alternativas de actuación? ¿qué implica seguir una u otra alternativa?

Relevando enseñanzas del incidente:

Involucra responder a preguntas tales como: ¿qué aprendí de esta situación? ¿puedo identificar necesidades de apoyo personal? ¿cómo enfrentaría en el futuro una situación similar? El propósito es detectar las necesidades de aprendizaje profesional, a partir de lo sucedido, de tal modo de aprender del incidente y estar mejor preparado para abordarlo en el futuro.

Este análisis, facilita identificar los supuestos y representaciones que están detrás de nuestra práctica, permitiéndonos reflexionar respecto de nuestro rol docente y ajustar nuestras acciones, a fin de ser coherentes con el contexto. Una clave que enriquece este análisis consiste en situar la propia actuación profesional y sus resultados, en alguna de las siguientes categorías:

Autoritaria Impongo mi autoridad sin cambiar lo planificado	Reactiva Se produce una respuesta emocional de autoprotección, rechazo, autoafirmación, etc., pero sin cambios efectivos en lo planificado
Estratégica El profesor decide modificar su estrategia local, pero no se produce un cambio en profundidad que requiera revisar las propias concepciones y sentimientos respecto de su rol como docente	Reflexiva El profesor inicia un cambio sustancial, cuestionándose aspectos relativos a su manera de entender su rol y la forma de sentirse docente

Segunda Etapa: analizando el incidente crítico con otros

A partir del insumo anterior, el docente presentador se reúne con su grupo de pares, a fin de analizar el incidente crítico vivido y reflexionar en torno a este. Es importante destacar que cada reunión de trabajo implica la discusión y análisis de un incidente crítico. La idea es establecer un ciclo de varias reuniones, de tal modo que todos los docentes del grupo de pares puedan presentar su incidente.

Se proponen los siguientes momentos para orientar el análisis colaborativo¹:

Presentación:

En primer lugar, el docente presentador, expondrá su descripción a partir del análisis y reflexión individual realizado en etapa anterior. El grupo de pares deberá tomar nota de los elementos significativos, sobre todo respecto de la actuación profesional y las emociones involucradas. Se debe destacar que las notas no deben ser “sugerencias” o “recomendaciones” de acciones a realizar. Más bien, registran preguntas clarificadoras y otras que más adelante permitirán reflexionar en torno a las condiciones que propician el incidente.

Clarificación:

El grupo de pares realiza preguntas que ayuden a comprender mejor la situación narrada por el presentador. No se emiten juicios ni evaluaciones sobre las acciones profesionales comprometidas. El foco está en recoger información adicional, que permita mejorar la descripción realizada por el docente presentador.

Análisis:

Luego, se analiza el incidente y la actuación profesional propiamente tal. Para ello, el grupo de pares se focalizará en la acción docente, las emociones asociadas y la estrategia utilizada para abordar el incidente crítico, desde un punto de vista de valoración y apoyo, que permita -más que enjuiciar-, construir nuevas perspectivas del incidente. Este análisis evita dar consejos respecto a “qué debería” haber realizado en esa situación, mas se busca entender por qué tomo esa alternativa y no otras. Es interesante, en este momento, dialogar con el presentador respecto de la posición que asume frente al

incidente (autoritaria, reactiva, estratégica o reflexiva) ¿por qué considera que asume dicha posición? ¿Por qué considera que es la mejor alternativa?

Reflexión del grupo de pares y el presentador:

La discusión realizada sobre el punto anterior permitirá, en primer lugar, vislumbrar herramientas que permitan anticipar incidentes críticos, o bien desarrollar respuestas ajustadas para abordarlos efectivamente en el futuro. Además, permite identificar los elementos de cambio y aprendizaje profesional que el docente presentador necesita desarrollar. Por ejemplo, si se ha situado en una posición autoritaria, y considera que debe movilizarse hacia una posición reflexiva, cabe preguntarse ¿qué ajustes a mis acciones y creencias necesito abordar para avanzar hacia dicha posición? ¿Las acciones que desarrollo en la sala de clases, son coherentes con mi manera de entender el rol de un profesor? En caso de no lograr dicha coherencia, ¿Qué puentes necesito tender para avanzar hacia un ajuste y alineación en dicho aspecto?

¿Por qué compartir estos aprendizajes con otros?

Enfrentar un incidente crítico es esencialmente un proceso individual. Muchos de ellos le pueden ocurrir a los docentes mientras realizan clases, con estudiantes, trabajaban con los padres y madres, con pares o con los propios directivos. Este constituye un primer elemento a considerar: identificar los elementos que enfrentan los profesores puede permitir al directivo entregar apoyo individual (Leithwood, 2009).

