



Óscar Nail Kröyer  
(Coordinador)

# ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS DE AULA

Una herramienta para el  
mejoramiento de la convivencia



## ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS DE AULA

ÓSCAR NAIL KRÖYER  
(COORD.)

# Análisis de incidentes críticos de aula

*Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*



*La realización de este libro fue auspiciada por la Facultad de Educación,  
Universidad de Concepción, y por el Proyecto DIUC Nro. 210.161.006-1-0.  
(2010-2011) Dirección de Investigación, Universidad de Concepción.*

ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS  
UNA HERRAMIENTA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA  
Primera edición: julio de 2013

© Óscar Nail Kröyer, 2013

© RIL® editores, 2012

Los Leones 2258

7511055 Providencia

Santiago de Chile

Tel. (56-2) 22238100

ril@rileditores.com • www.rileditores.com

Composición y diseño de portada: RIL® editores  
Ilustraciones: Paula Martínez Aguilera. Pedagogía en Artes,  
Universidad de Concepción, Chile.

Derechos reservados.

## Índice

Prólogo	6
Convivencia escolar en el aula	10
La técnica de análisis de incidentes críticos: origen y desarrollo	28
Incidentes críticos de aula: experiencia en escuelas de la provincia de Concepción	42
Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentros en la sala de clases	64
Liderazgo y desarrollo de docentes: revisión de incidentes críticos registrados por un grupo de participantes de un programa de formación de líderes escolares	86
La práctica de aula, un espacio de reflexión sobre la relación pedagógica	107
Fortalecimiento del liderazgo y la gestión escolar: aporte desde la técnica de análisis de incidentes críticos	124
Incidentes críticos de aula: propuesta de actividades para el trabajo con la comunidad educativa	140
Sobre los autores	147
Agradecimientos	149

## PRÓLOGO

Es OBVIO QUE EN ALGUNAS PROFESIONES las probaturas, las tentativas, en definitiva el ensayo-error, están totalmente contraindicados. Los pilotos de avión, los bomberos, los cirujanos y los arquitectos suelen realizar su formación práctica en base a simulaciones, a través de dispositivos o ensayos que emulan las condiciones complejas en las que deberán desempeñarse profesionalmente. ¿Aceptaríamos viajar en un avión conducido por un piloto en práctica?, ¿confiaríamos nuestra casa a un arquitecto que únicamente ha trabajado con lindas maquetas?, ¿permitiríamos que un estudiante de último año adquiera los conocimientos necesarios como cirujano, experimentando con nuestro corazón? Probablemente la respuesta de la mayoría de los mortales (y nunca mejor empleado este término), sería un rotundo «ni hablar»

Entonces, siguiendo con el mismo hilo argumental, ¿por qué confiamos a nuestros hijos e hijas a docentes que no han sido específicamente preparados para afrontar situaciones críticas en sus aulas y centros de trabajo? Quizás una primera respuesta, poco meditada, sería decir que la actividad educativa no es comparable a las anteriormente mencionadas, en las que la vida de las personas puede estar en juego. No obstante, la formación de los futuros ciudadanos, responsables de hacer que nuestra sociedad evolucione hacia cotas superiores de democracia y convivencia pacífica, ¿no es también una cuestión de supervivencia? Desde luego lo es a medio y largo plazo y, por consiguiente, garantizar que nuestros maestros, profesores, académicos, formadores, etc. adquieran las competencias profesionales necesarias para hacer frente a situaciones de riesgo, y enseñen a la vez a sus alumnos a hacer frente a situaciones conflictivas en su vida cotidiana y/o laboral, nos parece un objetivo educativo de primera magnitud.

¿Estamos en la actualidad preparando a nuestros futuros docentes para afrontar los conflictos con que se encontrarán en su quehacer profesional? La respuesta, desgraciadamente, es diáfana: rotundamente no. La inmensa mayoría de los docentes y profesionales de la enseñanza que egresan de los estudios de magisterio, de las facultades de Ciencias de la Educación o de formación del profesorado, de las especialidades de Psicología Educativa o de Psicopedagogía, o de estudios de postgrado especializados en didácticas específicas, por ejemplo a nivel de enseñanza media y/o

universitaria, en muy pocas ocasiones se han enfrentado a eventos conflictivos simulados, ya no digamos a eventos reales. Frente a sucesos, cada vez más comunes, como el que un estudiante desmotivado nos agrede verbalmente, que un estudiante copie el trabajo de otro o plagie directamente un texto encontrado en Internet, que un grupo de alumnos nos reproche el bajo nivel de las clases, que nadie en clase haya realizado la lectura que recomendamos, etc., esos profesores no sabrán cómo deben actuar. O mejor dicho, sí responderán en la mayoría de los casos, pero su respuesta, causada por una reacción a menudo visceral, poco razonada, tendrá en ocasiones repercusiones más nefastas que las producidas por la conducta original.

Cuando esas situaciones conflictivas se repiten día tras día los profesores van adquiriendo una suerte de «desesperanza aprendida», que suele degenerar en una actitud de resignación victimista o desencadenar un estilo de enseñanza autoritario y punitivo, cuando no simplemente el abandono de la docencia, al concluir el profesor que no es competente para aquello que fue su vocación y para lo que tanto estudió. En realidad, en muchas universidades enviamos a esos nuevos docentes a un «suicidio pedagógico» anunciado, al no prepararlos oportunamente para afrontar, con algunas garantías, lo que probablemente encontrarán, al no pertrecharlos de recursos suficientes para resistir algunas frustraciones y contradicciones, al no enseñarles que cualquier cambio en instituciones tan rígidas como las educativas tiene un costo en términos de esfuerzos, tiempo y emociones, que es preciso calcular antes de acometerlo<sup>1</sup>.

¿Cuáles son esos eventos conflictivos y qué características tienen? En una publicación reciente<sup>2</sup> apuntábamos qué tipo de eventos son los que indefectiblemente podían tener lugar en una clase y cuáles son sus características, en términos de la exigencia que trasladan al docente. En términos generales, los eventos que tienen lugar en un salón de clase pueden clasificarse atendiendo a si la situación que se plantea es o no esperada por el docente, y si su aparición provoca o no un estado de descontrol emocional que le obliga a reaccionar en forma extemporánea o, al contrario, le permite activar sistemas de control mental y emocional para tomar decisiones conscientes e intencionadas, es decir, decisiones estratégicas.

Partiendo de estas premisas podríamos identificar diferentes clases de escenarios: las rutinas (control frente a una situación conocida y esperada), los eventos (control, a pesar de que la situación es sorpresiva e inesperada), los conflictos (pérdida de control, pero en respuesta a una situación conocida y esperada, que se repite con cierta asiduidad) y los incidentes (situación con un alto impacto sobre las emociones del docente que ocurre de manera insospechada). Los incidentes se adjetivan como «críticos» cuando la intensidad del sentimiento que generan es tan grande que obliga al profesorado que lo sufre a repensar su propia identidad docente, si es que realmente pretende afrontarlo para que no

vuelva a repetirse,.

La obra que tiene entre sus manos trata, precisamente, de ofrecer ideas, instrumentos y recursos para que los docentes y los líderes escolares puedan hacer frente a este último tipo de eventos, los incidentes críticos, con solvencia, salvaguardando la convivencia al interior del aula y en el propio centro educativo. Para ello, el texto ofrece al lector distintas aproximaciones a la temática. Un bloque se centra en identificar los incidentes críticos que con mayor frecuencia se producen en las escuelas, en forma de conductas disruptivas y violentas, tanto desde el punto de vista físico como verbal. Otro bloque analiza la forma en que se expresan esos incidentes, los dilemas que plantean esos discursos y las emociones que encubren.

Finalmente, durante toda la obra se dibujan las múltiples aplicaciones que pueden tener esos incidentes críticos en su condición de herramientas de análisis, intervención y evaluación frente a las situaciones de violencia y disrupción escolar identificadas. A saber:

- En la formación de docentes noveles y en la formación permanente de profesores veteranos, a través de la obtención de conocimiento práctico y estratégico sobre cómo afrontar conflictos e incidentes.
- En la formación de líderes educativos, tanto en relación a sus funciones de carácter institucional (liderazgo transferencial) como respecto al modo de gestionar lo que ocurre en las aulas (liderazgo instruccional).
- Como base para realizar entrevistas, mediante las cuales seleccionar profesionales.
- En la identificación de los puntos débiles y fuertes de una institución educativa.
- En la capacidad de afrontar situaciones nuevas, por ejemplo cuando se lleva a cabo alguna reforma educativa.
- En la elaboración de casos para la formación de otros miembros de la comunidad educativa.
- En la evaluación de las competencias de los profesionales, cuando se inducen incidentes críticos de manera sorpresiva.
- En la conexión de la teoría con la práctica, a partir de lo que se explica en clase con la realidad extra-escolar y con las propias vivencias.

El libro, además, incluye distintas actividades de análisis práctico dirigido a profesores, directivos y padres; un conjunto de ilustraciones que plantean situaciones que ayudan a la comprensión del texto, y se completa con un glosario de términos muy útil para que los equipos docentes puedan compartir aquellos significados que les permitirán comunicarse con mayor facilidad. Nos encontramos pues frente a un texto con vocación práctica, un trabajo que quiere auxiliar al profesorado a afrontar sus problemas cotidianos, sin abdicar de los fundamentos teóricos que avalan sus propuestas. Un libro,

en definitiva, que debería estar en la biblioteca de cada centro educativo.

Carles Monereo<sup>3</sup>  
*Barcelona, enero de 2013.*

1 En relación a estos obstáculos, puede revisarse: Monereo, C. (2010) ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352; 583-597. Consultado el 9 de enero de 2013 en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_26.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf)

2 Monereo, C.; Weise, C. y Ibis, A. (2013) Formación del profesorado universitario a través del análisis de IC generados en situaciones de dramatización. *Infancia & Aprendizaje*, (aceptado, en prensa).

3 Doctor en Psicología y profesor de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordina el equipo de investigación SINTE, reconocido por la Generalitat de Catalunya, y el doctorado en psicología de la educación (DIPE) de su universidad. Sus principales líneas de investigación son: el asesoramiento en estrategias de enseñanza y aprendizaje, la formación de la identidad profesional docente a través de incidentes críticos y el impacto de las TIC sobre las formas de aprender y enseñar.

## CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL AULA

*Óscar Nail Kröyer<sup>4</sup>*

SON MÚLTIPLES LOS PLANOS donde es posible observar a hombres que comparten maneras de pensar, de ser y de actuar. Por ello se dice que el hombre es un ser social, un ser que se relaciona con otros en busca de su felicidad. Pues bien, de esta socialización innata del ser humano derivan situaciones de vida denominadas «convivencia».

El concepto convivencia resulta cotidiano, común y cercano a las personas, y está inserto en nuestro vocabulario, ya que todos hemos convivido en algún momento de nuestras vidas. El primer escenario o entorno donde se gesta la acción de convivencia corresponde al hogar, más precisamente a la familia. Es en la familia donde las personas se relacionan con otros y crean lazos, no solo sentimentales, que las llevan a mantener esta convivencia por períodos de tiempo prolongados.

Ahora, si bien este concepto resulta cercano a las personas, será necesario referirse a él, a sus definiciones y contextos de significado.

El término convivencia hace referencia a la acción de vivir juntos. Pero esta acción de vivir juntos se puede observar desde distintos contextos, que dan a la palabra convivencia diferentes connotaciones, destacándose tres: el contexto del habla popular, el contexto psicológico y el contexto jurídico social (Ortega y Martín, 2003).

En el contexto del habla popular la definición del término convivencia dice relación tanto con el acto de compartir un lugar físico, como también con un sistema de normas que ordenan la vida conjunta para evitar el surgimiento de conflictos. Si llegan a producirse estos, la relación de convivencia permite su resolución equitativa y justa.

En el contexto psicológico la palabra convivencia se refiere a los sentimientos y emociones que proporcionan una mejor vida en común. Son por lo tanto sentimientos de empatía con el otro, de aceptación de los otros y de las diferencias entre ellos, lo que implica renunciar al egoísmo personal y generar, en consecuencia, un comportamiento tolerante y solidario entre los que conviven.

En el contexto jurídico social se alude al respeto de los derechos de las personas en todos los ámbitos, ya sea público, laboral, legal o cívico. Por lo tanto, se refiere al

ejercicio de la democracia, pues esta forma de gobierno requiere del respeto mutuo entre los ciudadanos. En consecuencia, la democracia es una forma básica de convivencia.

Es evidente que las tres dimensiones descritas anteriormente serán de relevancia en este estudio, pero es menester llegar a un consenso acerca del concepto de convivencia, asunto que resuelve muy bien la autora Rosario Ortega Ruiz en su conferencia del año 2005 «Construir la convivencia para prevenir la violencia», dictada en Granada. Según sus palabras, convivencia se define como «la acción de vivir con otros compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética».

Ahora, al hablar netamente de la convivencia escolar, las palabras adecuadas son: proceso de interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional [...], no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores de la comunidad educativa (MINEDUC, 2004).

De igual modo, la convivencia escolar se puede comprender a través de tres áreas, entendiéndose por áreas, aquellos espacios que intervienen en el estado de la convivencia escolar (MINEDUC, 2004). Estas áreas son: Normativa de la convivencia: se refiere a las normas conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa que orientan sus comportamientos interviniendo, de esta forma, en la convivencia escolar. Participación institucional de los actores educativos: consiste en dar responsabilidades y derechos a los diversos actores de la comunidad educativa en la construcción de una buena convivencia escolar. Desarrollo pedagógico y curricular: se refiere a las prácticas pedagógicas coherentes con una convivencia escolar democrática.

Estas tres áreas han de considerarse en la elaboración de cualquier plan de acción cuyo objetivo sea intervenir en el centro educativo para mejorar la convivencia.

Se señaló anteriormente que la familia es el primer entorno en el que una persona comienza a convivir, pero no es el único. Sin duda la familia es el ambiente en el que el niño aprende estilos, formas y costumbres de vivir con otros, pero en esta labor es ayudada por un segundo contexto de aprendizaje, que corresponde a la escuela o instituto. El niño debe aprender a convivir en la escuela. Al ingresar al sistema educacional no solo debe apropiarse de contenidos, sino también debe aprender cómo convivir en ese nuevo espacio social (Maldonado, 2004).

La escuela o centro educativo es el primer espacio público en que los jóvenes participan; es un sistema compuesto por múltiples elementos relacionados entre sí, tales como alumnos, profesores, administrativos, padres y apoderados, entre otros. Cada uno de estos miembros es clave para el funcionamiento de la institución y en conjunto todos

ellos generan un «clima» o factor ambiental compuesto por una compleja red de relaciones. Este clima institucional supone cierto estado de equilibrio que puede ser alterado por múltiples factores. Y es en aquellos casos en que el clima ha sido alterado donde encontramos el espacio necesario para intervenir en su mejoramiento y retorno al equilibrio anhelado, con el objetivo de mejorar la calidad del centro educativo.

Para la intervención que busca el retorno del clima y de la convivencia se deben considerar ciertos principios (Ibar, 1986, citado en Viñas Cirera, 2004): Principio de totalidad: todo plan de intervención afecta al conjunto del centro, no son actuaciones aisladas. Principio de carácter propio: el plan de intervención debe ser adaptado al centro educativo, sus condiciones y entorno, es decir, debe ser contextualizado. Principio del cambio permanente y autorregulación: el plan de intervención debe ir readecuándose con el tiempo, ya que haber sido la solución en un momento no garantiza su perpetuidad como tal y por lo tanto debe sufrir adecuaciones de la mano de los cambios que se hayan producido en el centro. Principio de crecimiento y coordinación progresiva de las partes: como la institución es un sistema, siempre está en crecimiento a través de la integración y organización de sus partes componentes. El plan de intervención debe contemplar entonces que la institución no es estática. Principio de finalidad y equifinalidad: el objetivo principal de todo centro educativo es conseguir educar al alumnado y muchas veces esto se logra a través de diferentes y creativas maneras. Precisamente a ello se le llama equifinalidad. En otras palabras, se entiende que el centro educativo puede tener más de una solución para conseguir la misma finalidad, aportando todas una eficacia equivalente.

Para el adecuado tratamiento de la convivencia en el centro educativo deben considerarse los principios mencionados anteriormente y resaltar la relevancia del concepto de escuela como un sistema. En la escuela solo se logrará la buena convivencia si esta logra que sus actores –alumnos, profesores, familia y sociedad– convivan solidariamente, resolviendo de forma adecuada sus conflictos y evitando la violencia.

En reiteradas ocasiones la convivencia en el centro educativo es vista como un elemento de disciplina que se impone al momento de presentarse el conflicto. Sin duda que esta actitud es errada, ya que se aborda la conducta luego de observada, aplicando soluciones que involucran sanciones que muchas veces conducen a desajustes de la conducta e incluso a la violencia.

Sin embargo, la violencia no es el único problema que se presenta al romper el equilibrio de la convivencia en un centro educativo. Hay otras múltiples complicaciones, por ejemplo, la desmotivación de los estudiantes secundarios, es decir, la falta de interés y entusiasmo por la actividad escolar, lo que deteriora el sistema de relaciones tanto entre los pares como entre docentes y alumnos.

La disciplina es otro inconveniente recurrente en la enseñanza media, ya que los estudiantes se sienten obligados a respetar ciertas normas externas que les resultan ajena. La solución a este tema pasa por democratizar la disciplina, incorporando a todos los miembros de la comunidad educativa en la creación de normas. Así los estudiantes se sentirán sujetos activos. La escuela debe propiciar los tiempos y espacios para que se produzca el diálogo y la discusión, no la sumisión y el acatamiento.

Esta desmotivación y falta de disciplina tienen su origen en la muy bien llamada Tercera Revolución Educativa (Esteve, 2003), que consiste en la democratización de la enseñanza, la cual deja de ser un privilegio que el alumno se tiene que ganar. Por eso, ya no son expulsados aquellos estudiantes que tienen un mal rendimiento o comportamiento, sino que se mantienen en el sistema educativo. Se le llama tercera revolución en referencia a dos hitos anteriores: la creación, en Egipto, de las primeras instituciones educativas y la aceptación por parte del Estado de su responsabilidad sobre las instituciones de educación.

La tercera revolución educativa supone un grupo heterogéneo de alumnos: inteligentes, difíciles, agresivos, mal alimentados, con problemas de drogas y alcohol, golpeados en sus hogares, entre otros. Muchos de ellos se sienten obligados por la ley que asegura la enseñanza obligatoria.

Todo lo anterior indica que los profesores ahora no solo deben ocuparse de lograr aprendizajes académicos, sino que, además, deben preocuparse por formar individuos preparados para la vida en sociedad. De esta forma los educadores se convierten en asistentes sociales que deben integrar a los estudiantes, no excluirlos.

La principal función de la escuela corresponde a la función socializadora. Esta se manifiesta en las actividades habituales, en la forma de alcanzar el consenso, de reconocer los acuerdos y las diferencias. Traducido a la cotidianidad transcurrida en el aula, la escuela permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos tales como solidaridad, justicia y paz.

Un tercer problema presente en la unidad educativa es el conflicto propiamente tal. Para Casamayor (2000, citado en Zabalza, 2002), un conflicto se produce «cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con las de otra, o con los de un grupo o con quien detenta autoridad legítima. Esto significa que no sólo hay conflictos cuando se producen malos tratos físicos o verbales, sino que también cuando alguien deteriora el mobiliario o el edificio, o cuando alguien no deja trabajar a sus compañeros» (p.)

Rosario Ortega define el conflicto como aquel «enfrentamiento de puntos de vista diferentes, de miradas diferentes, de intereses diferentes, de posiciones diferentes». Según la autora el conflicto es consustancial a la naturaleza humana y enriquece las

relaciones interpersonales. Sin embargo, esto último depende de la forma cómo se resuelvan los conflictos.

Ahora bien, para la resolución efectiva de los conflictos es indispensable una clasificación. Vinas Cirera (2004) los clasifica en cuatro grupos: a) Conflictos de relación: en este conjunto tenemos la relación alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor. Frecuentemente estos conflictos se mueven en el plano de la afectividad y los sentimientos, por lo que presentan dificultades de control. b) Conflictos de rendimiento: surgen conflictos cuando la finalidad del centro educativo no se cumple, es decir, cuando el alumno tiene problemas con el aprendizaje de los contenidos curriculares, sin conseguir resultados aceptables. c) Conflictos de poder: en el centro educativo existen roles definidos y esto genera problemas entre el alumnado y la autoridad, como por ejemplo el rechazo de los estudiantes a la obligación de obedecer o a asistir a clases. d) Conflictos de identidad: este conflicto se sitúa en el ámbito personal del profesorado y del alumnado. Se relaciona con las expectativas de los alumnos sobre sus estudios, su obligación o motivación por los estudios, entre otros.

Si bien esta distribución de conflictos es muy analítica, un conflicto puede pasar de una modalidad a otra. Es por esto que para la solución o tratamiento de ellos se debe llegar al conflicto original y no hacerlo de modo general. Cuando un conflicto no se resuelve o cuando se niega su existencia puede generar violencia. Hay distintos tipos de violencia y este concepto tiene diversas connotaciones. Se habla de violencia ante la presencia de vandalismo y terrorismo, fenómenos que implican agresiones físicas, pero también existe la violencia psicológica. Pues bien, ambas se pueden encontrar en el contexto escolar. Lo importante a destacar es que cuando se manifiesta la violencia se destruye el equilibrio del sistema educativo y se quiebran las relaciones interpersonales. Este acto constituye un fenómeno no natural (Ortega, 2003), ya que va contra el natural proceso de las cosas. Al no ser un fenómeno natural, se asume que no es normal y por lo tanto no es lo ideal.

Referente al concepto de violencia escolar encontramos la definición de Toro Soriano (citado en Zabalza, 2002): «Al hablar de violencia escolar queremos referirnos –teniendo en cuenta las múltiples aproximaciones conceptuales al término que en la literatura especializada encontramos– a las manifestaciones del comportamiento de un grupo de alumnos que no hacen sino perturbar la normal convivencia en los centros educativos. Hay quien pudiera pensar que estas manifestaciones disruptivas o antiescolares pudieran tener sus causas en las propias relaciones interactivas que el mismo centro genera. Sin embargo, un análisis reflexivo del verdadero origen de estos comportamientos, nos llevan al ámbito social, aunque sus manifestaciones más primarias se aprecian en el ámbito escolar».

Si bien la violencia no es una conducta natural, sí es una conducta admitida en las aulas y validada por los estudiantes, quienes la utilizan de entretenimiento. En este contexto es difícil instaurar valores como la paz, la tolerancia y el diálogo. Por ello la violencia no es solo un problema escolar, sino que es un problema social, convertido hoy en un fenómeno social.

De la visión genérica de violencia escolar surge otro fenómeno en los establecimientos educativos bajo el nombre de *bullying*. Este concepto se ha comprendido como aquel daño reiterado, no ocasional, causado a otra persona a través de palabras o ataques físicos en alguno de los espacios de la escuela o en el camino de la casa a la escuela o de la escuela a la casa. El acto del *bullying* es injusto dado que el atacante es más fuerte físicamente o bien más hábil a nivel verbal o social que su víctima. El ataque puede ser perpetrado, tanto por un individuo, como por un grupo (Hazley, Millar, Carney y Green, 2001, citado en Zabalza, 2002).

En términos simples el *bullying* es un «fenómeno de violencia interpersonal que cursa con mayor o menor grado de gravedad» (Ortega, 2003). Es un sistema de dominio-sumisión, vale decir, una dinámica de relaciones de poder que implica una conducta o actitud agresiva. Dentro de este fenómeno tienen cabida tres elementos: víctimas, agresores y espectadores.

Siguiendo a Rosario Ortega, el *bullying* presenta cuatro características: Intencionalidad mantenida de dañar a otro: el agresor o grupo de agresores sabe que lo que está haciendo está mal y que está produciendo daño a la víctima. Existe desequilibrio de poder: pese a que agresor y víctima pertenecen a un mismo grupo de iguales, uno de ellos asume un rol de poder para ejercer la violencia. En el aula existe el llamado Microsistema de los Iguales (Ortega, 2003), que corresponde a un grupo de referencia compuesto por jóvenes que se sienten parte de este conjunto, se sienten una entidad. Este microsistema de los iguales da las pautas de comportamiento social de sus miembros, llegando a sacralizar ciertas conductas y a convertirse en una microcultura. Por lo tanto los estudiantes no aprenden solo de sus maestros, sino también de su grupo de iguales. La relación de esta microcultura con el *bullying* se encuentra en que a veces para ser aceptado dentro de un grupo de iguales se validan conductas de dominio y sumisión. O para tener un buen status social dentro de la clase, buscan la popularidad y el liderazgo a través de conductas transgresoras y violentas en el aula (Jiménez, Moreno, Murgui y Musutu, 2008). Persistencia en la agresión: que le da funcionamiento al fenómeno del *bullying* y lo diferencia de un mero conflicto. Quiere decir que las conductas de dominio-sumisión se repiten con frecuencia en el tiempo. Reconocimiento del daño psicológico de la víctima y daño en el criterio moral del propio agresor: no solo la víctima se encuentra en riesgo, también lo está el agresor, ya que su violencia en la

escuela puede repercutir en la sociedad.

La búsqueda de las causas del fenómeno del *bullying* es recurrente y dentro de la psicología se encuentran explicaciones en tres modelos de estudio de la conducta social (Ortega, 2003): La teoría del apego, según la cual la víctima y el agresor son jóvenes con dificultad para elegir a sus amigos debido a su inseguridad e inestabilidad por la carencia de afecto y calidez en la crianza. Teoría del aprendizaje social: esta teoría explica que la conducta del agresor se gesta por la imitación de modelos de adultos o de iguales, es decir, si se vive en un ambiente con presencia de violencia se aprende a ser violento. Modelos educativos: esta teoría es de tipo psicoeducativa y se refiere a que la disciplina debe ser coherente, ya que cuando las normas son muy rígidas o autoritarias provocan respuestas violentas.

Desde luego el fenómeno del *bullying*, así como cualquier tipo de conflicto, puede ser prevenido desde la escuela, más precisamente desde las aulas, ya que estas tienen una gran potencia transformadora, no solo por la cantidad de horas que permanecen los estudiantes allí, sino también porque el aprender a convivir es una de sus tantas tareas a lograr.



*"...se aborda la conducta  
luego de ya realizada (...)"*

¿Por qué es necesario aprender a convivir? Existe en la ciudadanía la percepción de que en los últimos años es claro el deterioro de la convivencia en los establecimientos educacionales. Los principales informantes de tal acontecimiento son los medios de comunicación, y la preocupación no involucra solo al centro educativo, sino a toda la población. Debido a lo anterior se plantea a continuación que es posible enseñar a convivir mejor.

El tratamiento de los conflictos tiene el objetivo de mejorar la convivencia, y una

buenas maneras de generar mecanismos que lleven a prevenir la aparición de conflictos se logra aprendiendo a convivir. Sí, a convivir se aprende, por lo tanto, a convivir se enseña. El proceso de aprendizaje de la convivencia es muy complejo, ya que solo se aprende a partir de la experiencia, se aprende si se convierte en una necesidad y si se logran hacer cambios duraderos en la conducta (Inanni, 2003).

El aprendizaje de la convivencia es un proceso inherente a la educación, pero no por eso es un ámbito exclusivo del sistema educativo formal. En consecuencia, aprender a convivir es un proceso que se desarrolla en forma simultánea en muy diferentes contextos sociales y con objetivos y estrategias no siempre coincidentes. Si bien tradicionalmente la familia y la escuela han sido las instancias que han tenido una responsabilidad casi exclusiva en esta tarea, se sabe que estos dos ámbitos no son los únicos que influyen en el aprendizaje de la convivencia. Junto a ellos aparecen con gran influencia los medios de comunicación, internet y el grupo de iguales. Por consiguiente, en modo alguno se puede delegar exclusivamente esta responsabilidad en el sistema educativo, aunque la tenga y sea muy grande (Jares, 2006).

Para mejorar la convivencia escolar se debe empezar por la responsabilidad compartida de todos los miembros de la comunidad educativa, implicados directa o indirectamente en la educación: familia, profesorado, instituciones, agentes sociales, etc. No se puede mejorar la convivencia si no existe trabajo articulado entre los actores sociales y la escuela.

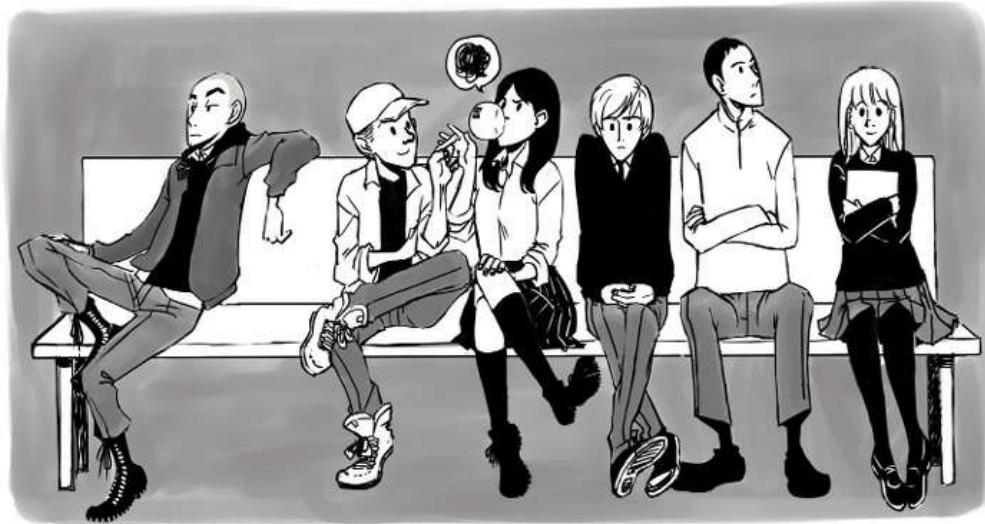
El proceso de aprendizaje de la convivencia tiene diferentes fases (Viñas Cirera, 2004). La base de este planteamiento se sustenta en que las personas modelan su comportamiento a través de los hábitos sociales. Según Viñas Cirera (2004) un hábito es una secuencia de comportamientos que tiene sus raíces en nuestro cerebro, de manera que nos pauta las actuaciones parecidas ante las diversas situaciones que nos encontraremos en nuestra vida.

Una de las formas de involucrar hábitos de convivencia en el aprendizaje es la resolución de conflictos. Según O'Connor y Seymour (1995, citado en Viñas Cirera, 2004), esta técnica sigue cuatro grandes etapas: a) Incompetencia inconsciente: que consiste en el aprendizaje inconsciente a través de modelos. En otras palabras, es un proceso en el cual la conciencia es solamente observadora, por lo que se aprende a través de la imitación primero y el modelaje después; son hábitos que se forman mediante mecanismos ordinarios de aprendizaje. b) Incompetencia consciente: comprendida como conciencia del desajuste. Se observa cuando el profesorado interviene haciéndole saber al alumno que su conducta no es apropiada. De esta forma el estudiante admite culpabilidad y se propone cambiar de hábitos. c) Competencia consciente: que involucra práctica de habilidades, entrenamiento. Deben trabajarse los

nuevos hábitos, no solo crear conciencia de ellos, es decir, no basta con indicarle a los alumnos «lo que se tiene que hacer», debe practicarse. d) Competencia inconsciente: entendida como la incorporación inconsciente de hábitos. La mente a través del entrenamiento es capaz de hacer inconscientemente aquello que en un principio hacía de manera consciente. Esto hace posible la creación de hábitos de convivencia espontánea.

Aprender a convivir se logra en la escuela, por lo tanto la enseñanza de la convivencia se gesta también allí. A la escuela no solo se acude para aprender materias pertenecientes al ámbito académico establecidas en el currículo educativo, sino también para «tratar de convertirse en un ser socialmente integrado, emocionalmente equilibrado y afectivamente activo y seguro» (Ortega y Martín, 2003). Es por esto que en las escuelas se generan valores básicos de la sociedad en que está inserta. Estos valores influyen sobre los alumnos e inspiran el proyecto educativo que hace a la escuela esperar de sus actores comportamientos adecuados a él, y sobre estos principios se construye y consolida la convivencia. Este conjunto de necesidades y logros es denominado por algunos autores currículo ingenuo (Ortega y Martín, 2003). Este es un currículo que permite aprender a ser y a relacionarse con los demás (Delors, 1996, citado en Ortega y Martín 2003). En este currículo se establecen cuatro grandes objetivos: a) Aprender a ser y estar: se refiere a la comprensión de la persona como ser individual y social, que debe aprender a valorarse de forma racional y equilibrada, ya que la valoración propia es necesaria para enfrentarse a retos y metas en el intento de ser feliz. b) Aprender a pensar y comprender: alude al estímulo del pensamiento racional, pero incluyendo la diversidad de pensamientos y el pensamiento con libertad y creatividad, en busca de formar personas reflexivas. c) Aprender a hacer y sentirse útil: aprender a hacer cosas prácticas que ayuden a dominar las tareas de la vida. Desarrollar lo que los estudiosos llaman un conocimiento procedimental (Pozo, 1996); hacer cosas útiles que resulten gratificantes. d) Aprender a relacionarse con los demás: este objetivo se fundamenta en la idea de que a la escuela se va para aprender a relacionarse con los demás y actuar como un ser social, y no para ser una persona inadaptada.

La tercera revolución educativa, basada en la democratización de la enseñanza, supone un grupo heterogéneo de alumnos.



Este currículo ingenuo, con sus cuatro objetivos, es de vital importancia, tanto como el currículo formal. Para el logro de sus finalidades existen dos claves de tipo metodológico: la actividad y el diálogo (Ortega y Martín, 2003).

Actividad y discurso son aspectos metodológicos que facilitan la mejora de la convivencia. «El discurso de las comunidades de aprendizaje permite observar la cultura de la escuela y la cultura que la escuela transmite [...] el discurso escolar es susceptible de convertirse en herramienta para el aprendizaje, si se pone un poco de atención y se observa lo que acontece en el aula» (Ortega y Martín, 2003).

A dialogar se aprende dialogando. Es por esto que la labor del docente es de vital importancia: debe escuchar y acompañar comprensivamente al otro. Una acción de diálogo debe implicar (Gomes Da Costa, citado en Ianni, 2003): receptividad hacia el alumno; disposición a comprenderlo y conocerlo respetando su intimidad; reciprocidad, pues no basta con escuchar, sino que se debe responder con actitudes, palabras y gestos; compromiso, porque se toma una responsabilidad al asumir la relación con el alumno.

La práctica del diálogo lleva a enriquecer valores como la solidaridad que refuerza esta red de «compartir con otro» en busca del bien común. En cuanto a la actividad, estas logran un mejor aprendizaje. Cuando los aprendices se involucran desde el propio diseño de las actividades, los estudiantes activan sus motivaciones y no se convierten solo en ejecutores de la actividad. Para lograr la participación del alumno, la actividad debe tener sentido y ser interesante o relevante para él.

En la escuela existe una red de relaciones interpersonales constituida por todos los actores de la institución. Esta red se conoce como convivencia. La convivencia debe construirse, mantenerse y renovarse día a día, tal como lo manifiesta Ianni (2003): Solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.

Por lo tanto, la convivencia es necesaria para el aprendizaje y también lo es el aprendizaje para la convivencia. Esto se puede explicar a través de ejemplos: si en un aula no se mantienen las condiciones mínimas de disciplina, no es posible realizar bien una clase por parte del profesor, por lo tanto es menos probable lograr aprendizajes. Ahora al revés: si la clase es poco motivadora, con estrategias de enseñanza sin atractivo para los estudiantes, ellos dejan de prestar atención, dejan de aprender y se producen situaciones de distracción e indisciplina en el aula.

El aula es el espacio privilegiado para construir la convivencia, es decir, para enseñarla y aprenderla. Solo a partir de lo que ocurre en el aula, se puede mejorar la convivencia en la escuela.

Así, la convivencia en la escuela es el reflejo de la convivencia que se vive en el aula. En este contexto es el aula el espacio en que comparten dos actores fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje, profesores y alumnos. Entre ambos actores es posible observar dos tipos de interacciones: la de profesor-alumno y la de alumno-alumno.

Ahora bien, no siempre las relaciones son idénticas en todas las aulas. Esta variabilidad depende del clima o atmósfera social que se viva en ella, es decir, del tono afectivo que impera en la sala. Así, existen aulas en que los profesores son más tolerantes o los alumnos más participativos; cada clima de aula tiene una personalidad propia, rasgos que la singularizan y diferencian de las demás. No obstante, en todas ellas se gesta un conflicto entre dos potencias, por un lado el profesor que hará valer su autoridad dentro de la sala, y por el otro el alumno quien hará valer sus derechos como tal (Fingermann 1981, citado en Bravo, 2008).

La pluralidad de aulas es la que lleva a encontrar distintas situaciones de conflicto, de las que profesores y alumnos se hacen partícipes día a día. Actualmente, la violencia en los establecimientos o la convivencia en los centros educativos es un tema bastante comentado socialmente, tanto por quienes se han visto involucrados en conflictos de este tipo, como por todos los miembros de la sociedad en general, que ven como la violencia ya no solo se aprecia en la vía pública o en compañía del alcohol, sino que está muy presente en los establecimientos educativos, donde los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo y donde, en consecuencia, deberían aprender a convivir.

Es por lo anterior que el estudio de la convivencia escolar en el aula es indispensable;

se convierte, este espacio, en el punto de partida de cualquier investigación o intervención. El aula es la génesis de la violencia en los establecimientos, debido a que en ella se generan conflictos que no son resueltos de forma adecuada.

Los problemas dentro de las aulas pueden convertirse o dar pie a conflictos mayores que deriven en casos de violencia. Y el problema de la violencia es actualmente uno de los factores más estudiados en la educación, no solo en este país, sino también en España y Europa en general. Se trata de un problema presente en muchos establecimientos del mundo, lo que lleva a cuestionarse si se trata de un problema educativo o más bien un problema social. De ser un problema social, por el cambio acelerado de los valores y objetivos que se plantean hoy en día, se convierte también en un problema educativo, ya que la educación está al servicio de la sociedad y de esta manera contribuye a formar ciudadanos capaces de desenvolverse en ella, pero también de contribuir a esta para su bienestar. Entonces, si el acelerado cambio social, que lleva a los jóvenes a legitimar la violencia como forma de resolver conflictos, puede ser conducido desde la educación, este intento debe partir desde las aulas.

- El aula es el primer espacio de la vida pública de niños y jóvenes: es el lugar donde trascurre la mayor parte del tiempo escolar de los alumnos, donde realizan la mayoría de las actividades del día y se sienten pertenecientes a ella.
- El aula es el espacio para construir relaciones sociales: en este lugar se habla, se escucha, se dialoga, se reflexiona, se aprende, se juega, se mantiene silencio, etc. Todo lo que es la escuela se construye a través de la experiencia del aula (Ianni, 2002).
- El aula es el lugar en que se adquieren gestos y rituales: desde el inicio de su educación el niño aprende actividades cotidianas de su interrelación con adultos, se aprenden formas de comunicación, como los saludos, los permisos, los silencios y las autorizaciones.



- El aula es el ámbito en el que se convive: en el aula la convivencia se va construyendo día a día. La función socializadora se manifiesta en la interrelación de los actores en actividades habituales.
- El aula es el lugar para transmitir, ejercitarse en incorporar formas de convivencia democrática: en ella se producen situaciones habituales vinculadas a valores democráticos, como la actitud comprensiva y educadora de los adultos que constituyen un ejemplo para los estudiantes. Valores democráticos que se presentan en el aula pueden ser la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

Para mejorar la convivencia escolar existen ciertos organismos que contribuyen en la

misión. Ellos son los cuerpos colegiados y representativos, organismos que tendrían como finalidad mantener la convivencia de la institución. Ejemplos de ellos son las asambleas generales y por curso, los comités de convivencia, entre otros (Ianni, 2003).

La construcción, el diseño y el funcionamiento de un sistema de convivencia en la escuela tienen ciertas características que Ianni (2003) enumera de la siguiente forma:

- Requieren de un trabajo compartido: esto es necesario tanto para elaborar como para mantener el plan en aplicación. La propuesta puede surgir de la iniciativa de cualquier actor de la institución. La responsabilidad de implementarla recae en el equipo directivo, que también es el encargado de informarla a los docentes y luego a los estudiantes. Todos en su conjunto participan del proyecto.
- Demandan tiempo para su diseño: es necesario contar con tiempo, no solo para su diseño, sino también para su aplicación y adecuaciones. Para un mejor empleo del tiempo se debe contar con una planificación de actividades elaborada por el equipo directivo y complementada con el resto de la comunidad educativa. Cuando el programa está completo se pone en conocimiento de todos los actores.
- Se construyen día a día: esto quiere decir que siempre está a prueba y nunca está terminado, pues en la práctica las acciones pueden tener variaciones, para lo cual hay que considerar una etapa de seguimiento y evaluación del proyecto.
- No hay recetas infalibles: las características de cada institución, sus integrantes, recursos y obstáculos determinan el funcionamiento o no de un plan de intervención, ya que a la hora de ponerlo en acción, se puede obtener un resultado diferente al planteado en el proyecto original. Por lo tanto cada experiencia es única e irrepetible.
- Generar momentos de encuentro entre los actores: los actores de la institución deben participar a través del diálogo, la reflexión y el debate. Este punto sería el más complejo, puesto que la sociedad actual y las escuelas actuales no cuentan con el llamado «tiempo institucional» para gestar estas instancias.
- La construcción de un sistema de convivencia tiene también ciertas condiciones (Ianni, 2002):
  - Responder a necesidades institucionales: falencias reconocidas por la comunidad escolar en su conjunto.
  - Proponer actividades y acciones factibles de realizar: muchas propuestas fracasan al no considerar las condiciones de cada escuela y sus recursos en infraestructura.
  - Organizar las distintas actividades: esto se debe hacer en detalle, dejando en claro las responsabilidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
  - Elaborar normas de procedimiento: esto sirve para dar una organización y estructura al sistema, de manera que no se alteren las prácticas convenidas.

Por desconocimiento de lo anterior, durante mucho tiempo las instituciones

educativas no han hablado de convivencia, sino de orden-desorden, disciplina-indisciplina y, en consecuencia, definieron reglamentos, instructivos o régimen disciplinarios con esta perspectiva. Regular la convivencia en función del paradigma de la disciplina se hacía cada vez más pesado e ineficaz, y algunos sectores reclamaban medidas autoritarias y hasta crueles (Maldonado, citado en Bravo, 2008).

Bajo esta perspectiva, la construcción de un sistema de convivencia o de un programa de intervención en aula tendría otras características. A continuación se presenta un cuadro comparativo entre el paradigma tradicional basado en la disciplina y el paradigma basado en la convivencia (Maldonado, 2004, citado en C. Bravo, 2008).

La escuela que funciona con el enfoque de la disciplina tiende a:	La escuela que funciona con el enfoque de la convivencia tiende a:
Una cultura autocrítica	Una cultura democrática
Centralizar el ejercicio del poder	Descentralizar el ejercicio del poder
Imponer la disciplina rígidamente y funcionar como organización expulsiva	Construir la convivencia dinámicamente y funcionar como organización retentiva
Organizar la disciplina en base al control	Organizar la convivencia en base a la confianza
Generar códigos de normas que atañen solo a los menores de la institución	Generar códigos de normas que atañen a todos los miembros de la institución
Estipular sanciones con argumentos emocionales y orientados en base a criterios punitivos	Estipular sanciones con argumentos reflexivos y orientados en base a criterios reparatorios
Generar y aplicar sanciones punitivas	Generar y aplicar normas protectoras
Producir clima de malestar institucional	Producir clima de bienestar institucional
Distribuir de manera desigual el conocimiento y la información, con poco trabajo grupal	Distribuir de forma equitativa el conocimiento y la información, con trabajo grupal
Disponer sanciones que suelen privar a los alumnos de la apropiación de bienes simbólicos	Disponer sanciones que no afecten los bienes simbólicos que requieren los alumnos
Provocar identificaciones negativas con la institución	Provocar identificaciones positivas con la institución
Concretar una comunicación unidireccional y de tipo vertical	Concretar una comunicación multidireccional y horizontal
Otorgar mayor significación a la violencia física que a la violencia simbólica	Otorgar igual significación a la violencia física y a la violencia simbólica

Este cuadro es la clara muestra de los polos opuestos que se dan en una institución escolar, cuando se aplica el paradigma de la disciplina y el de la convivencia. Sin duda es esta última la que proporciona mayores beneficios a la institución, a la convivencia y a las relaciones en el aula.

A la luz de lo expuesto anteriormente es posible sostener que la convivencia escolar en el aula es el clima o sistema de interrelaciones que se presentan dentro de la sala de clases. Estas relaciones hacen alusión a las formas de participación entre los actores, a las actividades que realizan, a su comunicación, al afecto y respeto mutuo que profesores y alumnos expresan durante la acción de vivir con otros en el salón de clases.

La importancia del aula radica en ser la unidad de menor tamaño en el establecimiento; de menor tamaño, pero de mayor impacto en los estudiantes. Puede ser vista como un átomo, la unidad más pequeña que conforma esta gran molécula que es la escuela. Siguiendo esta línea, la forma correcta de analizar la convivencia escolar tiene como punto de partida la convivencia en el aula.

En consecuencia, mejorar la convivencia en el aula traerá resultados positivos para el centro educativo en su conjunto. El aula es el punto de partida y la instancia para frenar el clima de violencia que la sociedad está legitimando cada día más. Cualquier proyecto de intervención en la escuela debe comenzar en el trabajo con los estudiantes en su propio salón de aprendizajes. Esto no implica delegar al docente toda responsabilidad, ya que para la mejora de la convivencia escolar, como objetivo último, deben intervenir todos sus actores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ortega, R. y Martín, O. (2003). *Convivencia: A positive answer to prevent school violence through training for citizenship*, Oxford Kobe Seminars: *Bullying in Schools*. Kobe (Japón).
- Ortega, R. (2005). Construir la Convivencia para prevenir la Violencia. Sevilla: Consejo Escolar de Andalucía.
- [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w\\_cea/pdfs/Conv/Foro02\\_Ortega.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/pdfs/Conv/Foro02_Ortega.pdf)
- MINEDUC (2004b). Política de convivencia escolar, hacia una educación de calidad para todos. [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica\\_Convivencia.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf)
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar, Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Ortega, R. (2003). *La Convivencia en las Aulas: Problemas y Soluciones*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Córdoba.
- Viñas Cicera, J. (2004). *Conflictos escolares en la escuela: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Ianni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Bravo, C. (2008). *Perspectivas de docentes y los alumnos/as sobre los aspectos que determinan la convivencia en el aula*. Proyecto de tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile.
- Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 139-174.
- Jiménez T, Moreno D, Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.