También es una instancia para contribuir a desarrollar las capacidades profesionales, toda vez que puede permitir el análisis de los problemas que se viven en la sala de clases, junto con su solución de manera anticipada y estructurada. Monereo (2010) estima que, en el ámbito de la docencia, el análisis de incidentes críticos debería propiciar un cambio en la identidad profesional. Vale decir, en las autorrepresentaciones que tienen sobre sí mismos los sujetos, que afectan tres aspectos fundamentales:

1. El rol profesional, referido a las funciones que el docente considera debe desempeñar, con un fuerte componente institucional.
2. La enseñanza y el aprendizaje, referido al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, especialmente la/s que ellos imparten.
3. Los sentimientos asociados a la docencia, vinculados a los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación profesional, tanto de forma positiva (motivación), como negativa (inseguridad, vulnerabilidad) y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la autoevaluación personal y a la evaluación institucional.

Se puede señalar que el análisis de incidentes críticos es una herramienta que permite la exposición y explicitación de los docentes a situaciones de reflexión sobre su práctica (Rodríguez, 2013). Por tanto, tiene como finalidad última potenciar un cambio en la identidad profesional: la idea es auto-observarse como un docente eficaz. Esto es relevante, puesto que quien se vea enfrentado a situaciones estresantes, deberá cambiar su estrategia y utilizar mecanismos psicológicos profundos, capaces de generar nuevas versiones de sí mismo, vale decir, una nueva identidad (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, & Weise, 2009).

En síntesis, de acuerdo con Contreras et al. (2010), el trabajo con incidentes críticos:

- “Expone conflictos, permitiendo indagar en ellos, profundizar y trabajar con representaciones (teorías implícitas), sentimientos y actuaciones involucradas en su emergencia y resolución en el ámbito de la enseñanza universitaria.
- Facilita el acceso al trabajo con la teoría y la práctica de manera integrada.
- Explora en el conocimiento profesional desde la práctica (rescatando elementos del enfoque reflexivo), encontrando saberes en la experiencia de los propios docentes, en lo personal y colectivo” (p. 83).

El análisis de incidentes críticos como herramienta de desarrollo profesional, facilita el trabajo contextualizado y negociado con las necesidades de los participantes. Además, facilita el desarrollo de las competencias necesarias para la generación de docentes estratégicos, capaces de reflexionar metacognitivamente y de acuerdo al contexto. El destacado académico español, Miguel Ángel Santos Guerra (2014) señaló: “Tiene autoridad, pues, quien ayuda a crecer” (p. 12). En este sentido, el principal desafío de los directivos es colaborar con los docentes para contribuir a su desarrollo profesional (Bolívar, 2010). A su vez, ésta es una de las prácticas identificadas como de mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). A través de la creación de espacios para que los docentes colectivamente analicen incidentes críticos que enfrentan en su trabajo escolar, se puede implementar una estrategia de desarrollo profesional.

- Baxter, M. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42. <http://doi.org/10.1207/s15326985ep3901>
- 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), 1-17. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100009&script=sci_arttext
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <http://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-1>
- Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N., & Maglio, A.-S. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497. <http://doi.org/10.1177/1468794106058867>
- Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Explorando en la Identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 63-81.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93. <http://doi.org/10.1002/sce.20096>
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado a partir de http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. *Leadership*, 132.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(52), 149-178.
- Monereo, C., & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Recuperado a partir de http://www.sinte.es/_identites/wp-content/uploads/2012/05/Los-Heteronimos_del_docente_Monereo_Badia.pdf
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11, 105-128.
- Montecinos, C., Fernández, M., & Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 217-243). La Serena: Universidad de la Serena.
- 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. Individuo y Sociedad*, 11(2), 56-76.
- Nail, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. Recuperado a partir de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312006>

Ortner, S. B. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126-166.

Roberts, A. L. D. (2007). Las relaciones entre la identidad y el Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19(4), 379-394. <http://doi.org/10.1174/113564007783237689>

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington.

Rodríguez, S. (2013). Liderazgo y desarrollo de docentes: revisión de incidentes críticos registrados por un grupo de participantes de un programa de formación de líderes escolares. En O. Nail (Ed.), *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (pp. 99-119). Santiago de Chile: RIL Editores.

Santos, M. (2014) Prólogo: tiene autoridad quien ayuda a crecer. En Ulloa, J. & Rodríguez, S. (Eds.) *Liderazgo Escolar y Desarrollo Profesional de Docentes: Aportes para la Mejora de la Escuela*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Sockman, B., & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1070-1082. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.008>

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Nueva York: Routledge.

Ulloa, J., & Rodríguez, S. (Eds.). (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: aportes para la mejora de la escuela*. Santiago de Chile: RIL editores-Universidad de Concepción.

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

Woolsey, L. (1986). The Critical Incident Technique: An Innovative Qualitative Method of Research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242-254. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>