<sup>4</sup> Doctor en Educación de la Universidad de Córdoba, España. Psicólogo. Profesor de Filosofía. Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. onail@udec.cl

## LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS: ORIGEN Y DESARROLLO

*Rosse-Marie Vallejos*<sup>5</sup>

## ORIGEN DE LA TÉCNICA

LA TÉCNICA DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS se originó en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, a partir de las investigaciones que John Flanagan realizara en el campo del entrenamiento de pilotos de aviación.

Tales investigaciones fueron descritas y desarrolladas en el artículo «Los Incidentes Críticos», publicado en el año 1954. Este texto es considerado uno de los más citados en el campo de la psicología industrial y organizacional, gracias a su aporte para catalogar y volver objeto de análisis aquellas situaciones difíciles denominadas críticas. De igual modo, sentó las bases para el desarrollo de la técnica de incidentes críticos en diversas áreas, como una herramienta didáctica que permite conocer detalladamente la efectividad o ineficacia de las actuaciones en torno a situaciones de emergencia.

La técnica de los incidentes críticos nació como un método de narraciones cortas y espontáneas, pero estructuradas (Flanagan, 1954). Más adelante, en 1978, Cooper, un médico anestesista, modificó la técnica, desarrollando un método de entrevista y codificación para estudiar los errores en anestesia (Cooper et al. 1978). En 1996, Mitchell y Everly aplicaron este concepto de incidentes críticos a las experiencias vividas por los trabajadores de urgencias ante situaciones amenazantes, como forma de relatar las experiencias vividas por escenarios de sufrimiento humano excesivo y/o elevado riesgo profesional de error o fracaso. En el campo de la docencia médica el trabajo sobre incidentes críticos se introduce como una herramienta de análisis de los problemas presentados en la relación médico paciente, considerando tanto aquellos relacionados al área comunicacional como aquellos referidos a situaciones vinculadas con aspectos de la bioética.

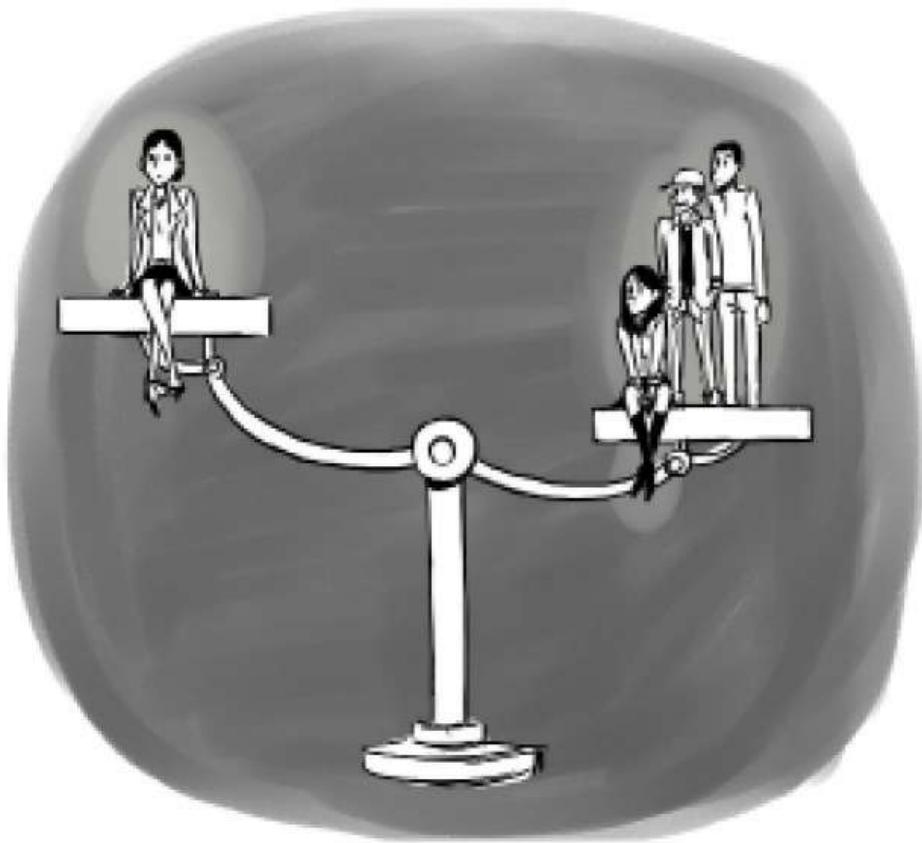
La técnica propiamente tal ha logrado desarrollarse en áreas tan distintas como la educación médica-sanitaria, los estudios sobre conducta de los consumidores en marketing, el análisis de juicios en derecho y la formación del profesorado. También ha mostrado su utilidad en áreas tan disímiles como los procesos de selección de personal, la evaluación del rendimiento laboral de los trabajadores de una organización, el diagnóstico de necesidades de formación y el análisis de competencias, entre otras.

## DESARROLLO Y DIVERSIFICACIÓN DE LA TÉCNICA

La técnica de incidentes críticos es la recolección de los sucesos críticos que le han acontecido a algún profesional. Según De Ketele y Postic (2000) es una técnica de descripción secuencial, ya que se va narrando la situación tal cual fue sucediendo, sin alterar el orden de las acciones o de las frases que se pronunciaron en el momento de sucedido el incidente. Al mismo tiempo, es una técnica no selectiva, puesto que no se escogen los incidentes que se narran o recopilan, sino que se rescatan todos los acontecimientos difíciles que ha tenido la persona, pudiendo solamente delimitar el tiempo en que se desarrolló el suceso. Lo ideal es que sea una narración clara del comportamiento, sin involucrar otros antecedentes, de forma de no ensuciar la recolección de los incidentes críticos con datos que no estuvieron presentes en la situación.

Resulta así una metódica recopilación de información, con la que se puede aprender y reflexionar sobre aquellas experiencias difíciles de resolver. En este sentido, como el objetivo más importante que persigue esta técnica es prever los efectos negativos de las acciones profesionales, esta herramienta de análisis es un excelente facilitador del aprendizaje de nuevas perspectivas y dinámicas de acción. Este aprendizaje se realiza a partir de la transformación de las situaciones negativas en escenarios con resultados positivos o exitosos.

De ahí la importancia que adquiere en el ámbito didáctico-pedagógico, pues quienes participan en la reflexión de los incidentes críticos tienen la posibilidad de ofrecer soluciones diseñadas metodológicamente, que interpretan una respuesta nueva y controlada de la situación conflictiva.



"DIRECCIÓN DE LA FEDERACIÓN MEXICANA DE  
EL AGUA AL AGUA" DEDICADA A UN ENCUENTRO  
CON LA CIUDADANÍA QUE RECLAMAN TOTAS REFORMAS EN  
EL PAÍS Y SUS "MANIFESTACIONES ACERCAIAS".

Debido a su carácter narrativo, la técnica de incidentes críticos es también llamada informe de incidente crítico. Este informe consiste en narraciones cortas y espontáneas, pero con un componente narrativo estructurado y organizado, que van más allá del mero relato del protagonista del incidente. Para Costa y Almendro (2009) no solo el profesional que experimenta el incidente será el que lo pueda narrar, sino que también aquel profesional u observador externo que lo ha presenciado. Sin embargo, también insisten en el cuidado que se debe tener en la narración de no emitir juicios de valor sobre la actuación del profesional ni tampoco involucrar los sentimientos del observador.

El informe de incidente crítico deberá recoger los aspectos objetivos del caso, sin hacer juicios de valor sobre el incidente o el actuar del profesional. Con ello se pretende no «ensuciar» la narración ni incluir antecedentes que no han estado presentes en la situación, otorgándole así un grado de objetividad. Sin embargo, sí se deberán rescatar las emociones experimentadas por el protagonista del incidente, pues son fundamentales

para el análisis. Lo interesante de este componente subjetivo es que permite dar respuesta a cuestiones como qué pasó por su mente y cómo se sintió en ese momento. Del mismo modo, cuando el informe sea elaborado por un sujeto externo o un observador de la situación, se deberá describir cómo se sintió la persona en el momento, cómo parecía sentirse o qué sentimientos parecía tener.

Una de las estructuras de narración de los incidentes críticos es la que presentan Almendro y Costa (2006):

1. Descripción del caso

- 1.1. Contexto: incluye el lugar en donde sucedió el incidente, la secuencia temporal-lógica de los acontecimientos y las personas implicadas.
- 1.2. Descripción del suceso: se hace de forma narrativa, intentando reproducir las palabras utilizadas en la situación real y siguiendo las recomendaciones antes indicadas de no emitir juicios de valor respecto de la narración.
2. Descripción de las emociones: principalmente aquellas que surgieron en el profesional que experimentó el incidente, pero también las que se pudieron observar en las personas implicadas en el mismo, siendo todas ellas importantes para su análisis.
3. Afrontamiento de la situación: se relata la actuación que tuvieron los implicados en el incidente, tanto el protagonista, considerando cuál fue su reacción o respuesta frente al incidente, como las reacciones de los demás involucrados en la situación.
4. Resultados de esta actuación: en este punto se busca la descripción de los efectos que el incidente tuvo en los diferentes implicados, ya sea en forma de problemas o de consecuencias. Si bien esto está relacionado con lo anterior, aquí solo se relatarán las consecuencias de las acciones mencionadas en el punto tres, observando si las reacciones tuvieron consecuencias negativas o positivas.
5. Dilemas planteados: se deben contestar preguntas tales como ¿qué dificultades me ha planteado este caso? o ¿lo podría haber resuelto de otra manera? En fin, son preguntas que buscan que el relator o el protagonista del incidente reflexionen sobre este y su propio actuar.
6. Enseñanzas del caso: se deben detectar las necesidades de aprendizaje a partir de lo sucedido y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares. Esto es útil tanto para el profesional que se ve enfrentado al incidente como para quienes participan de la reflexión del mismo, ya que adquieren la experiencia necesaria para poder reaccionar frente a otro hecho similar, o bien para prever incidentes en el futuro.

El informe de incidente crítico será, entonces, un instrumento que podrá ser utilizado para la reflexión grupal o bien para la autoreflexión. En cualquiera de estos casos se podrá contextualizar la situación y trabajar con ella, ayudando a que los participantes de dicha reflexión adquieran las habilidades para poder ellos mismos responder de manera

adecuada a los incidentes en el caso que se vean enfrentados a situaciones similares a las que se están analizando.

Araya (2009) nos señala otra forma de abordar los incidentes críticos:

1. Contextualización de la situación crítica: se detallan las circunstancias en las que ocurrió el incidente. Por ejemplo: lugar en que ocurrió, las personas involucradas, el tiempo que duró, etc.
2. Descripción minuciosa de la situación crítica, focalizada en los aspectos más relevantes: debe identificarse el incidente, además de establecer las habilidades involucradas en el mismo. Aquí también hay que identificar a los implicados en la situación, describiendo el suceso en base a indicadores claros y precisos y detallando el nivel de participación o incidencia de cada participante y las reacciones a su proceder. En este nivel se relata la situación y todo lo que tenga que ver con las personas involucradas en el incidente, rescatando sus actuaciones y participaciones.
3. Mención de las posibles causas y soluciones intentadas para la superación del problema: en este punto se deberán establecer los factores que originaron o predispusieron el incidente, mencionando las causas probables que llevaron a que se produjera y sus posibles soluciones, o bien las que ya se dieron.
4. Análisis y valoración de las repercusiones que el incidente tuvo en la continuación del trabajo: aquí se debe valorar la intervención detallada en el punto anterior y observar las consecuencias, enfatizando el análisis de las consecuencias positivas o negativas derivadas de la actuación.



"...ES POR ESTO QUE TAMBIÉN LA MAYORÍA DE LOS INCIDENTES OURREN CUANDO EL TRABAJADOR SE ENCUENTRA EN EL LUGAR DE TRABAJO (...) SUCEDIENDO EN OCASIONES Causados POR LA INDETERMINACIÓN DE LA PERSONA."

La técnica de análisis de incidentes críticos también puede ser utilizada en forma de entrevista. De acuerdo a Quezada (2003) esta estructura metodológica ha sido diseñada y utilizada por el Dr. David Mc Clelland y su equipo en Mc. Ber&Company. Esta variante de la técnica de incidentes críticos «se basa en el hecho que el mejor predictor del desempeño futuro de una persona es su desempeño pasado» (Quezada, 2003:1). A través de la propuesta de situaciones complejas, estas entrevistas buscan evaluar el desempeño

del sujeto consultado en cuanto a su capacidad de respuesta y actuación. Esto ha consolidado la técnica de los incidentes críticos como una herramienta idónea para la selección del personal, permitiendo escoger a las personas según su propio desempeño.

En este mismo ámbito, la técnica también se ha utilizado para la evaluación del personal, al observar sus reacciones frente a situaciones complejas. Del mismo modo, se ha utilizado para el diagnóstico de las necesidades de la empresa y la formación de sus trabajadores, siendo de utilidad tanto para la identificación de los puntos débiles de la organización como para la identificación de las fortalezas de la empresa. Con ello se pretende distinguir las situaciones en cuyas actuaciones los trabajadores tienen éxito de aquellas en que no lo tienen.

Resumiendo, lo que se pretende con las entrevistas de incidentes críticos es conocer perfecta y concretamente a las personas, recopilando para ello la mayor cantidad de información posible sobre su desempeño pasado y obteniendo datos e información para la identificación de sus competencias y debilidades. También es posible obtener predicciones concretas de conductas futuras en situaciones críticas, ya que se advierte una relación entre competencias y desempeño exitoso.

A través de una serie de preguntas abiertas, en las entrevistas de incidentes críticos se le pide al entrevistado que describa lo que hizo, dijo, pensó y sintió durante una experiencia específica. Así se lo lleva a narrar de manera concreta el incidente al que se vio expuesto, sin trasladar la entrevista a un cuestionamiento de su actuar en el pasado (Márquez, 2002). Un ejemplo de pregunta abierta que el entrevistador le puede realizar al entrevistado será: ¿cuénteme una ocasión en la que hubiera hecho algo nuevo o de manera diferente y que originó una mejora en su puesto de trabajo, departamento u organización?. De esta forma se invita al interpelado a mostrar las ideas innovadoras que posee, o bien que ejecutó en el puesto de trabajo anterior. Otro ejemplo podría ser: «¿Cómo manejó usted una situación de indisciplina o una situación difícil en su puesto de trabajo?», lo que permite descubrir cuál fue la actuación pasada de la persona. Luego de esas preguntas abiertas se irá guiando la entrevista mediante más preguntas, orientadas a la recopilación de los datos suficientes para identificar las competencias de la persona. En la entrevista no se le permite al entrevistado sacar conclusiones de su actuar, ya que el objetivo no es hacer que el entrevistado reflexione sobre su actuación, sino conocer las competencias que posee. Con ello se evita que el sujeto emita juicios o valoraciones sobre lo realizado. Lo que se busca en las entrevistas de incidentes críticos es que el entrevistador logre que el entrevistado relate las emociones y sentimientos que tuvo en el momento del incidente, pero remitiéndose solo al hecho en cuestión.

El entrevistador también juega un rol muy importante. Al terminar la entrevista, este deberá reflexionar sobre su propio desempeño y el cumplimiento de los objetivos

propuestos, de tal forma de comprobar que realizó las preguntas correctas y buscó los indicadores de las competencias que le interesan a la empresa. Esto lo podrá comprobar por medio de algunas preguntas dirigidas hacia sí mismo, con el fin de evaluar su desempeño. Por ejemplo, ¿he explorado todas las competencias identificadas en el perfil y/o detectadas en los cuestionarios?, ¿formulé las preguntas adecuadas y evité las preguntas directas?, ¿evité las generalizaciones y conduje la entrevista por hechos relevantes? (Márquez, 2002).

## LOS INCIDENTES CRÍTICOS EN EL ÁREA EDUCACIONAL

En el área educacional fue David Tripp (1993) el precursor de esta herramienta de análisis, aunque Everly y Mitchell (1999) precisaron el concepto. «Estos últimos definen los incidentes críticos como un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional» (Bilbao y Monereo, 2011). Bajo esta misma lógica, autores como Mezirow y Brookfield proponen «aprovechar la narración de acontecimientos inesperados para explorar las actitudes y presunciones de los alumnos y para trabajar sobre el terreno de la práctica» (Almendro y Costa, 2006).

La utilización de la técnica de los incidentes críticos en el campo de la docencia permite llevar a las aulas los problemas más recurrentes a los que se ven enfrentados los alumnos en práctica o los profesionales recién egresados, convirtiéndose en un medio idóneo de preparación para el desempeño profesional.

Ahora bien, respecto a la utilización de la técnica de incidentes críticos en el campo de la educación, a continuación pretendemos mostrar a través de ejemplos de estudios concretos la utilidad que se le ha dado y que tiene esta técnica en dicha área.

Un primer ejemplo es el estudio «Formación didáctica inicial de profesores de secundaria: utilización de los incidentes críticos» (Fernández, J., Elórtegui, N. & Medina, M., 2005). En este trabajo se presenta la necesidad de cambios en la formación de profesores, dadas las nuevas condiciones del entorno y la relaciones profesor-alumno. Se resalta la necesidad de afrontar las situaciones inesperadas que se dan en el aula, buscando que el manejo de los incidentes críticos pase a formar parte de la formación del profesor y del conocimiento implícito del mismo.

Uno de los problemas que reveló este artículo es el desajuste observado en los alumnos entre las teorías impartidas y las experiencias de aula, puesto que carecían de herramientas teóricas para manejar las situaciones que se les presentaban en el salón de clases. Con el objetivo de acoplar teoría y práctica, se buscó integrar la realidad que vivían los alumnos en las aulas para luego contrastarla con la teoría que se les entregaba en la universidad. Para ello los estudiantes fueron capacitados en incidentes críticos y se les entregaron pautas de análisis de sus prácticas. Con la información recolectada, se formaron grupos de discusión y reflexión, relacionando los incidentes con los conocimientos teóricos que habían obtenido en la universidad. Los resultados de este estudio indicaron que mediante la utilización de la técnica de incidentes críticos se puede

amortiguar la situación de la desconexión entre teoría y práctica, además de poder suplir la inexperiencia de los profesores recién egresados.

Otro estudio, «El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros» (Navarro, R., López A., & Barroso, P., 1998), fue realizado con el fin de llegar a conformar una asignatura de formación teórica en la que se pudiera integrar la reflexión sobre los casos más significativos a los que se ven enfrentados los alumnos en sus prácticas escolares. Notando el desajuste con la teoría que tenían los alumnos practicantes, se quería lograr la aplicación de la teoría didáctica y organizativa que se les impartía en las clases de la universidad. Con ello se pretendía enriquecer el currículo de didáctica y organización escolar, conocer las situaciones más problemáticas vividas en los centros educativos y utilizar los incidentes críticos recogidos por los alumnos como material de estudio de casos en las clases de didáctica y organización escolar. Para ello se pidió a los alumnos que registraran los conflictos que les sorprendieron durante su práctica profesional, de forma tal de poder analizarlos con sus compañeros.

Las conclusiones obtenidas revelaron que los problemas se repiten con casi la misma frecuencia en todos los niveles de la educación primaria. Igualmente se entregaron consideraciones sobre el currículum de didáctica y organización escolar, pues este debería incluir los contenidos más demandados por los alumnos en la práctica docente, tales como técnicas para el manejo de la disciplina y para la relación entre los propios alumnos, de tal forma de preparar a los futuros profesores para educar para la convivencia.

De igual modo, la experiencia sirvió a los sujetos para reflexionar sobre sus primeras experiencias docentes, conocer los obstáculos que plantea la práctica profesional, conocer las dificultades a las que se vieron expuestos sus demás compañeros, obtener una visión más amplia de los problemas que se viven en las prácticas educativas y evaluar su formación inicial, teórica y práctica. Luego de esta experiencia se decidió integrar el trabajo con los incidentes críticos como complemento de su formación teórica.

En un tercer estudio, «Los incidentes críticos afrontados desde la diversidad del profesorado» (Fernández, J., Elórtegui, N. & Medina, M., 2004), se buscaba concientizar y hacer reflexionar a los profesores sobre sus prácticas didácticas, caracterizarlos según sus modelos didácticos y reflexionar sobre los incidentes críticos de aula. Para ello se planteó la siguiente pregunta: ¿cómo aprecian y perciben los profesores recién egresados un incidente crítico? Los resultados de este estudio indicaron que los profesores se manifestaron de acuerdo en aceptar la existencia de los incidentes críticos de aula. De igual modo, los resultados evidenciaron que un incidente crítico no es analizado de la misma forma por todo el profesorado y tampoco presenta una única solución. En otras

palabras, los modelos didácticos incluyen diferentes enfoques a las situaciones, pudiendo por medio de ellas caracterizar a los profesores según su modelo.



Un último estudio es «Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la naturaleza», (Fernández, J., Elórtegui, N., & Medina, M., 2003). En un primer momento se les comentó a los alumnos lo que es un incidente crítico, para que posteriormente ellos recogieran los sucesos que consideraban como tales. Luego los mismos estudiantes debían seleccionar uno o dos incidentes para discutirlos y reflexionar en torno a ellos junto a sus compañeros. Las conclusiones de este estudio fueron que el trabajo con incidentes críticos en el periodo de formación sirve para la reflexión y el análisis, además de conllevar una integración de las prácticas con la teoría.

Todos los estudios mencionados enfatizan que el trabajo con incidentes críticos entrega múltiples beneficios. Uno de ellos es la posibilidad que se entrega a los estudiantes terminales de pedagogía de conectar la teoría recibida en sus años de formación con la realidad que ven en el aula. De igual modo, esto sería beneficioso para la universidad, pues le permite conocer las necesidades de formación que tienen los alumnos, pudiendo ofrecer algunas respuestas, además de tener un material valioso para

el trabajo con los estudiantes de Pedagogía.

Es por ello que el trabajo con incidentes críticos en el aula permite conocer la realidad que se vive hoy en día y sin duda entrega la posibilidad de mejorar el clima de aula, generando el conocimiento de las mejores respuestas a los conflictos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Elórtegui, N.; Medina, M.M.; Tejera, C. & Fernández, J. (2005). Formación didáctica inicial de profesores de Secundaria: descripción de una experiencia como convergencia de la cultura docente universitaria y de secundaria.
- Everly, George. & Mitchell, Jeffrey. (1999). Critical Incident Stress Management: a new era and standard of care in crisis intervention. Ellicott City: Chevron. Disponible en: [http://www.icisf.org/inew\\_era.htm](http://www.icisf.org/inew_era.htm).
- Fernández, J., Elórtegui, N., & Medina, M. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros.
- Fernández, J., Elórtegui, N. & Medina, M. (2005). Formación didáctica inicial de profesores de secundaria: utilización de los incidentes críticos.
- Flanagan, J. (1954). *The Critical Incident Technique. Psychological Bulletin* (54).
- Mezirow J, ed. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco. Jossey-Bass. 1990.
- Navarro, R., López A., & Barroso, P. (2004). *Los incidentes críticos afrontados desde la diversidad del profesorado*.
- Navarro, R., López A., & Barroso, P. (1998). *El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*.
- Quezada Martínez H. (2003). *La Técnica de Incidentes Críticos*.
- Tripp D. (1993). *Incidentes Críticos en la Enseñanza: Sentencia Desarrollo Profesional*.

<sup>5</sup> Magister en Dirección y Gestión Escolar de Calidad. Profesora, docente del Departamento de Curículum e Instrucción de la Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. rovallejos@udec.cl

INCIDENTES CRÍTICOS DE AULA: EXPERIENCIA EN ESCUELAS  
DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN

*Máximo Muñoz Reyes*<sup>6</sup>

*Óscar Nail Kröyer*

## 1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Los INCIDENTES CRÍTICOS son fenómenos que están presentes en toda institución u organismo. Desde la perspectiva de las organizaciones educacionales y el estudio de los procesos y dificultades que se dan al interior de éstas, el análisis de estos incidentes fue convertido en una metodología de trabajo que identifica y reflexiona sobre las perturbaciones más comunes presentes en el aula, tales como conflictos, deterioro de las relaciones interpersonales, entre otras. La finalidad de lo anterior es mejorar la convivencia, particularmente entre docentes y alumnos, ayudando a una mejor gestión educativa del aula.

En el marco de la investigación del proyecto DIUC, «Los incidentes críticos de aula. Un aporte a la gestión docente de aula y la formación inicial» (Nail, 2010), se pretendió identificar y analizar los incidentes críticos más recurrentes en la sala de clases, presentes en un grupo de escuelas municipales de la provincia de Concepción.

Contando con una muestra de quince docentes, provenientes de cinco establecimientos municipales, se aplicó en un primer momento la pauta de análisis de incidentes críticos, en la cual los profesores debían registrar los incidentes críticos ocurridos durante un periodo de tres semanas. En un segundo momento se realizaron grupos focales, tanto a docentes como a estudiantes. Para ello se utilizó una pauta especial de doce preguntas, elaboradas a partir de la información que se recogió con la pauta de análisis de incidentes críticos.

## 2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

### 2.1 *Objetivos*

- Identificar los incidentes críticos más recurrentes y significativos que se presentan en las aulas de escuelas municipales.
- Describir el discurso de docentes y estudiantes sobre el fenómeno de incidentes críticos
- Elaborar material audiovisual recreando los incidentes críticos de aula observados, para apoyar el trabajo docente en la intervención de conflictos de aula y en la formación inicial de profesores.

### 2.2 *Muestra*

La muestra intencionada consideró 15 profesores pertenecientes a cinco establecimientos municipales y vulnerables de la provincia de Concepción, los que aceptaron participar voluntariamente en la investigación. Cuatro establecimientos corresponden a escuelas de enseñanza básica y el quinto es un liceo que imparte enseñanza media.

### 2.3 *Instrumentos para la recolección de información*

Pauta de incidentes críticos: se entregó una pauta de registro de incidentes críticos, validada previamente por los investigadores, la cual debía ser contestada por los profesores una vez registrado un incidente crítico al interior del aula. El instrumento constaba de seis dimensiones: descripción del caso, emociones despertadas, actuación profesional, resultados de la actuación, dilemas y enseñanzas del caso. Los docentes debían anotar los incidentes críticos ocurridos durante un periodo de tiempo de tres semanas.



DISTRACCIÓN DE AULA: SE REFIERE A ACOMETIDOS QUE INTERRUMPIEN Y ALTERAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA. NO IMPUDAN VIOLENCIA FÍSICA NI VERBAL.

Grupos focales: posterior a la recolección y análisis de la pauta de incidentes críticos, se aplicaron grupos focales en cuatro de los establecimientos participantes. Para ello se realizaron dos grupos por unidad educativa, uno de docentes y otro de estudiantes. La pauta tenía doce preguntas y fue construida a partir de la información recolectada en el instrumento previo, lo que permitió descubrir y profundizar aspectos discursivos que no estaban presentes en el instrumento anterior.

#### 2.4 Análisis de los datos

Pauta de incidentes críticos: se realizó un análisis descriptivo del instrumento, identificando los niveles en los cuales ocurren los fenómenos, el tipo de incidentes descritos, las emociones despertadas de forma más común, etc.

Grupos focales: el análisis de los grupos focales se realizó de manera hermenéutica, infiriendo los sentidos y significados que docentes y alumnos dan a su accionar en las salas de clases, y a las condiciones estructurales del establecimiento.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Porcentaje total de incidentes críticos por nivel

Nivel	Nº Casos
4º Básico	1
5º Básico	9
6º Básico	5
7º Básico	3
8º Básico	6
1º Medio	4
TOTAL	29*

\* Un docente no registró esta información.

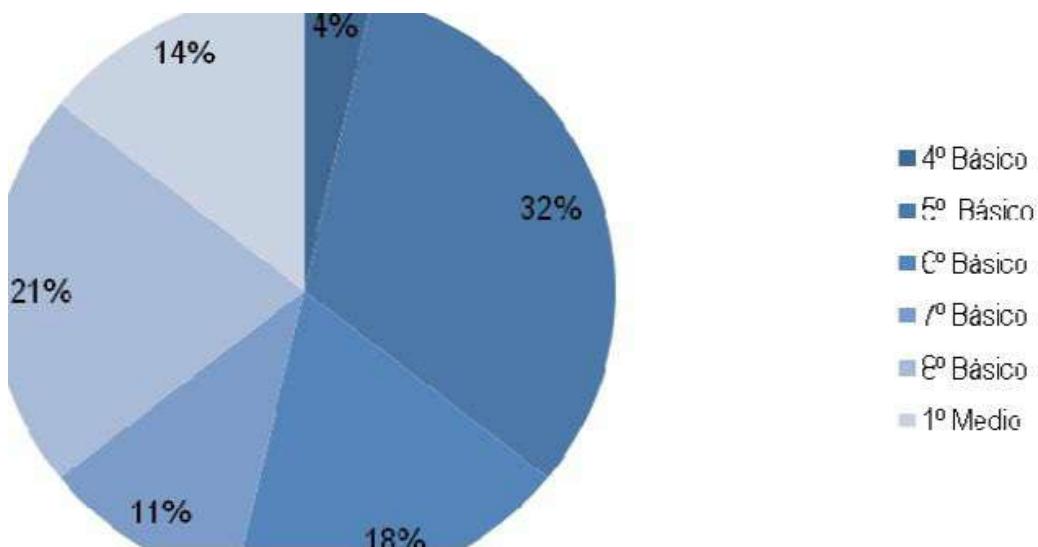


GRÁFICO 1: porcentaje total de incidentes críticos por nivel

#### 3.2 Porcentaje total de incidentes críticos según su tipo

Tipo de incidente crítico	Nº de casos
Disrupción de aula junto con violencia verbal	4
Violencia física	3
Violencia verbal	2
Violencia verbal junto con violencia física	1
Disrupción de aula	19

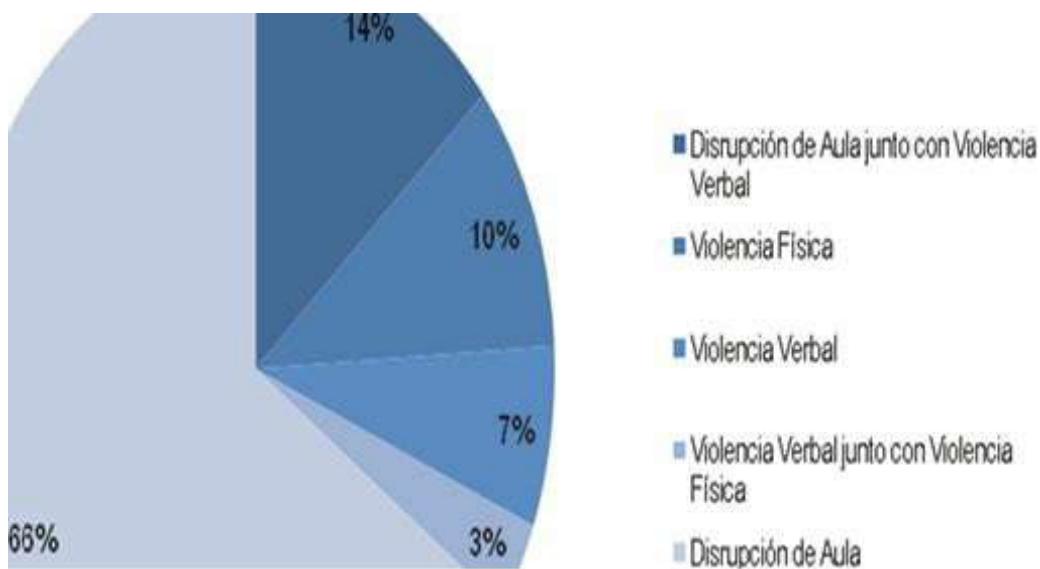


GRÁFICO 2: porcentaje total de incidentes críticos según su tipo

### 3.3 Tipos de incidentes críticos

Disrupción de aula: se refiere a acontecimientos que interrumpen y alteran el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala. No implican violencia física ni verbal.

Violencia verbal: se refiere a los comportamientos en los cuales los alumnos agredean de manera verbal a otros actores del establecimiento. Incluye ofensas, groserías y apodos burlescos.

Violencia física: se refiere a cualquier daño directo de un alumno y/o grupo de alumnos hacia otro actor del establecimiento. Se incluye dentro de esta categoría el daño que se produce a la infraestructura y bienes materiales de las unidades educativas.



**VIOLENCIA VERBAL : (..) INCLUYE OFENSAS, GROSERÍAS Y APETOS BURLESCOS.**

Categoría de incidente crítico	Descripción del incidente
Violencia verbal	Alumno que amenaza con insultos y groserías a un compañero al interior de la sala.
	Alumno que responde a otro con groserías e insultos durante el transcurso de la clase.
Violencia verbal junto con violencia física	Dos alumnos que discuten verbalmente con insultos y groserías, para luego golpearse mutuamente. Durante el transcurso de la pelea los alumnos rompen un vidrio de la sala, cayendo algunos fragmentos sobre uno de los involucrados en el conflicto.
Violencia física	Alumno escupe al suelo y a sus compañeros durante el transcurso de la clase.
	Alumno que, ante la negativa de uno de sus compañeros de prestarle una regla, lo golpea.
	Alumnos que queman una mesa mientras el profesor está de espaldas al curso escribiendo en la pizarra. Luego, se

	niegan a la petición del docente de facilitar elementos para apagar el fuego.
Disrupción de aula junto con violencia verbal	Alumno que se niega a trabajar en clases. Ante la llamada de atención del profesor responde de forma grosera. Luego se pone de pie y molesta a sus compañeros, ante lo cual el docente le pide que salga del aula. El alumno sale corriendo y gritando groserías.
	Alumno que no trabaja en clases y se dedica a molestar a sus compañeros. El docente le pide que se siente, pero el alumno continúa con su comportamiento. El docente le llama la atención y el alumno arranca de la sala gritando groserías.
	Alumno que ante la imposibilidad de tener la asignatura de educación física con su curso, por la realización de un acto oficial en la escuela, se pone de pie y empieza a reclamar de manera grosera al docente. Este lo toma de los hombros y lo lleva a sentarse ante lo cual el alumno insulta al profesor: «¡vieja conchetumadre!, ¡vieja culiá!, ¡vieja hueona!, ¡vieja maquillá!»
	Alumna que, tras una conversación en inspectoría, llega a la sala visiblemente alterada. Ante la petición del docente de que se calme la estudiante responde de manera grosera.
Categoría de incidente crítico	Descripción del incidente
Disrupción de aula Disrupción de aula	Alumno que lanza cáscaras de naranjas a sus compañeros durante el transcurso de la clase.
	Alumno que juega con MP4 durante el transcurso de la clase y molesta a sus compañeros.
	Alumno que sale de la sala de clases varias veces sin la autorización del profesor.
	Alumno que se niega a cambiar de puesto ante la petición del docente, dado que es un estudiante que permanentemente hace desorden.
	Alumno que se para del puesto para molestar a sus compañeros mientras estos leen.
	Alumno que no trabaja en las labores asignadas por el profesor, a pesar de las constantes llamadas de atención.
	Alumno que interrumpe el inicio de clases, no quiere trabajar y molesta a sus compañeros.
	Alumno que no realiza la labor asignada por el docente y molesta a otros compañeros.
	Alumno que no trae materiales solicitados y pide permiso para salir del aula a ver un partido de fútbol del mundial. El docente se niega a esa petición.
	Alumno que es acusado de robo, ante la desaparición del estuche de un compañero. El alumno niega haber realizado la acción (al final resulta ser inocente).
	Alumno que al llegar atrasado a la sala y, ante la negativa del profesor de dejarlo ingresar, cierra la puerta de forma agresiva, desconcertando al profesor.
	Alumna que incita a sus compañeros a golpear la mesa y luego a apagar las luces. Mientras, otra alumna golpeaba la mesa con un palo que tenía un clavo. Se lo pidió, pero no quiso entregarlo. Continúa durante el transcurso de la clase, parándose de su puesto, caminando y molestando a otros compañeros.
	Alumno que no trabaja en clases. Solo se dedica a molestar a sus compañeros mientras trabajan.
	Alumno no trabaja en clases, se pone su mochila en la espalda y deambula por la sala. Sale sin permiso y canta canciones de reggaetón.
Categoría de incidente crítico	Descripción del incidente
Disrupción de aula	Alumno que juega con el celular de un compañero y se niega a abandonar la sala, a pesar de la orden del profesor.
	Alumno que es continuamente molestado por sus pares, al tener comportamientos que sus compañeros consideran afeminados.
	Una alumna se dedica en la sala de clases a caminar, molestando a los demás compañeros que están practicando con una flauta dulce.
	Alumna con déficit atencional y repitente que hace pataletas en la sala, llama la atención, grita desesperadamente,

«amuña» papeles, los moja con saliva y los tira durante el transcurso de la clase.
Alumno que es sorprendido copiando en prueba. Ante la solicitud del profesor de que entregue la prueba, él niega estar cometiendo esa infracción a la norma.

### 3.4 Emociones despertadas en docentes y alumnos

Frecuencia de mención de las siguientes emociones en docentes.

Emoción Despertada	Nº de veces mencionada
Impotencia	11
Rabia - enojo	8
Pena	2
Humillación	1
Frustración	1
Indignación	1
Desconcierto	1
Certeza	1
Indiferencia	1

Frecuencia de aparición de las siguientes emociones en alumnos.

Emoción Despertada	Nº de veces mencionada
Pena	3
Risa	2
Rechazo	2
Sorpresa - desconcierto	2
Desafío	1
Rebelดía	1
Ira	1

### 3.5 Caracterización de los seis ítems de la pauta de incidentes críticos

#### a. Descripción del caso:

Veintiocho casos involucran a uno o dos alumnos. Solo un docente manifiesta un problema que involucra al curso en general o a parte importante del grupo. La mayoría significativa de los incidentes críticos descritos tratan sobre disrupción de aula (69%), seguidos por violencia verbal y disrupción de aula (14%), violencia física (10%), violencia verbal (4%) y finalmente una conjunción de estas últimas (3%).

Respecto de la forma en que los docentes retratan los incidentes críticos, estos solo se limitan a describir el caso, con mayor o menor detalle, evitando formular juicios de valor

sobre las acciones de los alumnos y/o sobre sus propias acciones.

*b. Emociones despertadas:*

En este ítem se observan diferencias en relación a la descripción que se hace de las emociones, ya que algunos docentes se refieren a sus sentimientos. Otros interpretan las emociones de los alumnos involucrados y del curso en general. Se debe destacar que el docente realiza una interpretación del comportamiento del otro para identificar la «emoción despertada», no coincidiendo necesariamente su apreciación con la realidad del sentimiento.



Violencia física: (..) SE INCLUYE DENTRO DE ESTA CATEGORÍA EL DAÑO QUE SE PRODUCE A LA INFRAESTRUCTURA Y BIENES MATERIALES DE LA UNIDAD EDUCATIVA.

El análisis se subdividió de acuerdo a los dos actores antes mencionados:

- Curso y alumnos: como resultado de los incidentes críticos, las emociones que el profesor interpreta son de rechazo al comportamiento del alumno involucrado en el fenómeno, sorpresa por el comportamiento del alumno y/o profesor, malestar hacia el alumno y risa por las acciones realizadas por el alumno. Es importante señalar que este

tipo de actitudes no necesariamente involucran a la totalidad del curso.

Por otro lado, las emociones que los docentes describen en los alumnos involucrados directamente en el incidente crítico son de desafío, rebeldía, ira y desconcierto. Todas estas emociones surgen y están vinculadas con el comportamiento del profesor al momento de enfrentar e intentar resolver el conflicto.

- Docentes: las emociones que se describen de manera más recurrente son de impotencia por no poder resolver el problema, la pérdida de autoridad y la poca importancia que los alumnos dan al trabajo del profesor y al aprendizaje en general. Otra emoción que se presenta de manera constante es rabia o enojo por el comportamiento de los alumnos. Se mencionan, además, humillación, indignación y frustración. Dos emociones que son nombradas de manera particular son indiferencia (en relación al alumno involucrado en el incidente crítico, ya que este manifiesta constantes problemas de comportamiento) y certeza (por haber aplicado el reglamento de convivencia para la resolución del conflicto).

*c. Actuación profesional:*

Al describir su actuación profesional, la mayoría de los docentes menciona el diálogo con los alumnos, ya sea para resolver el problema, para conocer las causas de su mal comportamiento o para demostrarle tanto al alumno como al curso que su comportamiento está equivocado. Se observa, de esta manera, que una parte de los docentes participantes de la investigación dan importancia al diálogo para la resolución del conflicto o la comprensión de las causas de este, aunque estos fines no se alcancen necesariamente. El diálogo puede ser privado con el alumno o en presencia de todo el curso.

Otra actuación recurrente y vinculada con la anterior es la petición que hacen los docentes a los alumnos que provocan conflicto en el sentido que realicen o vuelvan a realizar el trabajo asignado, sin repetir la acción disruptiva.

Además de esto, la actuación profesional se enfoca en una apelación a la normativa de convivencia del establecimiento: expulsar de la sala a los alumnos con mal comportamiento, anotación negativa en la hoja de vida, pedir la presencia o ayuda del inspector o paradocente, y citación del apoderado.

"LOS PROFESORES QUIÉN SE  
DESPAREN DE FORMA  
NO REQUERENTE SON DE  
INOPORTUNA POR NO  
PODER RESOLVER EL  
PROBLEMA (...), GRAN Y  
PEQUEÑO. SE MENCIONA  
ALGUNA SANCIONACIÓN,  
INMEDIATA, PUNCIÓN,



La búsqueda del diálogo y la toma de acciones concretas tipificadas en las normas de convivencia no son excluyentes entre sí. Se desprende del análisis del instrumento que si bien algunos profesores aplican de inmediato la normativa, otros la aplican cuando las instancias de diálogo y llamadas al orden no tienen efecto. Otros, simplemente, no mencionan haber aplicado sanción a pesar de no alcanzar un acuerdo con los alumnos involucrados en el conflicto.

*d. Resultados de la actuación:*

En este ítem los profesores describen el resultado de las acciones en los alumnos

participantes del incidente crítico y en el curso.

Los resultados de las actuaciones docentes involucran la aceptación con desgano de lo que indica el profesor, sumado a reclamos por las medidas tomadas, aunque también se menciona que el comportamiento del alumno no sufre mayor modificación. Además, se indica que los resultados de la actuación profesional son los que estipulan las normas de convivencia cuando ellas fueron aplicadas: el alumno se queda fuera de la sala, se va a otro curso o permanece en inspectoría.

Estos últimos resultados obedecen más al cumplimiento de la norma acordada que a una acción personal e informal realizada por el docente.

En el caso de los resultados de la actuación profesional y su impacto en el curso, se indica que el curso se «divide» entre los que celebran el comportamiento del alumno y los que lo rechazan (más allá de las acciones tomadas por el profesor).

Sumado a lo anterior, se menciona de manera recurrente que el curso asume un estado de expectación en función de la resolución del problema. En este punto se infiere la necesidad (no necesariamente práctica, sino que simbólica) de hacer valer y respetar su autoridad frente al alumno que causa problemas, lo cual puede influir en sus decisiones y comportamientos, para así proyectar dominio sobre el curso en general.

Además, se menciona en algunos casos que el curso critica el accionar del docente, considerándolo «cuático» o «exagerado», particularmente cuando el profesor ha aplicado contacto físico para intentar lograr la obediencia del alumno.



Finalmente, se manifiesta que un resultado de la acción docente es el diálogo con el curso, instancia en la cual se analiza lo sucedido, el profesor expone y explica los porqué de algunas acciones, y destaca la importancia de mantener el orden para luego retomar las actividades de la manera más «normal» posible.

#### *e. Dilemas:*

Las principales preguntas que los docentes se plantean luego de ocurrido el incidente crítico están relacionadas con lo acertada que pudo ser su actuación profesional: ¿en qué momento conversar con el alumno que causa problemas?, ¿en qué lugar hacerlo?, ¿fue apropiada la acción realizada?, ¿se actuó con demasiada «dureza»?

Otros dilemas recurrentes están relacionados con la normativa de convivencia: ¿cómo utilizar la norma en casos que no tipifica la sanción a la conducta transgresora?, ¿hasta dónde flexibilizar la norma con ciertas actuaciones de los alumnos?, ¿el alumno conoce e internaliza el reglamento? Cabe señalar que también se cuestiona la pérdida de autoridad que supone hacer o dejar de hacer tal acción.

En uno de los casos de pérdida de bienes de la escuela (vidrio) la pregunta es concreta: ¿quién paga el vidrio?

Finalmente, un porcentaje de los docentes se plantea dilemas relacionados con situaciones probables, más que con su actuación y la reacción de los alumnos: ¿y si hubiese actuado de tal manera?, ¿qué pasaría si hago esto? Es decir, toman en cuenta las posibilidades que escapan de su campo de acción y decisión concreta.

*f. Enseñanzas del caso:*

La principal enseñanza que los profesores rescatan de los incidentes críticos es que su resolución debe producirse en el momento exacto en que ocurren. Vinculado a esto, se menciona la posibilidad de extraer ejemplos de los problemas para el aprendizaje de todo el curso y de esta manera avanzar hacia una mejor convivencia al interior del aula. Además, se menciona la necesidad de involucrar a los apoderados para mejorar la conducta de los alumnos que frecuentemente ocasionan problemas, de tal forma de alcanzar acuerdos para la sanción de los estudiantes.

También se destaca el diálogo constante con los alumnos como método preventivo y como potenciador de la resolución de conflictos, además de favorecer un conocimiento mayor entre profesor y alumno.

Para los casos en que los alumnos no traigan materiales y/o realicen acciones contrarias a la normativa, se plantea dar otras opciones para estos estudiantes, mediante el ofrecimiento de roles alternativos (ej: ser el ayudante de la clase).

#### 4. ANÁLISIS DE GRUPOS FOCALES DOCENTES Y ALUMNOS

Los docentes atribuyen a variables externas, en particular al contexto familiar, la génesis de los incidentes críticos. Los profesores manifiestan en su discurso la contradicción existente entre las normas que los estudiantes traen desde sus hogares y las normas del establecimiento educacional, indicando que los estudiantes adolecen de parámetros conductuales internalizados desde el seno hogareño, lo cual los desmotiva, produciendo una desadaptación en los alumnos que no son capaces de integrarse a la estructura normativa de las escuelas.

«(...) el problema principal radica en el hogar disgregado ¿cierto? Hogares parentales principalmente no tienen normas, o sea sus normas quieren traerlas a la escuela, pero la escuela tiene sus propias normas y eso no, hay una dicotomía ahí, no, no concuerdan las normas...» (Profesor, establecimiento 1).

«(...) debido al nivel socioeconómico de los padres y también el nivel, el grado de educación que tengan o sea aquí la gran mayoría de los apoderados tiene la enseñanza básica completa y en algunos casos la enseñanza media...» (Profesor, establecimiento 2).

Desde esta perspectiva, la labor docente al interior de las aulas -si bien es identificada como una variable significativa en la aparición de incidentes críticos- queda relegada a un segundo plano. Le asignan importancia, pero supeditada a las conductas y adaptaciones de los estudiantes desde el hogar.

Por otro lado, el discurso de los alumnos sobre las causas de los incidentes críticos se centra en dos dimensiones: por una parte aluden a lo poco atrayentes que son las clases, lo que tiene como efecto que los niños se aburran y causen desorden.

« (...) entonces como que tiene que estar uno estando ahí metida, metida, metida, para poder entenderla uno y después como que, uno después de 20 minutos se aburre ya poh ¿me entiende? (Alumno, establecimiento 2).

En esta dimensión del discurso se observan semejanzas con lo manifestado por los docentes, ya que se identifica la forma de realizar las clases de los profesores como un factor de incidencia. La segunda causa que los alumnos identifican es su propio comportamiento, señalando que ellos son responsables del desorden, ya que deliberadamente no obedecen las órdenes de los profesores o causan disruptión al interior del aula.

«(...) uno quiere estar ordenadito de repente y no falta el que te viene a buscar para, para cualquier maldad ahí.» (Alumno, establecimiento 3).

Respecto a los diferentes tipos de incidentes críticos y el impacto que estos tienen al interior de las salas de clases, los docentes manifiestan que la violencia verbal y la

disrupción de aula son los que se presentan con mayor frecuencia y, por tanto, los que tienen un mayor impacto negativo en la convivencia. Respecto a la violencia verbal, los docentes indican que este tipo de lenguaje es común entre los niños y afirman que lo tienen naturalizado.

«(...) que hay un tipo de lenguaje un tipo de vocabulario que ellos lo tienen asumido como una cosa tan natural, que para nosotros a lo mejor es una violencia verbal» (Profesor, establecimiento 4).

«(...) yo creo que algunos lo tienen instalado porque no se dan cuenta que echan el garabato en una misma conversación o en una pregunta que uno le haga, eh uno le dice ¿pero qué paso? Pero si así es pues, o sea no se dan cuenta realmente que es una falta de respeto, para ellos no es una falta de respeto porque su mamá la usa, su papá, su hermano todos en la casa» (Profesor. establecimiento 4)



**“SE PROMOCIONA EL DIALOGO CONSTRUYENTE CON LOS ALUMNOS COMO MÉTODO PREVENTIVO Y COMO FORTIFICADOR DE LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS (...)”**

Esta afirmación nace al observar que los estudiantes no se dan cuenta que se comunican entre sí con groserías, ni tampoco lo consideran una ofensa, por tanto no es un fenómeno que quiebre o provoque conflictos en sus relaciones interpersonales. Cabe destacar que esta forma de interactuar se aprecia de manera corriente entre alumnos de primer ciclo básico, y no solo en estudiantes mayores que tienen una mejor comprensión del lenguaje y de su impacto en otros. Respecto de los sujetos implicados en los casos de violencia verbal, los profesores expresan que generalmente esto ocurre entre los propios alumnos, siendo escasos (pero nunca nulos) los que involucran violencia verbal de alumno a docente.

Por otro lado, la disruptión de aula también es un fenómeno que tiene alto impacto e involucra desorden de los alumnos al interior de la sala de clases y que, si bien no tiene el impacto de la violencia verbal en los profesores, ellos la consideran común, y por tanto, como ocurre con frecuencia, impacta de manera significativa en los aprendizajes y convivencia de los estudiantes.

«(...) interrupciones, los alumnos se paran de su asiento, molestan al compañero, tiran papeles, les pegan a los compañeros, eso principalmente lo que yo he visto por lo menos y el alumno que no quiere trabajar, por el hecho de que está molestando al compañero, está interrumpiendo no está trabajando» (Profesor, establecimiento 4).

Pese a que la violencia física está presente, los docentes no la mencionan como un elemento de alto impacto, ya que su frecuencia de aparición es menor y son casos que mayoritariamente ocurren fuera del aula. Sin embargo, llama la atención que para los docentes la violencia física entre alumnos tiende a ser disfrazada como un juego, y por tanto no es posible identificarla de manera certera.

En tanto los alumnos dan mayor importancia al desorden dentro de la sala y luego a la violencia verbal. Desde su mirada, el desorden (o disruptión) es lo que más impacta en las salas, ya que ocurre con mayor frecuencia y está vinculado a la ausencia del profesor en dicho espacio y a su actitud frente a los hechos que ocurren en el interior. Por tanto, para los estudiantes la disruptión o desorden se vincula al docente, su presencia y actuación.

«Lo que más hay es desorden en la sala...empiezan a jugar así como a pelear... a botarse, a arrastrarse...se agarran a patas, combos y tirando sillas (risas)» (Alumno, establecimiento 1).

Al igual que los docentes, los estudiantes mencionan casos de violencia verbal, generalmente entre alumnos. Aunque reconocen que han pronunciado groserías a espaldas de los profesores y, además, han discutido de manera grosera con ellos. Sin embargo, estos casos son aislados, ya que la mayoría de estos hechos ocurre entre pares. Algunos alumnos mencionan la presencia de violencia verbal desde los docentes hacia los alumnos. Estos actos, si bien no involucran groserías o insultos, sí implican discriminación, ya que refieren a las condiciones cognitivas de los alumnos, a los

tratamientos psicológicos y farmacológicos que deben seguir y a características físicas como color de piel.

«...a mí cuando yo estaba en cuarto me humilló un profesor porque era morena y él, como era rubio de los ojos azules, me empezó a decir india...que tu erí moreno erí indio que tú tení el pelo enroscado y empieza así delante de todos.» (Alumno, establecimiento 3).

A lo anterior se agregan los cuestionamientos e incongruencias existentes entre la aplicación de la norma hacia los estudiantes y el cumplimiento por parte de los profesores. Los primeros indican que las exigencias formales deben ser aplicables a todos. Exigencias como no comer en clases, utilizar delantal o no hablar por celular deben ser cumplidas por todos los actores. Por ello, los alumnos revelan comportamientos que los docentes omiten y que, sin embargo, reconocen como significativos.

«(...) cuando comen dentro de la sala y después nos andan pidiendo que nosotros no comamos dentro de la sala. Una vez un compañero igual vio que estaba comiendo el profesor y empezó a comer y lo mandaron para afuera con una anotación....entonces en realidad tiene que venir por el ejemplo del profesor al alumno» (Alumnos, establecimiento 1).

Finalmente los casos de violencia física son reconocidos en el discurso por los alumnos, pero no le asignan importancia significativa. Al igual que los docentes, mencionan que su aparición es infrecuente y que raras veces ocurre al interior del aula. Mencionan que si esto ocurre se da en espacios de la sala donde el profesor no puede observar de manera clara, lo que evita la toma de medidas adecuadas. Además indican que la mayoría de los casos de violencia física ocurren en los patios, pasillos o fuera del establecimiento.

El discurso de los docentes sobre la influencia del género en la aparición de incidentes críticos, indica que los estudiantes varones son más violentos y desordenados que las alumnas mujeres, resaltando que es más difícil que los niños obedezcan las órdenes. Por otro lado, se reconoce que las mujeres son más conversadoras, pero no causan grandes disruptivas al interior de las aulas, junto con obedecer de manera oportuna las órdenes del profesor.

«(...) en los niños si he visto, bueno en los chicos por lo general tienen conductas violentas.» (Profesor 2, establecimiento 1).

Respecto de la influencia del género del profesor, se destaca que con docentes de género femenino hay menor ocurrencia de incidentes críticos. Los alumnos justifican esta afirmación señalando que las profesoras son más estrictas y dejan menos espacio para cualquier conducta disruptiva. Por su parte, los profesores dicen que los alumnos tienden a portarse mejor con las docentes mujeres por la construcción paterna que traen desde el hogar, la cual vincula la figura del papá a comportamientos violentos o desviados. Por tanto, el género masculino es reconocido como un factor importante en la aparición y desarrollo de incidentes críticos.

«(...) sea de profesor varón a alumnos, ellos lo que como que, siendo del mismo género, es un opositor a él, en cambio si una profesora le dice eso, lo toman de otra manera»

Sobre la actuación docente en la aparición de incidentes críticos y su posterior resolución, los discursos se enfocan en dos dimensiones distintas. Por una parte, los alumnos indican que las clases aburridas que hacen los profesores y la poca utilización de recursos tecnológicos influyen en la aparición de estos fenómenos en el aula. Se suma también que las resoluciones que los profesores adoptan recurrentemente son punitivas: anotación en la hoja del libro, expulsión de la sala de clases, citación de apoderado y suspensión del establecimiento. La importancia que los alumnos le dan a cada una de ellas es variada: sobre las anotaciones en el libro de clases, indican que no tiene mayores consecuencias, por lo que su importancia es baja (más baja aun cuando la anotación es para todo el curso); la expulsión del aula tiene importancia pues pierden contenidos y, además, si los sorprende el inspector la sanción aumenta; la citación y la suspensión son las sanciones más graves para los alumnos, porque implican consecuencias en el hogar, donde son reprendidos y castigados por sus padres.

«...que las clases fueran más entretenidas o si no nadie los va a tomar en cuenta a los profesores que lo que siempre dicen que pongamos atención, porque o si no los perjudicados somos nosotros, pero en que en cierto modo si nosotros no colocamos atención es por algo también» (Alumno, establecimiento 3).

Los docentes, por otro lado, se centran en la efectividad de la norma, indicando que se hace necesario modificar las reglas de convivencia existentes para hacerlas aplicable a los establecimientos, ya que en su mayoría son demasiado rígidas, poco adaptables a las realidades del aula y a los comportamientos que los alumnos tienen en estas instituciones altamente vulnerables.

«(...) claro las conocen toda la cosa, pero insistiría que tienen que ser normas que se puedan cumplir, no con tanta cosa, porque de repente se pierden los niños, se pierden los apoderados, se pierde uno (...)» (Profesor, establecimiento 2)

Además, mencionan que deben introducirse modificaciones a la estructura de las normas de convivencia, no centrándose tanto en castigar los comportamientos desviados, sino en premiar a los alumnos o cursos que intenten cumplir con lo establecido. Un reglamento más allá de lo punitivo es una necesidad que se infiere del discurso docente.

«(...) yo encuentro también como demasiado punitivo, o sea se va como solamente a la sanción, ¿ya? y eso significa que siempre se le esté dando más importancia a lo malo, yo creo que también hay que colocar algunos aspectos que vayan a la premiación de los que sucede de forma contraria, o sea con los alumnos digamos.» (Profesor, establecimiento 3).

Respecto de la cantidad de acciones tipificadas, existen diferencias entre el discurso de docentes y alumnos. Para los docentes la normativa de convivencia no alcanza a dar cuenta de todos los comportamientos disruptivos que se presentan en los establecimientos, lo cual deja un «vacío legal» respecto de las sanciones que merecen

algunas conductas de los alumnos, teniendo como efecto que muchas veces estos últimos y sus padres las consideren arbitrarias. Esto involucra una escasa socialización de la normativa, reconocida de manera general en el discurso docente.

«(...) porque está claro que las normas están, están en un papel, están escritas, pero a lo mejor faltan quizá algunas otras instancias que se debatan esas normas, se llegue a un consenso, lean y estén en conocimiento todos» (Profesor, establecimiento 1)

Finalmente, los estudiantes mencionan que existe un exceso de normativa: que por cada problema hay una norma y que ellos no pueden conocerlas todas, y menos cumplirlas. También mencionan que deben existir reglas más generales y entendibles y que estén debidamente socializadas, para que así ellos puedan cumplirlas. Nuevamente se infiere la necesidad de que la norma sea conocida por todos en su aplicación e inclusiva en su proceso de generación.



*“SE DESTACA DEL DISCURSO QUE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES MANIFESTAN QUE CON LOS PROFESORES DE GÉNERO FEMENINO HAY MENOR DIFERENCIACIÓN DE INCIDENTES CRÍTICOS.”*

de Chile (Inacap). maximunoz@udec.cl

## LOS INCIDENTES CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL

### DOCENTE: DESENCUENTROS EN LA SALA DE CLASES

*Claudia Contreras C.*<sup>7</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

ES EN EL AULA DONDE un docente universitario enfrenta gran parte de los desafíos que implica su trabajo como profesor. En general su ejercicio se desarrolla en un panorama incierto, que le exige poner en juego ciertas competencias específicas para dar respuesta a las demandas de sus estudiantes, de la institución educativa para la cual trabaja y de la sociedad en general.

Tal como en otros espacios de interacción, dentro de las aulas universitarias ocurren situaciones imprevistas frente a las cuales muchas veces el profesor no tiene una respuesta oportuna ni adecuada. En la medida que estos imprevistos se convierten en sobresaltos y son sostenidos en el tiempo, se transforman en episodios de difícil gestión para el docente, afectando con ello su ejercicio profesional.

Si al alto grado de incertidumbre propio de la docencia universitaria le sumamos oportunidades o espacios formativos poco adecuados y que ignoran en parte lo que sucede en el aula, nos encontraremos frente a una realidad compleja que necesitamos enfrentar. Es en base a esta problemática que proponemos como un ámbito de estudio relevante la identificación y análisis de aquellas situaciones imprevistas y complejas en la docencia que llamamos incidentes críticos.

En consecuencia, el presente capítulo expone los resultados de una investigación que caracteriza y analiza los incidentes críticos que un grupo de docentes describe como comunes y/o significativos en las aulas de formación de futuros profesores.

### *1.2 La actividad docente y los incidentes críticos que emergen*

Como en otros espacios sociales, en las salas de clases universitarias ocurren situaciones inesperadas, para las cuales, en principio, no hay respuestas aseguradas. Al desarrollar sus clases, un profesor enfrenta muchas veces un horizonte abierto que implica poner en práctica sus competencias para dar respuesta a demandas que con alguna frecuencia no ha podido anticipar. Adicionalmente, si los espacios formativos que le permitan canalizar inquietudes son escasos o poco adecuados, será difícil que podamos problematizar y aumentar las posibilidades de una actuación resolutiva y estratégica en el profesorado.

En la medida que las situaciones difíciles e imprevistas no se resuelven o son enfrentadas de manera desajustada, se convierten en un problema latente o explícito, que

perturba al profesor, enfrentándolo a lo que llamamos incidente crítico (en adelante IC).

A partir del trabajo desarrollado por distintos autores, estos incidentes han sido definidos como eventos de ocurrencia inesperada, que suceden en el marco del trabajo docente y que cuestionan algún aspecto que el profesor no ha anticipado, poniendo en crisis su propia identidad como docente. Adicionalmente los IC, al significarse como negativos, suponen un estado emocional desestabilizante para quien los experimenta, que por tanto debe ser gestionado. Finalmente, en su vivencia puede ser experimentado únicamente de manera personal o también compartido en la interacción con otros, y por tanto de significado interpersonal (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009; Navarro, R., López, A., Barroso, P., 1998; Tripp, 1993, entre otros).

Como complemento a la definición antes entregada, otros autores señalan que los IC también son momentos de crisis que pueden originar importantes aprendizajes, situándolos como puntos de inflexión o momentos de mucha riqueza para el crecimiento y autoconocimiento de las personas en su quehacer profesional (Howard, Inman y Altman, 2006).

En consecuencia, podemos señalar que si los IC se mantienen en el tiempo producto de situaciones inesperadas o conflictos postergados en la docencia, afectarán las posibilidades de desarrollar una clase en condiciones óptimas para la enseñanza y el aprendizaje. A partir de esto reafirmamos la relevancia de identificar y estudiar estos fenómenos.

En la actualidad podemos plantear que dentro de las posibilidades que el profesor visualiza en su trabajo está la incertidumbre como una cuestión permanente. Hoy existe claridad de que los cambios sociales, tecnológicos y la heterogeneidad del estudiantado hacen que paradójicamente la inestabilidad sea lo «permanente» en las aulas universitarias. De aquí que la ocurrencia de los IC pueda ser vista como parte de la cotidianidad en la docencia universitaria.

Como ya mencionábamos, estos IC cuestionan además al docente al evidenciar un conflicto, contradicción o problema de lectura subjetiva (personal) o intersubjetiva, frente al cual el docente no se sentirá preparado, pero que probablemente tampoco sea de emergencia reciente (Almendro, 2008; Monereo, et, al 2009).

A partir de lo anteriormente dicho, y en concordancia con lo que la literatura nos señala, podemos establecer algunos elementos que caracterizan a un IC:

- El IC es un evento de contenido específico inesperado y que por tanto toma por sorpresa al docente universitario. En consecuencia, difícilmente él o ella tendrán incorporada una respuesta completamente ajustada, quedando expuestos a una situación para la que no tienen una salida ya probada o segura.
- La aparición de un IC pone el acento en un conflicto que probablemente ya se ha

evidenciado en otras situaciones o contextos, que no se ha resuelto, se ha resuelto parcialmente o se ha evadido, de acuerdo a las variables interviniencias.

- La aparición de un IC es resultado del significado personal que el profesor le atribuye a una situación o interacción particular, por tanto tendrá relación con lo que él o ella han experimentado como una dificultad, barrera o debilidad en su relación con el entorno.
- Un IC cuestiona aspectos identitarios del docente (cognitivos y/o emocionales) en relación con su trabajo, expone fisuras en sus certezas, creencias, prácticas, etc., por tanto pondrá al docente en una situación especialmente sensible y vulnerable.

Cuando el docente ha enfrentado un incidente, de modo que no ha podido o querido evadirlo, se espera que pueda recuperar y continuar con su trabajo, poniendo en juego habilidades sociales, cognitivas, emocionales, y actuando de manera estratégica. Siendo así, lo que se espera es que el docente pueda tomar decisiones desde múltiples variables para actuar de manera estratégica y utilizar mecanismos psicológicos profundos, que por tanto configuren una nueva o nuevas versiones de sí mismo, las que podrá ir integrando a su identidad como docente para dar una respuesta ajustada y satisfactoria a los IC. Entenderemos estos mecanismos profundos como procesos cognitivos que le permitirán evolucionar no solo a nivel conductual en lo que el profesor realiza, sino que involucrará el sentir y pensar-se, o en otras palabras, evolucionar en procesos de redescipción representacional, construyendo así nuevas teorías personales y recursos para un actuar docente más apropiado (Contreras, Monereo y Badia, 2010; Enyedy, Goldberg, Welsh, 2005; Karmiloff-Smith, 1996; Monereo y Monte, 2011)

En el sentido opuesto, de no ocurrir una salida ajustada al IC, podríamos hablar de la presencia permanente o intermitente de un problema, lo que sin duda afectará el trabajo en el aula. Por lo tanto, será improductivo hacer uso de una respuesta aislada o procedimental, que responda de manera superficial o parcial al conflicto revelado, pues esto solo perpetuará temores o dilemas que a posteriori podrán continuar o emerger en un nuevo episodio de IC. Cuando pensamos en una salida desajustada hacemos referencia a la activación de respuestas agresivas, rígidas, tensionantes, pasivas, con pérdida de control, por mencionar algunas, que provocan en el docente insatisfacción, perturbación, frustración, temor, tristeza, entre otros sentimientos (Monereo, et. al, 2009).

### *1.3 El incidente crítico como dispositivo para la investigación y la formación*

Como ya mencionamos, un IC puede ser experimentado individual e íntimamente,

pero también puede ser compartido en su significado. En el caso de este estudio solo consideramos el punto de vista del docente, por cuanto desde el diseño metodológico buscamos identificar aquello que desde una perspectiva subjetiva ha afectado la identidad del docente y con ello su ejercicio profesional (con todo lo que ello representa). En tal caso, siendo el profesor quien vivencia el IC, experimentará en algún grado una desestabilización, elaborando respuestas de manera reactiva, aisladas y/o tensionantes, en el caso de no contar con herramientas o recursos que le permitan una resolución estratégica, que facilite salir de la crisis con una identidad fortalecida, flexible y adaptada.

Actualmente se habla de los IC a partir de su uso como dispositivo en contextos formativos y de investigación, y de su utilización mediada por diferentes métodos como pautas de análisis, entrevistas, simulaciones, entre otros, reconociéndose su valor en la formación profesional en campos que van desde la hotelería o la medicina, hasta el magisterio. En relación a esto, dentro del presente estudio se propondrá evidenciar algunos aspectos relevantes para el trabajo con IC en el contexto de la formación inicial docente en las aulas universitarias.

En el mismo sentido, si se entiende el IC como un medio y una posibilidad de acercamiento a los problemas reales de los docentes, desde el marco de este trabajo puede establecerse que el valor agregado de estos eventos radica en que:

- 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.

En resumen, tal como establecen autores como los mencionados en este capítulo, el uso de los incidentes críticos en la formación del profesorado universitario ofrece algunas posibilidades concretas, tales como:

- Explicitar problemas genuinos en el ejercicio docente.
- Ser un punto de partida para la discusión, en la que se entrelazan distintos aspectos del ejercicio profesional docente (psicopedagógico, disciplinar, didáctico).
- Desarrollar competencias para la resolución de problemas auténticos y la toma de decisiones estratégicas en la docencia.

Abrir estas posibilidades y aprovecharlas es un primer encuadre que facilita una mirada más compleja, comprensiva y crítica de los problemas que enfrentan los docentes en el aula, condición fundamental para un trabajo reflexivo, para los cambios que sea

necesario llevar a cabo en la formación del profesorado y para facilitar el impacto en su trabajo desde los múltiples roles que desempeña el docente universitario.

## 2. METODOLOGÍA

Este estudio se define como cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo, y utiliza como enfoque de análisis la Grounded Theory. En particular se trabaja en base a categorías definidas desde una revisión teórica, y por otro lado a partir de categorías emergentes que surgen desde los datos.

### 2.1 *Objetivos*

El objetivo general del estudio fue analizar los incidentes críticos identificados por los docentes como típicos y/o significativos en las aulas de formación de los futuros profesores.

- Identificar en el discurso docente los incidentes críticos típicos y/o significativos que surgen en las aulas de formación de los futuros profesores.
- Caracterizar los incidentes críticos que suceden en las aulas de formación de los futuros profesores.
- Delimitar los temas o variables vinculados a la emergencia de los incidentes críticos en las aulas de formación de los futuros profesores.

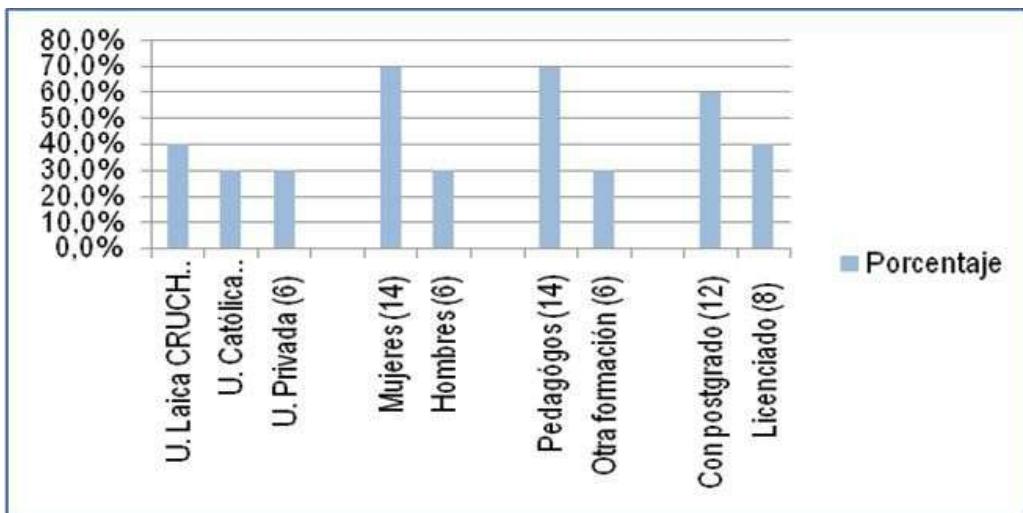
### 2.2 *Participantes*

El grupo de participantes estuvo conformado por 20 profesores universitarios que desarrollan sus labores en tres universidades regionales chilenas; dos de estas instituciones forman parte del Consejo de Rectores, siendo la tercera de carácter privado. En particular, se requirió que fueran docentes que realizaran clases a futuros profesores, que estuvieran dictando al menos una asignatura durante el semestre en que se les entrevistó, que tuvieran un máximo de diez años de experiencia en la docencia universitaria y que aceptaran participar voluntariamente de este estudio. A continuación se presentan algunos antecedentes del grupo (Figura 1):

"EIIC es un evento de contenido específico inesperado y que por tanto toma por sorpresa al docente universitario, en consecuencia difícilmente él o ella tendrán incorporada una respuesta completamente ajustada (...)"



FIGURA 1. Antecedentes socio-profesionales del grupo de participantes



Fuente: Propia

### 2.3 Recogida de datos

Para la recolección de datos utilizamos la entrevista semi-estructurada, la cual definía el guión para orientar los temas a abordar en la conversación, permitiéndonos introducir nuevas preguntas conforme surgieron temas de interés para la investigación. De esta forma se pudo contar con una estructura predeterminada, anticipar algunos de los temas relevantes de precisar o profundizar con los participantes, además de registrar aquellos asuntos emergentes que surgieron en el proceso.

En las entrevistas se utilizaron preguntas de opinión, de antecedentes, de conocimientos, de expresión de sentimientos y de suposición. El instrumento se aplicó en el período comprendido entre noviembre de 2010 y septiembre de 2011.

### 2.4 Análisis de datos

En el análisis se utilizó el programa Atlas.ti V 6.0 (Muhr, 1993), principalmente porque es una herramienta que responde al carácter descriptivo y analítico de este estudio, auxiliando en la organización y codificación de datos cualitativos. Adicionalmente, esta herramienta facilita la aplicación y elaboración de categorías mediante codificación abierta y axial, colaborando en el ordenamiento conceptual previo a la generación de teoría. Específicamente en el caso de este estudio la unidad de análisis la conformaron enunciados del discurso que se relacionaban con IC surgidos en aulas de formación inicial docente. Se rescataron enunciados referidos a variables intervenientes, protagonistas, ambiente en que emergen, consecuencias y otros temas relativos a los IC.

De acuerdo a lo anterior, los procedimientos sucesivos de análisis se llevaron a cabo

sobre proposiciones verbales completas, con sentido o significado asociados al problema de investigación.

### 3. RESULTADOS

A continuación se presenta un primer nivel de análisis considerado, desde el cual se obtiene una organización básica de los datos. Se ha elaborado esta clasificación como organización conceptual inicial, para luego ir detallando la información presentada (Figura 2).

FIGURA 2. Esquema para una caracterización de los IC.

¿Cuáles son? ¿Cómo son? ¿Con qué se asocian?  
En el aula Participantes Evaluaciones  
Típicos Consecuencias Situaciones nuevas  
Significativos Duración Experiencia docente  
Afectan al Barreras de aprendizaje  
docente Interacciones  
Perfil del alumno actual  
Expectativas

Fuente: Elaboración propia

La figura anterior grafica algunas de las preguntas y respuestas que podemos elaborar en torno a los IC y hacia las cuales se orienta este estudio. Adicionalmente, podemos acordar que existen múltiples variables que confluyen en el origen de un IC, como elementos o factores interviene en situaciones de crisis. Sin embargo, cuando pensamos en el complejo mundo de la enseñanza universitaria, donde interactúan diversos actores, recursos, necesidades, expectativas, demandas, etc., podemos entender que la docencia universitaria se sitúa en ambientes con niveles de incertidumbre y tensión especialmente considerables, por lo cual con dificultad llegaremos a tener un mapa suficientemente acabado de las problemáticas que allí suceden.

#### *3.1 Identificación de los incidentes críticos*

Recuperando los objetivos específicos propuestos para este estudio, podemos identificar una diversidad de IC. Dentro de los 136 segmentos seleccionados como unidades de análisis, se han podido identificar tanto IC significativos por su repercusión o impacto en el docente, así como el tipo de IC típicos, que suelen ser reiterativos y por tanto en cierto grado esperables, pero no por ello resueltos. A continuación un par de ejemplos:

«Por ejemplo, tengo una alumna que yo le presento situaciones de trabajo que están

organizadas por sesiones, con productos, justamente para que ellos vayan optimizando el tiempo, al enseñarles que uno puede trabajar, porque a mí me gusta mucho privilegiar el tiempo de aula, donde los hago trabajar mucho, pero no les mando tarea, entonces eso estaba vinculado a ciertos productos por sesión, y resulta que a ella le carga la estructura, entonces me termina cambiando los productos, entonces es todo un debate cuando de pronto yo espero ver un producto, porque eso es lo que va a ser evaluado, está la rúbrica y toda la cosa, y ella me presenta otra cosa, por ejemplo, que tú le pidas un mapa conceptual y ella dice: «No, yo aquí presento mis apuntes, porque a mí no me gustan los mapas conceptuales y yo preferí hacerlo así», y se enoja, entonces eso resulta bastante desgastante...» (Profesor/a 14, párrafo 75).

«...el año pasado, probablemente, un alumno que en la mitad de la clase comentó que ella tenía una experiencia de maltrato terrible desde niña... y lo contó en clase, se da la instancia y yo siento que ese es un error, sí, porque finalmente sin darme cuenta, porque no es consciente, creo un clima en donde se da ese tipo de cosas, el alumno se siente con la libertad, y no sé si con la necesidad de decir qué es lo que le pasa y un poco por las dinámicas que yo misma formo... Entonces, empezó a hablar su experiencia, y ante esto yo quedé súper interferida, tuve que hacer un señalamiento en clase, trabajé redes con ella...» (Profesor/a 6, párrafo 38).

### *3.2 Caracterización de los incidentes críticos*

A continuación se presenta un segundo nivel de análisis, desde el cual se obtiene una red con conjuntos temáticos específicos en relación a los objetivos específicos 2 y 3 de este estudio.

En relación a cómo son los IC, podemos definir de acuerdo a los datos elaborados que son de duración relativa, algunos son parte de la clase y suceden en un momento determinado identificándose su inicio y fin claramente. En cambio, otros se desarrollan durante varios momentos en distintas clases, manteniéndose como parte de un conflicto latente o como consecuencia de episodios anteriores, concatenando distintos sucesos.

En relación a los participantes, dado el marco de este estudio, se consideró de manera preliminar a los profesores y a los estudiantes, sin embargo en algunos casos hemos encontrado en los datos referencias a otros actores ausentes, como miembros de la familia u otros profesores universitarios que desarrollan clases para el mismo grupo de alumnos a los que se hace referencia en los IC.

A partir de la información elaborada se desprenden distintas conclusiones de los IC identificados, sin embargo, para los docentes las principales consecuencias se relacionan con sentimientos negativos de tristeza y frustración, la interferencia que los IC provocan

en las relaciones con sus estudiantes y al mismo tiempo la preocupación por no tener un repertorio suficiente de recursos para dar una respuesta ajustada a los IC que enfrentan.

A continuación algunos ejemplos que reflejan una caracterización de los IC:

«...en general están involucrados los estudiantes, en general a veces se escapan de nuestras manos, eso es algo que no sabemos manejar, y el no saber manejarlo hace que uno sienta que fracasó... quizás si uno tuviera... uno supiera cuáles son las líneas se podría facilitar esto, incidentes críticos son los más frecuentes. Hay que trabajar de esta manera o de esta otra manera; uno tendría como mayores recursos, como profesor universitario uno se encuentra con que ni siquiera sabía qué le podía pasar, que te cuenten que son homosexuales, ponte tú, que también me ha pasado, no sé, ahí me quedo...» (Profesor/a 2, párrafo 60).

«... cuando a mí me molesta algo o cuando al estudiante le molesta algo y me lo dice, cuando él me interpela o yo lo interpelo, si la relación de confianza es buena no hay ningún problema, es lo mejor que ha podido pasar, cuando la relación de confianza no es buena esa interpellación termina perjudicando más la relación y yo creo que no estoy seguro, pero desde mi experiencia eso ocurre cuando el estudiante realmente confía en ti y tú confías en él, nos podemos decir cualquier cosa, no importa, el mayor insulto es acogido por el otro, pero cuando la relación es mala cualquier tipo de discusión fuera de la norma termina quebrando más la relación, al final es un círculo vicioso, o sea a mayor confianza, mayor posibilidad de decir lo que uno piensa, a menor confianza menor posibilidad, pero a la vez menos confianza todavía...» (Profesor/a 9, párrafo 90).

«...hay otras oportunidades en que siento bastante frustración porque los estudiantes por ejemplo no han hecho con toda la rigurosidad que se espera lo que yo quería, y ahí me da, me da como hasta pena (tristeza) porque yo digo ¿y estos estudiantes en otra universidad harían lo mismo?. Empiezo a cuestionarme un poco, incluso el mismo carácter de universidad privada, pero no sé si esto tendrá tanto que ver, o me da mucha frustración, porque una vez incluso me dio rabia y hasta los reté, en relación al tema de la ética profesional precisamente de los profesores, o sea si no somos rigurosos, sistemáticos, si no leemos, qué pretenden, cómo pretenden ser profesores. Entonces me pasan esas cosas como sentimientos encontrados de repente, mucha ilusión y a veces mucha desilusión, es como raro, yo nunca me lo había planteado así, voy a llegar a analizarlo ahora» (Profesor/a 5, párrafo 72).

«Respecto a los problemas que yo he escuchado, creo que muchos tienen que ver con el desamparo, que los alumnos no hayan a qué asirse, no encuentran respuestas, no saben qué hacer» (Profesor/a 3, párrafo 160).

### *3.3 Variables vinculadas a los incidentes críticos*

Si bien es cierto, la enseñanza y el aprendizaje se dan en una relación social, hemos diferenciado las categorías en dos conjuntos temáticos. Un primer grupo de subcategorías aborda aspectos propios de la enseñanza, como son las situaciones de evaluación, las innovaciones metodológicas y la experiencia-vivencia previa del docente, conformando la categoría IC-enseñanza. En tanto, una segunda categoría la conforman un conjunto de subcategorías en que predomina la relación-interacción con y entre los alumnos y el profesor/a. Estas son interacciones en el aula, el perfil del alumno en la actualidad y las expectativas del docente.

TABLA 1. Variables asociadas a la emergencia-desarrollo de los incidentes críticos

Categoría	Subcategoría	Definición
A)Asociaciones IC-Enseñanza	A1.Evaluaciones	Los IC emergen en situaciones de evaluación. Esto se concreta en momentos de pruebas, exposiciones, trabajo en grupo y periodos de calificación.
	A2.Situaciones nuevas	Los IC se asocian a una propuesta de cambio o una innovación que representa nuevos desafíos o demandas.
	A3.Experiencia-vivencia como docente	Los IC se vinculan con la experiencia docente en términos del dominio sobre ciertas situaciones, así como vivencias anteriores en la docencia.
	A4. Barreras de aprendizaje	Los IC se vinculan con la distancia entre lo esperado y lo que los estudiantes muestran en competencias, actitudes o habilidades para la universidad.
B)Asociaciones IC-relación profesor/a con alumno/a y entre alumnos	B1.Interacciones en el aula	Los IC se asocian a desempeño social y al comportamiento poco adecuado de los estudiantes, lo cual influye en el clima de la clase.
	B2.El alumno actual	Los IC se asocian a una imagen del estudiante como un sujeto pasivo, poco comprometido e inmaduro. Estos aspectos juegan en contra de la relación.
	B3. Expectativas	Los IC se asocian a expectativas no satisfechas sobre sí mismo/a y los estudiantes. Expectativas tanto de desempeño académico como social.

A continuación se presentan algunos ejemplos de segmentos que formaron parte de la elaboración de las subcategorías propuestas:

*a. Categoría: variables asociadas a la enseñanza*

*a.1. Evaluaciones*

«Lo que pasa es que ellos no... era primera vez que se les pedía una evaluación por portafolio, entonces no sabían cómo hacerlo, y lo encontraban poco oficioso, entonces lo que ellos querían era recortar la evaluación, las situaciones de evaluación que se les pedían. Se les pedía un portafolio y una planificación al final, en la clase de currículo y evaluación, entonces ellos decían eliminar el portafolio y quedarse solo con la planificación, o a la inversa, pero eso implicaba una negociación mezquina, digamos» (Profesor/a 13, párrafo 88).

«Me refiero a evaluación, asistencia, a todo lo que, normalmente, lo que más tensiona

la relación profesor alumno es el proceso de aprobación o reprobación de un semestre, de una asignatura y tengo en mi recuerdo inmediato tres casos, creo«(Profesor/a 19, párrafo 93).

#### a.2. Situaciones nuevas

«Había uno por ejemplo que yo creo que era anticomputador, no tenía ni siquiera correo electrónico, estamos hablando de tres años atrás, no es mucho, y claro tú efectivamente lo ponías de todas las formas posibles e intentabas hacerle ver, digamos, la necesidad de por último contextualmente saber dónde vives y con quién vives, aunque te guste o no, pero no, no había caso y en el fondo no solo él quizás, sino que ese grupito fue como bien reticente a desarrollar por ejemplo módulos en que había que trabajar con recursos informáticos para elaborar guías de aprendizaje. Yo no logré generar el diálogo como para hacer sentido del uso por ejemplo y eso me generó bastante frustración y dije 'ay no, yo creo que esto no'...»( Profesor/a 5, párrafo 104).

«... la crítica estaba orientada a la metodología, es decir, a ellos no les parecía bien que los debates fueran virtuales, y yo les... el hecho de por qué lo hago virtual, bueno de hecho entre otras razones, a mi me interesa que ellos... a ver, primero en los debates presenciales creo que no todos participan, entonces en los debates virtuales hay cierta obligatoriedad, ocupo una rúbrica donde les pido una cantidad de intervenciones y por otro lado que ellos discutan, entonces por ejemplo ellos cuestionaban la modalidad desde el punto de vista del control de lectura, porque como te decía yo les hago leer textos y los controlo a través del debate, por decirlo de alguna forma, porque en realidad no los controlo... lo que querían era que volviera a la prueba escrita, que les hiciera el control del lectura, porque estar veinte días discutiendo un tema para ellos era latoso (aburrido), entonces era un poco eso, esa era como la discusión...»( Profesor/a 13, párrafo 66).

#### a.3. Experiencia docente

«Tener la seguridad de que lo que estás respondiendo es realmente lo adecuado, como una inseguridad de uno cuando comienza, en términos de decir 'bueno yo soy psicóloga, no soy profesora de profesión', por lo tanto también ahí como que hay una movilización distinta, una postura distinta y muchas veces claro, sobre todo al inicio cuando te hacen preguntas quizás como bien complejas y que pasan a ser muy inesperadas, uno responde desde lo que uno cree saber, pero de repente igual tú dices '¿bueno, estaré respondiendo lo que es pertinente, lo que es realmente adecuado para ellos, me faltará mayor nivel de manejo en este ámbito?'»( Profesor/a 18, párrafo 66).

«... creo que se crea un círculo vicioso en nosotros de bajar la exigencia y que los alumnos se relajen, trato por lo menos, no sé, en ese sentido de imponer la exigencia que creo corresponde y ahí de repente me encuentro con algunos peros (barreras), no de parte de la escuela, sino que de los alumnos, en donde los mismos alumnos manifiestan que la

exigencia es mucha porque creo yo que las bases no las tiene claras, uno llega a exigir cosas que piensa que tienen que tener aprendidas y no es así... creo que estamos en un círculo vicioso, nosotros estamos exigiéndoles poco a los alumnos, porque a lo mejor los menospreciamos y eso hace que los alumnos se exijan menos, porque hayan que con menos pueden pasar el ramo (aprobar)...» (Profesor/a 12, párrafo 16).

#### a.4. Barreras de aprendizaje

«...cómo hago que un niño que tiene 18, 19 años, que me hace una prueba, me responde una prueba y yo no entiendo, ¿qué hago, lo devuelvo al colegio, le pongo un cuaderno de caligrafía?. Entonces el contexto es súper complicado, en cambio en la otra universidad (UTL) por lo menos los cabros llegan, uno asume que, primero están ahí porque quieren estar, postularon con un puntaje a esa carrera, muchos de los de acá probablemente vengan porque quizás es buena onda venir a la universidad...» (Profesor/a 3, párrafo 106).

«...otros me han como, me dan angustia, por ejemplo un alumno que estaba enseñando algo que estaba errado desde el principio hasta el final, y en la misma aula yo no le podía decir 'eso no se hace, está mal', o sea les enseñó, yo vi cómo alumnos aprendían un concepto matemático errado... Lo que pasó es que un alumno (futuro profesor) hizo una clase de números enteros y empezó a hablar de las propiedades de la sustracción, de la operación y la sustracción en sí no es una operación, no tiene propiedades, y un montón de cuestiones, y a los niños los hizo trabajar de acá para allá, de allá para acá, y les enseñó un concepto totalmente errado, totalmente errado... Yo sentía una angustia, imagínate, yo sabía que los niños estaban aprendido algo mal en octavo básico» (Profesor/a 15, párrafo 91).

#### b. Categoría: variables asociadas a la relación profesor/a – alumno/a

##### b.1. Interacciones en el aula

«Yo llegaba a hacer las clases y los alumnos me decían, esto fue el año pasado, 'no, la profesora dijo que usted tenía que hacer tal cosa con nosotros, que tenemos que planificar o que nos apoyara en esto o lo otro', entonces todo lo que habíamos acordado quedaba en nada y yo me sentía súper, súper, súper perdida, muy angustiada, porque quedaba, ¿no es cierto?, en mí la sensación y la claridad en los alumnos de que había una desorganización tremenda y eso, claro, me traía muchas complicaciones y terminé con una crisis de estrés más o menos fuerte...» (Profesor/a 20, párrafo 16).

«Yo creo que los incidentes críticos que he vivido internos a la clase, no externos, sino como internos tienen que ver con, como una crítica, pero como una confrontación de personalidad, una cuestión que se torna personal con niños problema, es así, también a nivel de grupo yo te diría que he tenido grupos más apáticos que otros o grupos más

difíciles como grupo que otros, que ha hecho más difícil mi labor en términos de disfrutarla, por ejemplo. Hay clases que uno disfruta y sale como contenta, con un placer de haber estado y hay otras como que va padeciendo, producto probablemente de la inexperiencia en algunos casos, que son, bueno ya, pero si hay veces en que uno tiene que manejar situaciones de estudiantes que uno se queja que no participan, pero cuando participan y te descuadran un poco hay que ver ahí la forma en que lo trabajas» (Profesro/a 10, párrafo 139).

#### b.2. El alumno actual

«A mí me pasa que, veo que es generación marcada, fundamentalmente, por la revolución tecnológica, por visiones que son cortoplacistas respecto de sus proyectos de vida, entonces muchas veces es complejo que ellos puedan insertarse, por ejemplo en una visión respecto de lo que es la educación y puedan proyectarse desde ahí, porque quieren todo ahora ya, y eso los lleva muchas veces a desilusionarse del contexto educativo, de tener una, muchos miedos respecto a cómo enfrentarse a la realidad educativa, de ver todo problemático, de que como no pueden observar las transformaciones ahora ya, un poco están decepcionados con lo que ven» (Profesor/a 8, párrafo 84).

«...creo que tiene que ver con la juventud, con la juventud y con el tema que lo hemos hablado un montón de veces, súper inmediatista, hoy en día ellos viven en una sociedad y en una cultura donde, primero todo es desechable, está toda la cultura del cliente, que el cliente tiene la razón y en la cual muchas veces los derechos prevalecen a los deberes, siendo que ambos son parte de la misma moneda, entonces yo les digo 'este tema no es disociado, yo no tengo derechos disociados de mis deberes porque por lo general en la medida que yo un derecho... por ejemplo solo me centro en un derecho y no en un deber, hay alguien más al que le estoy quitando ese derecho', entonces el tema es bastante complejo...» (Profesor/a 14, párrafo 91).

#### b.3. Expectativas

«...la otra cosa que eso sí me molesta más yo creo, si yo diría que es lo que más me molesta, ahora hablando de molestias, es cuando no leen. Si no hay obligación, si, si tú les pones la amenaza, ellos leen, en general, pero si tú no les pones la amenaza ellos no leen» (Profesor/a 9, párrafo 132).

«Sentí que fracasé un poco, porque ella (alumna con problemas de adicción a la cocaína), teníamos muchas expectativas de que ella se iba a dedicar a la investigación, que ella se iba a ir a Santiago a hacer un magíster, y la verdad que no hizo nada de eso, teniendo la situación económica para hacerlo. Entonces siento que fracasé un poco como formadora de formadores...» (Profesor/a 2, párrafo 30).

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de sintetizar los resultados ya presentados, y en respuesta a los objetivos planteados, a continuación se exponen y discuten las principales conclusiones derivadas de este estudio.

Se reconocen una serie de temas vinculados a la emergencia de IC, los cuales resultan relevantes en la medida que dificultan el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera satisfactoria para el docente. Estos temas principalmente se relacionan con los procesos de evaluación de los aprendizajes, las innovaciones, la experticia docente en el manejo de conflictos, las expectativas que el docente pone en el desarrollo de la clase y en las relaciones, y el perfil del estudiante de hoy (el cual no responde a la visión del estudiante tradicional).

El IC visualizado como un episodio aislado puede ser el inicio de un proceso de aprendizaje profesional, sin embargo, deberá acompañarse de un marco conceptual pertinente y un trabajo sistemático para lograr resultados transformadores. Para llegar a un trabajo transformativo se requiere una mirada sistémica, integradora, estratégica de los IC. Hay que aceptar el desafío de abrir posibilidades para aprovechar estos eventos como complejizadores de los distintos aspectos de la docencia, más que como una complicación que hay que ignorar.

Para que el uso de los IC sea potente, tanto en investigación como en formación, es necesario contar con modelos teóricos, metodologías, instrumentos de recogida de datos y estrategias de análisis que permitan aprovechar lo que estas situaciones pueden entregar. Para ello un requisito fundamental es contar con soporte teórico y procedimientos metodológicos que faciliten la sistematización en el trabajo, para evitar sesgos, lograr la rigurosidad requerida y poder recoger información relevante, válida y pertinente.

Aun cuando las altas demandas del profesorado dejan poco tiempo para la reflexión, las preocupaciones por la calidad de su enseñanza y las relaciones con su alumnado son un tema siempre presente. Claramente el docente universitario debe ser un profesional reflexivo, que pueda generar conocimiento, colaborar con colegas, enfrentar incidentes y mejorar su enseñanza. Sin embargo, también es imprescindible que esto se refleje en la acción, y para ello se requiere contar con espacios y estrategias de desarrollo que atiendan en lo individual, además de lo colectivo.

Necesitamos que a partir de la reflexión se desarrollos y articulen cambios profundos

en concepciones, sentimientos y acciones del los profesores, es decir, finalmente en la identidad, para dar continuidad a un círculo de cuestionamiento-reflexión-transformación.

Finalmente, pensamos que el aporte de este trabajo recae en la posibilidad de utilizar los IC como medio de entrada a la identidad, al trabajo con la emocionalidad y la actuación docente, así como también contar con un instrumento para la investigación en distintos ámbitos de la docencia y la formación inicial de profesores en todos los ciclos de enseñanza. Si materializamos el enfoque estratégico en la formación del docente universitario unido al trabajo con IC, se abrirán nuevas oportunidades para una formación auténtica, contextualizada y transformadora del profesorado universitario.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Almendro, C. y Costa, A. (2006). Alerta Roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente on line. Formación en el Postgrado*, 08 (4)1-8.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa* 13 (1). Consultado el 2 de octubre de 2011 [http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/05/Articulo-IC-2011-Bilbao\\_Monereo.pdf](http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/05/Articulo-IC-2011-Bilbao_Monereo.pdf)
- Contreras, C., Monereo, C. y 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*, 36 (2) 63-81.
- Elortegui, N. Fernández J., y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la naturaleza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (1) 101-112.
- Enyedy, N., Goldberg, J., Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90 (1) 68-93.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*. 51 (4) 327-358.
- Howard, E., Inman, A. y Altman, A. (2006). Critical incidents among novice counselor trainees. *Counselor Education & Supervision* (46).
- Karmiloff- Smith, A. (1996). *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*.
- Lieberman, A., and Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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), pp.237-256.
- Monereo, C., Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en Educación Secundaria*. Graó: Barcelona.
- Navarro, R., López, A., Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1 (1).
- Noreña, A.; Cibanal, J.(2008). La técnica del incidente crítico y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación en enfermería. *Index Enfermería*, 17(1) 48-5.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., Schwindt K. (2010). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and teacher education*, 27, 259-267.

Tripp (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. Londres: Rouletge.

Serrat, O. (2010). The critical Incident Technique. Knowl. Recuperado el 23 de septiembre <http://www.adb.org/documents/information/knowledge-solutions/the-critical-incident-technique.pdf>



[7](#) Doctora © en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Magíster en Psicología de la Educación. Educadora de párvulos, Psicóloga.

LIDERAZGO Y DESARROLLO DE DOCENTES: REVISIÓN DE  
INCIDENTES CRÍTICOS REGISTRADOS POR UN GRUPO DE  
PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE  
LÍDERES ESCOLARES

*Simón Rodríguez*<sup>8</sup>

## INTRODUCCIÓN

LA EVIDENCIA NACIONAL E INTERNACIONAL da cuenta de la relevancia del trabajo de líderes escolares, sean estos de carácter formal (directores, unidades técnico- pedagógicas), como aquellos informales o distribuidos (docentes con roles de apoyo a la gestión, coordinadores de equipos, entre otros) (Leithwood, Day, Sammons Harris y Hopkins, 2006; Peñailillo, Galdames y Rodriguez, en prensa). Considerando esta posición de relevancia, se ha puesto en análisis la calidad de programas de formación de líderes, como también capacidades y competencias críticas que debiesen estar presentes para un buen desempeño.

El presente documento surge de una experiencia desarrollada en un programa de formación de líderes formales e informales (directores, profesionales técnico-pedagógicos, docentes con roles de coordinación), durante el primer semestre del 2012 en una comuna de la región de Valparaíso. El objetivo del programa fue fortalecer capacidades y confianza personal para liderar con foco en el currículum y en la mejora de las prácticas docentes. En este marco, y considerando la necesidad de precisar los métodos y recursos de formación, se desarrollaron registros de incidentes críticos, los cuales fueron insumos para la elaboración de reportes de mayor abstracción por parte de los participantes. Uno de los módulos que generó mayor repercusión dentro del programa de formación fue desarrollo docente. El presente documento tiene como objetivo describir y analizar los reportes de incidentes críticos desarrollados en este módulo. Se espera con esto aportar a la discusión sobre métodos de formación, así como generar evidencia respecto de incidentes críticos registrados por los propios líderes a partir de su experiencia.

Para el logro de los objetivos planteados, el artículo aborda en primer lugar la discusión respecto de formación de líderes, la propuesta de formación en base a incidentes críticos, y las bases teóricas del modulo desarrollo docente. Como segundo punto, se describe el contexto de formación, es decir, participantes y ciclo metodológico de trabajo. Como tercer punto, se describen los incidentes críticos registrados en el modulo señalado. Se presenta finalmente un apartado de discusión y conclusiones.

## LA DISCUSIÓN SOBRE FORMACIÓN DE LÍDERES

El conocimiento actual sobre desempeño escolar identifica y releva el liderazgo educativo como la segunda variable intraescuela que más incide en los resultados de aprendizaje (OCDE, 2008). Sin embargo, la formación de líderes educativos es objeto de polémica, siendo una de sus complejidades la naturaleza del aprendizaje profesional, por la poca claridad respecto de la relación entre el desarrollo del liderazgo y la práctica en las escuelas (Forde, 2012). Al respecto, la evidencia nacional muestra que directores y jefes de UTP de escuelas presentan debilidades en prácticas asociadas a la gestión de la instrucción, lo que en vinculación con otras conductas da cuenta de un bajo apoyo y estimulación para la revisión y replanteamiento del trabajo docente (Weinstein y Muñoz, 2012). Esto es transversal tanto en escuelas de administración pública como particular. A su vez, en un estudio que analizó la pertinencia de la oferta formativa dirigida a directores escolares en Chile, estableció que mientras el 80% de los programas imparten contenidos en planificación y gestión de centros educativos, el 62,2% contenidos en investigación en educación, el 37,8% en liderazgo educativo y el 33,3% en evaluación de aprendizajes, los directores tienen otras prioridades. En efecto, el 51,2% de los directores privilegia contenidos sobre liderazgo educativo, el 17,1% planificación y gestión de centros educativos, y solo un 0,5% se interesa en investigación en educación. Se evidencia, entonces, una fuerte desalineación entre oferta y demanda respecto de contenidos y competencias (Muñoz y Marfán, 2012).

Esta desalineación es también objeto de análisis a nivel internacional. Las evidencias de diversos estudios dan cuenta que en general los programas de formación enfocan su acción en componentes funcionales e instrumentales, dejando en una nebulosa la dimensión personal y contextual del líder (West Burham, 2006). Sin embargo, cada vez es más evidente que el liderazgo eficaz implica una buena dosis de toma de decisiones y juicio acertado ante situaciones no estructuradas (Leithwood, 2009; Forde, 2012). Las preguntas entonces son: ¿cómo desarrollar la dimensión personal y profesional del líder en un programa de formación? y ¿cómo articularlos con las decisiones tomadas y prácticas realizadas en su trabajo cotidiano?

El conocimiento acumulado respecto de desarrollo e identidad docente da cuenta que la construcción de la dimensión personal y profesional se contacta de manera estrecha con los espacios, experiencias y prácticas colectivas, de modo que muchas veces los grupos de pertenencia (compañeros, familia y colegas) y los espacios físicos comunes

(institución formadora y comunidad próxima) son las fuentes de construcciones individuales (Veiravé et al., 2006; en Rodríguez, 2012). Con respecto al líder, se hace la distinción de que poner el foco en su desarrollo implica dar cuenta de capacidades y habilidades de autoconocimiento, autorregulación y automotivación, las cuales se apuntalan y proyectan en espacios formales e informales, a través de modelos y conversaciones sobre situaciones. Como lo señala Taffinder (1995, en Rodríguez, 2012) el liderazgo es «acerca de la experiencia, acerca del fracaso y conocerse a sí mismo».

Desde este marco, el liderazgo efectivo es una compleja interacción entre una gama de experiencias, cualidades personales y profesionales, y prácticas ejecutadas. De acuerdo a John West-Burnham y Jill Ireson (2006), en el corazón del liderazgo eficaz se cuenta con un modelo de aprendizaje que articula la reflexión personal con las acciones, permitiendo mejorar el entendimiento respecto de las acciones realizadas.

## INCIDENTES CRÍTICOS COMO HERRAMIENTA EN TRABAJO Y FORMACIÓN DE LÍDERES

La técnica del incidente crítico ha sido extensamente utilizada dentro de los estudios cualitativos, concretamente en campos de investigación vinculados a la conducta humana. Se le reconocen propiedades tales como practicidad, flexibilidad y versatilidad, siendo adecuada para indagar en asuntos prácticos, es decir, que se estén dando *in situ* en la interacción actividades y procesos de una acción (Noreña Peña y Cibanal, 2008).

Esta técnica tiene su origen en Estados Unidos, a partir de estudios desarrollados por John Flanagan durante la Segunda Guerra Mundial. Para este autor incidente crítico es cualquier actividad o práctica profesional que nos causa perplejidad, dudas, sorpresa; o que nos ha inquietado por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados. De esta manera, la técnica de análisis de incidentes críticos es una manera de recoger observaciones directas del comportamiento humano, a fin de facilitar su uso potencial en la solución de problemas prácticos (Noreña Peña y Cibanal, 2008; Nail et. al, 2012).

Posteriormente, tanto David Tripp (1993; en Mandel, 2008 y en Nail et. al., 2012), como Everly y Mitchell (1999, en Nail et. al, 2012) dieron una mayor precisión al término incidente crítico en el ámbito educacional. Para estos autores, los incidentes suceden todo el tiempo, pero los incidentes críticos se producen por la forma en que vemos una situación en particular: un incidente crítico es una interpretación del significado de un evento. Para considerar algo como incidente crítico hacemos un juicio de valor, y la base de ese juicio es el sentido que nosotros mismos le damos al significado del incidente (Tripp, 1993, en Mandel, 2008). De esta forma, un incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional (Bilbao y Monereo, 2011; en Nail et. al, 2012).

Por sus características metodológicas, se indica que esta técnica posibilita la explicitación y exposición de los docentes a situaciones de reflexión de y sobre la práctica. De esta forma, esta técnica no solo tiene como horizonte modificar aspectos conductuales aislados de los docentes, como reacción a los incidentes. La técnica tiene como finalidad última potenciar un cambio en la identidad profesional: la idea es auto-observarse como un docente eficaz. Esto último es relevante, puesto que el profesor 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 y Weise, 2009; en Nail et. al., 2012).

En el campo del liderazgo educativo, sirve como antecedente una investigación realizada en cinco escuelas del estado de Indiana (Mandel, 2008), la cual buscó sistematizar la experiencia de quienes trabajan con esta técnica, respondiendo tres preguntas: ¿qué factores/experiencias dan a un individuo la capacidad para enfrentar efectivamente un incidente crítico (IC)?, ¿qué estrategias/mecanismos de apoyo hacen que colegas/organizaciones enfrenten efectivamente un incidente crítico (IC)? y ¿qué estilos de liderazgo permiten a las personas y organizaciones enfrentar un incidente crítico efectivamente? Los resultados señalan que las estrategias se dividen en dos tipos: conscientes (intencionadas y facilitadas) o inconscientes (no intencionadas). Entre las primeras encontramos: discutir y reflexionar sobre los problemas entre colegas y tener un mentor significativo, enseñar a manejar un IC de manera calmada y abierta escuchando a los involucrados activamente, enseñar a racionalizar el IC antes de enfrentarlo, trabajar colaborativamente el IC. Con respecto a las estrategias inconscientes encontramos: usar el conocimiento y las herramientas aprendidas a través de otros IC que han sido exitosamente resueltos y responder espontáneamente a través de herramientas emocionales y personales que han sido desarrolladas a través de la resolución de otros IC.

Junto con lo anterior, la relación entre un individuo y la capacidad de una organización para lidiar efectivamente con un incidente crítico está marcada por el estilo de liderazgo adoptado. La investigación realizada por Mandel (2008) establece que el liderazgo distribuido sería el que más facilitaría las estrategias efectivas en el manejo de un IC, pues este contempla prácticas para instalar un sistema efectivo de apoyo y desarrollo de habilidades y capacidades personales en el manejo de un incidente crítico: trabajar constructivamente en equipos, empoderar a todos sus miembros, límites del liderazgo negociables, impulsar el crecimiento personal y la autoeficacia, y desarrollar una cultura de aprendizaje al interior de la escuela que les permita a todos sus miembros aprender de la experiencia propia y de los demás.

Por otra parte, un estudio desarrollado por Leithwood y Stager (1998; en Leithwood, 2009), cuyos propósitos fueron identificar los principales factores que intervienen en los procesos de solución de problemas de los directores y determinar la naturaleza y el alcance de las diferencias entre los procesos de directores altamente expertos y más novatos, se obtuvo como resultado pocas diferencias entre las respuestas de ambos tipos de directores en relación a los problemas que ellos mismos clasificaron como claros o bien estructurados. Sin embargo, surgieron diferencias sustanciales entre las respuestas

de los directores novatos y los más expertos frente a los problemas mal estructurados o poco claros. De acuerdo a Leithwood y Stager, hay similitudes entre la información que arrojó su estudio y descripciones derivadas de estudios de novatos y expertos en otros ámbitos. Estas similitudes incluyen, por ejemplo, un nivel más alto de control metacognitivo en la solución de problemas (Berliner, 1986; en Leithwood, 2009), especialmente evidente en las respuestas de los directores expertos acerca de los procesos utilizados para dar solución al problema. Al igual que los expertos en otras áreas, los directores de escuelas utilizan más principios básicos para definir la naturaleza específica de un problema (Chi et al, 1981; Voss et al, 1983 en Leithwood, 2009). Además, las habilidades para detectar las características similares y diferentes de un problema en forma rápida y exacta al momento de interpretarlo demuestra que los expertos poseen mayores destrezas para reconocer un patrón rápidamente (Bereiter y Scardamalia, 1986; Berliner, 1986; en Leithwood, 2009). También indica que el experto es más sensible a las demandas de la tarea y a los contextos sociales en que hay que resolver un problema.

A la luz de los resultados obtenidos, Leithwood y Stager proponen como marco analítico para el estudio de la solución de problemas en directores la teoría de la cognición social, esbozada por Showers y Cantor (1985; en Leithwood, 2009). Esta teoría afirma que los objetivos personales, los estados de ánimo y el conocimiento previo relevante, así como el involucramiento en una tarea, orientan la interpretación de una situación o problema y los planes de las personas para dar respuesta a estas situaciones. Los elementos de flexibilidad en la cognición social identificados por estos autores son dimensiones importantes de variación en los procesos para resolver problemas de los directores expertos y no expertos. Además, los diferentes elementos de la motivación, identificados por Showers y Cantor (1985, en Leithwood, 2009), proporcionan razones plausibles para dicha variación en la flexibilidad. Desde esta perspectiva, la solución de problemas de los directores (especialmente en el caso de los expertos) puede ser considerada como un esfuerzo que se desarrolla dentro de un «complejo contexto de involucramiento personal» (página 276, Leithwood, 2009), orientado a alcanzar una forma de autorealización profesional.

Es posible entonces vincular las características de la técnica de incidentes críticos con los desafíos prácticos y formativos de líderes escolares. Como recurso, reporta beneficios no solo para poner en estudio conductas, permitiendo anticipar respuestas y ampliar el repertorio de acciones disponibles. También permite exponer y reflexionar sobre las situaciones significativas que enfrenta en su cotidianidad, explicitar principios y teorías de acción presentes en los líderes, aumentar su control metacognitivo, generar confianza en sus capacidades de decisión, y robustecer su identidad profesional, al

tensionar la articulación entre la dimensión personal, social y profesional del líder y su liderazgo.

## DESARROLLO DOCENTE

Diferentes autores dan cuenta que desarrollo docente se vincula fuertemente con aprendizaje docente. Por ejemplo, estudios realizados por Bell y Gilbert (1998) ocupan ambos términos indistintamente. Por su parte, Hoban (2002; en Bell y Gilbert, 1998) señala que el término desarrollo refleja una visión lineal y mecánica de aprendizaje, caracterizado por la exposición y trabajo de talleres que tienden a reforzar prácticas existentes. Este mismo autor argumenta a favor de un paradigma basado en una teoría de la complejidad, en el cual los maestros generan nuevas formas de repensar y cambiar las prácticas existentes dentro de un sistema de aprendizaje profesional. El aprendizaje docente entonces es más que lineal, es más específico, asociado al cambio de prácticas existentes previamente.

Para clarificar ambos términos, Fraser y Tobin (1998) incorporan el concepto cambio docente, el cual forma parte del proceso de aprendizaje que se describe como la transacción entre el conocimiento de los docentes, experiencias y creencias, y las acciones profesionales. David Clarke y Hillary Hollingsworth (2002; en Simon y Campbell, 2012) integran los aspectos individuales y profesionales del aprendizaje en el concepto crecimiento profesional. Desde una perspectiva cognitiva, el crecimiento de los docentes implica la construcción del conocimiento en el ámbito personal de cada profesor. Es lo que Shulman (1986; en Simon y Campbell, 2012) describió tempranamente como conocimiento pedagógico. A su vez, Hilda Borko (2004; en Simon y Campbell, 2012), considerando una perspectiva situada, enfatiza la necesidad de tomar en cuenta tanto la dimensión individual del aprendizaje de los docentes, como los grupos y sistemas sociales en los cuales estos participan.



"(..) el profesor enfrentado a situaciones estresantes, deberá cambiar su estrategia y utilizar mecanismos psicológicos profundos, capaces de generar nuevas versiones de sí mismo"

En términos cognitivos, el ejercicio de influencia se traduce en estimular a los docentes a aprender, ser innovadores y creativos, mediante el cuestionamiento de sus creencias y el reencuadre de los problemas que experimentan. Este cuestionamiento provoca la reflexión docente, lo que permite la transformación de sus prácticas. Así mismo, los líderes efectivos consideran individualmente a los docentes actuando como sus mentores, entregándoles soporte y ayuda personalizada para resolver dificultades propias de la enseñanza, prestando atención especial a cada una de sus necesidades, para su logro y desarrollo. Una investigación realizada el año 2010 (Ulloa et. al.) acerca del proceso de acompañamiento en siete escuelas de la provincia de Concepción, demostró

la alta valoración que los docentes tienen por esta práctica, así como el bajo nivel de desarrollo de la retroalimentación de los directivos a los docentes a partir de las observaciones de clases realizadas. En un estudio realizado por González et. al. (2009), acerca de las trayectorias de vida de catorce docentes, con énfasis particular en «las experiencias y episodios significativos en su formación como profesionales», se obtuvo como resultado que aquellos que presentaban mayor grado de innovación y efectividad mostraban ciertos hitos comunes, tales como: haber tenido la oportunidad durante su formación profesional de ser retroalimentados de manera constructiva en relación a su quehacer pedagógico, a la vez que haber sido enfrentados a situaciones desafiantes y al trabajo colaborativo por un bien común. Estos aspectos se reflejaban también en las prácticas dentro de las salas de clase, tendiendo a reproducir las experiencias vividas, como por ejemplo, retroalimentar a sus alumnos de manera constructiva.

Leithwood (2009) destaca la importancia de considerar cómo las prácticas de los líderes pueden influir en las emociones de los profesores. De acuerdo a la evidencia disponible, existen siete emociones de los profesores que tienen consecuencias significativas en el mejoramiento escolar. Estas incluyen, sentimiento de autoeficacia, sentimiento de eficacia colectiva, satisfacción laboral, compromiso organizacional, estrés, estado de ánimo y compromiso con la profesión.

## CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el programa de formación participaron 15 profesionales. Todos se desempeñan en establecimientos educativos dependientes de una municipalidad de la región de Valparaíso, Chile. Se presenta a continuación una tabla descriptiva de sus características:

Género	12 mujeres y 3 hombres
Edad	20 – 50 años
Roles	1 directora 3 coordinadores pedagógicos de equipo sostenedor 5 unidades técnico profesionales 6 docentes de aula con roles de apoyo o coordinación

Cada uno de los módulos presenta una secuencia similar de tres momentos: en un comienzo, los participantes se ocupan de la identificación y descripción de un incidente crítico, para lo cual inician su trabajo de manera individual. Posteriormente, participan en un taller cuyo foco es, a través de trabajo en grupo, clarificar el incidente crítico. Posteriormente, se pasa a un segundo momento de acompañamiento de pares, el cual consiste en un taller que busca analizar cada registro realizado, aplicando una metodología adaptada de amigos críticos. Al finalizar este taller, los participantes seleccionan tres incidentes, los cuales sirven como insumo para el trabajo del taller siguiente. Como tercer momento, se participa en un taller con líderes expertos, cuyo foco consiste en la lectura y retroalimentación, tanto de las acciones como de los dilemas y aprendizajes de los incidentes seleccionados. Esta lectura y retroalimentación es realizada por un director o una directora previamente contactados e informados del proceso, que reciben y trabajaban anticipadamente con el equipo ejecutor los incidentes seleccionados. Se finaliza este taller con un momento para iniciar la elaboración de un reporte, producción individual de cada participante, cuya pauta y rúbrica de evaluación es entregada al inicio del programa, teniendo como foco recoger los pasos realizados, junto con los aprendizajes y proyecciones a nivel de acciones y de construcción en su rol de líder.

Los tres momentos del circuito de formación se basan en el registro y análisis de un incidente crítico, tanto a nivel individual como a nivel grupal con líderes de mayor experticia. Para esto, se trabaja sobre una pauta basada en el trabajo de Nail et. al (2012) y adaptada en función de los comentarios tanto de los propios participantes como del equipo coordinador del programa de formación. Esta pauta considera seis puntos fundamentales, como a continuación se presenta:

Punto	Descripción
1. Presentación del incidente	<p>- Contexto y desarrollo: se describe la situación, el incidente en sí, es decir, el contexto de la manera más objetiva posible. Este punto carece de toda interpretación subjetiva, se describe la situación en sí en el orden temporal en que ocurren los hechos, vale decir: cómo comienza, qué sucede luego y cómo finaliza la situación.</p> <p>- Emociones: se entenderá una emoción como un estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero, que aparece frente a un estímulo determinado. Se exponen las emociones, que pueden ser positivas o negativas. De acuerdo a esto y frente al incidente crítico, se deben enunciar aquellas emociones que se presentan, siempre recordando que este análisis debe ser descriptivo y no interpretativo aún.</p> <p>Con el fin de facilitar y nutrir el análisis de las emociones emergentes, se ha subdividido este ítem en dos partes:</p> <p><i>a. Emociones que el incidente genera en mí:</i> este punto es el inicio del análisis de las emociones, y consiste en identificar cuáles son las principales emociones que el incidente crítico ha generado en la persona que lo enfrenta e identifica.</p> <p><i>b. Emociones que el incidente genera en los demás:</i> una vez identificadas las emociones que el incidente provoca en mí mismo, el análisis continúa identificando las emociones emergentes que pudimos observar en los demás. Si bien las emociones corresponden a una dimensión personal y subjetiva de la experiencia propia, es importante que en esta parte se intente ser lo más claro y descriptivo posible, es decir, enfocarnos en las reacciones que vimos y en lo que escuchamos, sin emitir juicios de valor respecto a lo que nosotros creemos que el otro está sintiendo.</p>
2. Detección y análisis del problema	Consiste en la identificación del problema que subyace al incidente crítico identificado, siendo este último un momento puntual en el que el problema se hace evidente. El incidente crítico se menciona desde lo situacional, explicitando claramente cuándo y dónde ocurre con exactitud, mientras que el problema da cuenta de una dificultad que se mantiene relativamente estable dentro de la escuela y como tal puede tener más de un incidente crítico asociado.
3. Dilemas de la acción	Los dilemas son parte del comienzo de un análisis más reflexivo. A través de ellos se enuncian las problemáticas que genera la propia actuación profesional frente al incidente crítico. De esta forma, es importante mencionar cuáles son las opciones y alternativas que guiaron la toma de decisiones al momento de abordar el incidente crítico, presentadas en forma de dilemas. En este sentido, es necesario que el afectado flexibilice su mirada y genere un espacio real para la reflexión, lo que permitirá mejorar el manejo de próximos eventos y entender mejor a los demás y a sí mismo.
4. Análisis de la acción realizada	En este punto, y luego de establecidos los dilemas del incidente crítico, se analiza la propia acción en términos de lo que se hizo y de lo que no, así como también las experiencias previas que guiaron de manera espontánea o planificada nuestra reacción frente al incidente crítico al momento en que este se presentó. Es necesario revisar nuestra historia profesional para recordar e identificar cuáles incidentes críticos pasados pueden haber guiado nuestra reacción frente al incidente crítico actual.
5- Análisis de los resultados	En este punto se describen los efectos en forma de problemas, facilitadores o consecuencias que tuvo la actuación profesional anteriormente trabajada, tanto en los demás como en la propia percepción del rol. Es necesario enfatizar los efectos que mi acción tuvo en otros. Es importante que este punto sea desarrollado de manera descriptiva, incluyendo lo que se dijo, cómo se dijo y en qué momento.
6. Enseñanzas y proyección profesional	Finalmente, se detectan las necesidades personales y profesionales a partir del incidente crítico y su posible aplicabilidad en situaciones similares, sirviéndole de experiencia al profesional que se ve enfrentado a esta problemática. De esta forma la persona afectada adquiriere poco a poco la experiencia necesaria para poder reaccionar frente a otro hecho similar, o ser capaz de preverlo en el futuro.

### Registro de incidentes críticos del módulo desarrollo docente

Se toma como corpus de análisis los reportes realizados por los participantes, en el marco del modulo desarrollo docente. Este reporte es la producción final de elaboración personal, cuya base es la presentación, análisis y enseñanzas de un incidente crítico identificado y registrado por cada participante. La pregunta orientadora para esta identificación es ¿cuál incidente ocurre o le ha ocurrido relacionado con la promoción del desarrollo de los docentes con quienes trabaja?

De un total de 8 reportes registrados, 1 se refiere a dificultades en condiciones y

recursos para realizar exigencias solicitadas (se exige uso de tecnología, netbooks, sin contar con sistema de mantención de energía y conectividad a internet); 1 a no participación de docente en grupos profesionales de trabajo; 3 a identificación e inserción de nuevos docentes al establecimiento (profesora titular que presenta licencia y búsqueda de profesional idóneo, con profesionales que llegan y presentan problemas en adaptación y en ejercicio de clases, resolviendo no continuar; renuncias repentinamente inesperadas); y 3 a descenso en capacidades profesionales y personales para realizar adecuadamente su labor (desconocimiento de profesoras de 2º y 3º año de EGB para realizar evaluaciones diferenciadas a estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar; modelo fono-articulatorio inadecuado presente en educadora que apoya alumnos que inician el proceso de lecto-escritura). El total de incidentes son reconocidos no por vías formales; más bien esto se da en un contacto cotidiano (conversación informal y/o llamadas telefónicas en general), o bien al integrarse al trabajo de docentes (observación más detenida del trabajo en reuniones grupales, dando cuenta de ausencia de docentes). Las emociones personales en general son negativas y predominan la frustración, decepción, rabia y enojo. También destacan emociones de sorpresa y desconcierto. No se esperaba la emergencia de esta situación, pues se presumía la presencia de condiciones y capacidades (recursos de conectividad, formación profesional que permitiría considerar preparación para trabajar con cursos de características de alta vulnerabilidad). Cabe señalar que el punto de emociones, tanto personales como en otros, es uno de los menos descritos en los reportes revisados.

Los problemas detectados dan cuenta de falta de preparación, tanto en formación inicial como continua en habilidades didácticas y pedagógicas para la práctica profesional; ausencia de perfil y criterios para identificar y evaluar a docentes; diferencias en concepción y organización del trabajo en grupos; baja presencia de docentes directivos en el acompañamiento y apoyo para la práctica de docente; y baja efectividad de presentaciones generales sobre temáticas de trabajo.

Respecto de los dilemas de la acción, el total de reportes da cuenta de dilemas vinculados a delegar acciones de resolución, dejando pasar «nuevamente» esta situación; o bien planificar una acción a nivel personal y local para su resolución (por ejemplo, trabajar con cada docente los materiales y actividades de clases, o no solo monitorear el trabajo de grupos sino trabajar la hora completa de taller con un grupo profesional). En este sentido, emergen sensaciones de inseguridad respecto de «ser capaz» de hablar los incidentes con los involucrados, principalmente por las posibles reacciones de molestia y rechazo que pueden presentar, como también por la posibilidad de apoyar realmente a los docentes. Se relevan de esta forma necesidades de desarrollar habilidades en conversaciones desafiantes y para el aprendizaje, así como conocimientos técnicos

(evaluación diferenciada, por ejemplo) y condiciones organizacionales para implementar apoyo (principalmente tiempo). El total de registros da cuenta que asumir el incidente y abordar el problema implican necesariamente utilizar y añadir tiempo y esfuerzo personal al ya ocupado, reconociendo también que puede ser una inversión inicial para resolver incidentes futuros.

El total de registros da cuenta que se realizan acciones personales, «asumiendo el desafío». En este sentido, se identifican reacciones positivas de los docentes involucrados en el incidente («en ese momento temí que se sintiera expuesta y reaccionara mal, pero para mi sorpresa lo tomó muy bien, me contó que en su niñez había acudido... y en la universidad le dijeron....» (R3); «...los docentes se sintieron más apoyados al estar acompañados por más tiempo que el habitual» (R4)); como también la emergencia de nuevos incidentes («Nuevamente experimenté sorpresa, desazón, frustración por la mala decisión tomada...y angustia por la situación apremiante de conseguir a esas alturas un profesional con experiencia, disponible por 30 horas»(R1)). Resulta muy interesante como en los reportes que dan cuenta de problemas en capacidades profesionales, los docentes involucrados reconocen el problema, identificando que es una situación de larga data, vinculada tanto a trayectorias personales como profesionales.

Los registros dan cuenta que los resultados han sido positivos, lo que demanda una dosis extra de esfuerzo y trabajo («Los resultados han sido excelentes, ya que me sentí capaz de enfrentar este conflicto, pude ayudar a una persona que lo necesitaba y además mis alumnos de primero y segundo básico en un tiempo corto...»(R3); «Observé que los alumnos estaban sentados, trabajando, puerta abierta, el profesor recorriendo la sala, etc. Al menos desde la normalización, un cambio total. En la segunda visita, observé por unos minutos su clase... y vi una clase ordenada, alumnos normalizados, obedientes, atentos, concentrados y contentos. Esto por supuesto no garantiza aprendizajes de calidad, pero nos acerca un poco más a conseguirlos»(R1); «Analizando los resultados conseguidos, las colegas reaccionaron con buena disposición... y a medida que se instauró dicho trabajo quedó de manifiesto su nueva mirada frente a lo que significaba e implicaba la evaluación diferenciada. Esto quedó demostrado en el hecho de que cada vez eran más autovalentes en el diseño de instrumentos evaluativos y que contemplaban todos los aspectos trabajados en nuestros talleres»(R7)).

Como aprendizajes, se rescatan principalmente dos: uno relativo a creencias personales sobre el abordaje de incidentes («Siento que he avanzado y lo evidencio en la creciente participación en la toma de decisiones de la dirección de educación. Puedo opinar con mayor propiedad acerca del desempeño docente y de la gestión de los equipos directivos en torno a las oportunidades de desarrollo profesional, personal y social de sus

profesores»(R2); «el primero en mi misma, asociado a mi visión del líder y cuánto puedo aportar a mi entorno personal, social y profesional a través del empoderamiento de esta función»(R3)). Estas creencias se vinculan a las sensaciones de inseguridad en capacidades para conversar, y técnicas para apoyar en la resolución del incidente. Un segundo aprendizaje se refiere a contenidos y elementos técnico-pedagógicos desde el rol de líder. Específicamente respecto a las capacidades de un docente y al rol de apoyo técnico pedagógico («trabajar con los equipos directivos en la definición de perfiles docentes que respondan a las necesidades y aspiraciones de cada establecimiento y colaborar con ellos en el proceso de entrevista y selección de los profesionales»(R1); «...Este incidente crítico me ayudó a repensar en cuanto a mi monitoreo por los grupos de trabajo, sobre todo para contribuir al desarrollo personal y profesional de cada uno de los integrantes. Esto significa que no solo es necesario rotar por cada grupo, formándose una idea sesgada de lo que está ocurriendo en cada interior, sino que es necesario compartir muchas veces las dos horas de trabajo y formarse una idea más acabada de lo que está ocurriendo en cada departamento. Así lo estoy haciendo»(R5)

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Cada vez es más natural replantear la relación entre formación y práctica para el desarrollo y ejercicio profesionales de líderes escolares. Si consideramos que «el corazón del liderazgo eficaz se cuenta con un modelo de aprendizaje que articula la reflexión personal con las acciones, permitiendo mejorar el entendimiento respecto de las acciones realizadas» (West-Burnham e Ireson, 2006), damos cuenta que las experiencias profesionales son un insumo necesario para abordar los conocimientos, habilidades y creencias personales presentes en las decisiones tomadas, principalmente en problemas inestruados (Leithwood, 2009). La técnica de incidentes críticos, con la adaptación utilizada en este programa, se convirtió en un método fructífero para resolver esta tensión. Abordó no solo situaciones reales y sus formas de resolución. También expuso y explicitó las creencias personales sobre los problemas subyacentes, permitiendo su revisión y modificación a la luz de los resultados de las nuevas acciones emprendidas.

Resulta de alto interés dar cuenta que los registros identifican dos grandes fuentes de incidentes críticos que inciden en el desarrollo profesional: la presencia de profesionales idóneos, y el desarrollo de sus capacidades y habilidades para las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de los establecimientos. Desde la perspectiva de liderazgo esto implica movilizar acciones vinculadas a condiciones y capacidades, específicamente en la gestión de la enseñanza y el desarrollo del personal (Leithwood et. al, 2006). A su vez, los registros dan cuenta que reconocer estos incidentes como problemas implica una dosis extra de esfuerzo y tiempo personal. Los docentes involucrados en estos incidentes responden en general positivamente en su abordaje, en especial cuando estos se vinculan a sus capacidades, y las reuniones son planificadas desde una perspectiva de colaboración y de «conversaciones para el aprendizaje» (Robinson, 2009). A su vez, se da cuenta que estas situaciones son de larga data, pues no fueron resueltas, y afectan a nivel personal y profesional en los docentes.

Finalmente, los participantes del programa de formación reportan un cuestionamiento y modificación de sus creencias y prácticas, a la luz de los resultados recogidos. En este sentido, se van disipando los dilemas de la acción. Un elemento necesario de profundizar es el nivel de mantención de este cambio, específicamente al enfrentarse a nuevos incidentes críticos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34- 52. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bell, B. (1998) Teacher Development in Science Education. En: Fraser y Tobin (Eds.) *International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education. Vol 24. 681-693. Cap 6.3.
- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 7, Número 1. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>
- Cardno, C. (2007). Leadership learning – the praxis of dilemma management. *International Studies in Educational Administration*, 35(2), 33-50.
- CEPPE (2010). *Liderazgo directivo en escuelas chilenas: evidencia reciente*. Presentación realizada en Primer Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educacional. Chile. 24 – 26 noviembre 2010.
- CEPPE (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Informe final preparado para la División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q.; Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Interim Report*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Elmore, R. (2009). Teorías de la acción. En *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (pp. 37-55). Área de Educación Fundación Chile.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*.
- Farell, K. (2007). Take a long talk from a sure peer. The Australian Higher Education Disponible en <http://www.theaustralian.news.com.au/story/0,25197,22441400-25192,00.html>, consultado en abril 2011.
- Fraser y Tobin (Eds.). *International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education. Vol 24. 681-693. Cap 6.3.
- González C., Bravo P., Abarca A., Castillo P. y Álvarez S. (2010). Promoción de competencia científica: ¿Qué capacidades, conocimientos y actitudes son promovidas en prácticas de profesores de ciencia de educación media de la Región de Valparaíso? Primer congreso iberoamericano de investigación en educación, 2010. Extraído desde [http://www.ciiie2010.cl/docs/doc/sesiones/22\\_CGonzalez\\_Competencia\\_Cientifica.pdf](http://www.ciiie2010.cl/docs/doc/sesiones/22_CGonzalez_Competencia_Cientifica.pdf)
- González C., Martínez M., Martínez C., Cuevas K., Muñoz L. (2009). La educación

- científica como apoyo a la movilidad social: desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Revista Estudios Pedagógicos* XXXV, Nº 1: 63-78, 2009.
- González, C. (2009). *Trayectoria, concepciones y prácticas de docentes secundarios de ciencias innovadores y efectivos*. Proyecto FONIDE Nº: F31087. Extraído desde [http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F310876\\_Corina\\_Gonzalez\\_PUC](http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F310876_Corina_Gonzalez_PUC)
- 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.
- Horn, A. y Valenzuela, P. Influencia del Liderazgo Directivo en los resultados de los estudiantes. En *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. J. Weinstein y G. Muñoz (Edit.). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2012.
- Horn, A., Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. Recuperado el 01 de septiembre de 2010 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?*. Aportes desde la investigación. Serie Liderazgo Educativo. Fundación Chile y Fundación CAP, Santiago de Chile.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning. National College for School Leadership. *Research Report* n° 800. University of Nottingham, 2006.
- Majluf, N. El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar (pp. 283 – 306). En *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*, J. Weinstein y G. Muñoz (edit.), Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educacion, CEPPE, Chile. Mayo 2012.
- Mander, M (2008). Critical incidents: effective responses and the factors behind them. An investigation into the factors that shape how leaders and teachers in school deal effectively with critical incidents and episodes. *National College for School Leadership, Full Report*. Disponible en <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17138&filename=critical-incidents-full-report.pdf>.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4, No. 4e.
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Norena Pena, Ana Lucía y Cibanal Juan, Luís. La Técnica del Incidente Crítico y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación en enfermería. *Index Enferm [online]*. 2008, vol.17, n.1 pp. 48-52. Disponible en <http://scielo.isciii.es/scielo.php?>

- pid=S1132-12962008000100011&script=sci\_arttext
- Peñailillo, L.; Galdames, S.; Rodriguez, S. (2013). La discusión sobre la formación de líderes intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafíos. *Recherchen en education*, Francia (en prensa, a publicar en 1º semestre 2013).
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Proyecto CIAE, 2010. *La observación y retroalimentación de clases como estrategia para el desarrollo docente. Estudio exploratorio en 7 establecimientos de la VIII región del Bío Bío*.
- Robinson, V (2009). *Open-to-learning conversation: background paper*. University of Auckland.
- Robinson, V. & Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. En *Australian Journal of Education*, Vol. 51, N° 3.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5).635-674
- Simon, S. y Campbell, S. (2012). Teacher learning and professional development in Science Education. En Fraser, Tobin & McRobbie (Eds.) *Second International Handbook of Science Education*. Kluwer: Academic Publishers. 307-322. Cap 22
- Ulloa, J., Nail, O., Rodríguez, S. La observación y retroalimentación de clases como estrategia para el desarrollo docente. Estudio exploratorio en 7 establecimientos de la VIII región del Bío Bío (artículo en revisión).



'(...) los líderes efectivos consideran individualmente a los docentes actuando como sus mentores, entregándoles soporte y ayuda individualizada para resolver dificultades propias de la enseñanza, prestando atención especial a cada una de sus necesidades para su logro y desarrollo'.

<sup>8</sup> Psicólogo. Investigador del Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
simon.rodriguez@gmail.com

LA PRÁCTICA DE AULA, UN ESPACIO DE REFLEXIÓN SOBRE  
LA RELACIÓN PEDAGÓGICA<sup>9</sup>

*Gloria Sanzana Vallejos*<sup>10</sup>

## SE APRENDE DE LA PRÁCTICA

EL TERRENO EN EL QUE EL DOCENTE se perfecciona y «aprende» es la sala de clases. Este aprendizaje puede transformarse en un conocimiento consciente o intuitivo. Lo relevante de este aprendizaje es que siempre se produce y se transforma. En esta línea, Chaiklin y Lave (2001) sostienen que «la actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción» (Chaiklin y Lave, 2001:17), y que son estos cambios los que promueven el aprendizaje, ya que las personas en actividad generan un continuo en el que se ayudan mutuamente a participar de las situaciones, lo que implica ir generando respuestas en el curso de la actividad, que se constituyen en aprendizaje.

La idea expuesta y desarrollada por los autores permite extrapolar que los diferentes escenarios en que se da la práctica educativa delimitan aprendizajes docentes específicos sobre su práctica que guían su acción, de manera tal que los aprendizajes del docente estarán influidos por el tipo de acompañamiento que hagan sus alumnos a su aprendizaje profesional. Una primera aproximación a la práctica de aula es que el tipo de aprendizaje docente sobre su práctica depende del contexto en que se dé, de modo tal que la especificidad del aprendizaje docente en un aula conformada por alumnos provenientes de un sector acomodado será distinto de aquel que se desempeña en contexto de vulnerabilidad social. Y es en este contexto en que surgirán los incidentes críticos, definidos por Flanagan (1954) como sucesos de la práctica cotidiana que sorprenden y provocan la reflexión. Esto se confirma, según Nail (2010), cuando «los docentes atribuyen a variables externas, en particular al contexto familiar de los estudiantes, la génesis de los incidentes críticos», otorgando al contexto sociocultural influencia causal respecto de los sucesos que le descolocan en la práctica cotidiana.

Otro aspecto relevante que sostienen los autores citados es que el conocimiento y el aprendizaje se distribuyen a lo largo «...de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes» (Chaiklin y Lave, 2001:21), de modo que no se les puede situar en un lugar específico (cabeza de las personas, tareas, herramientas o ambientes), sino que dicho conocimiento y aprendizaje se conjuga en las relaciones entre ellos. Parte determinante de estas relaciones se da en el aprendizaje conjunto entre docente y estudiantes, por lo que la actividad vinculada no solo promueve el aprendizaje de los alumnos, sino también el del docente. Así, una segunda aproximación la constituye el hecho de que la producción conjunta docente-estudiantes contribuye al aprendizaje docente, ya que es esperable que en frente eventos inesperados que exigirán

una respuesta rápida e improvisada (Flanagan, 1954). Si el profesor desarrolla la capacidad de reflexionar sobre los incidentes críticos derivados de la relación que construye con sus alumnos, es más probable que aprenda a construir ambientes propicios para el aprendizaje.

Un tercer aspecto relevante es que «el carácter heterogéneo y multifocal de la actividad situada implica que el conflicto es un aspecto omnipresente de la existencia humana» (Chaikin y Lave, 2001:27). Esto se explica porque personas que comparten una misma situación, y que se encuentran construyendo su aprendizaje en la actuación, aportan diferentes intereses y saberes que están determinados por lugares sociales distintos. Lo que se construye en el aula se determina por condiciones básicas de los actores: lo que sabe el profesor y lo que saben los alumnos, los objetivos del profesor y los objetivos de los alumnos, la condición social del profesor y la condición social de los alumnos. De esto se deduce una tercera aproximación: la práctica docente en el aula está sujeta de modo permanente a conflicto, por ser parte omnipresente en la interacción humana. El conflicto está caracterizado por el tipo de contexto en que se da la interacción.

Según Nail (2010), para los docentes los factores que gatillan los incidentes críticos se relacionan más con el origen social de sus alumnos. En cambio, para los estudiantes «las causas de los incidentes críticos están relacionados con factores intraescuela: la forma en que los docentes hacen las clases y su propio comportamiento al interior de las aulas». Ello deja en evidencia el cómo los diferentes intereses y saberes de docentes y alumnos hacen que tengan interpretaciones divergentes de las situaciones que deben resolver, agudizando la solución y el aprendizaje en la sala de clases.

Desde la perspectiva de lo expuesto, la práctica docente de aula está influida por tres enunciados fundamentales:



FIGURA 1: La práctica docente en el aula.

- El contexto sociocultural del aula promueve una clase de aprendizaje específico en el

docente: le va otorgando experiencia en el desarrollo de un tipo particular de relaciones y acciones. Los incidentes críticos, en contexto de vulnerabilidad social, serán diferentes al que tienen profesores en aulas de con otro contexto social.

- La interacción que genera la producción conjunta docente-alumno promueve el aprendizaje de los profesores sobre el desempeño en un contexto específico. Al no haber reflexión para abordar el desarrollo de la situación, este se puede ver alterado. La metodología de análisis de los incidentes críticos asegura la reflexión de los docentes, propiciando estados de conciencia sobre la práctica.
- Las aulas, por ser escenarios de interacción situada, generan espacios de conflictos particulares que se manifiestan permanentemente en la interacción y se derivan de lo que aportan los actores, profesor-alumnos (lo que saben, sus objetivos y su condición social). Los incidentes críticos son naturales y esperables en las aulas. Por ello se deben desarrollar habilidades profesionales para abordarlos.

## PRODUCCIÓN CONJUNTA DE ENSEÑANTES Y ESTUDIANTES

Se ha intencionado que la interacción es central en la práctica docente. Al respecto, Tharp et al. (2002:43) definen la producción conjunta de enseñantes y estudiantes como «facilitar el aprendizaje mediante actividades productivas realizadas conjuntamente por el enseñante y los estudiantes». Los autores plantean su perspectiva desde el modelo sociocultural, en el cual la interacción a través de la palabra y otros símbolos cobra un sentido vital en la construcción del conocimiento, ya que el intercambio en la actividad situada agrega valor a la construcción pedagógica como método principal. Al respecto refieren:

«...este punto de vista acepta la noción constructivista del desarrollo mental pero destaca un aspecto adicional. Es decir, aunque están de acuerdo en que el estudiante crea conocimiento y comprensión durante la actividad y a partir de ella, los socioculturalistas destacan que la interacción del estudiante con los materiales y la actividad se produce principalmente en un contexto social de relaciones. En realidad este contexto es la sustancia básica de la actividad misma» (Tharp et al., 2002:74).

Esta idea es tomada por Coll, Onrubia, Mauri (2008), quienes apoyados en la corriente de los fundamentos elaborados por Vygotsky, destacan la interacción que se produce en el espacio específico de la zona de desarrollo róximo (en adelante ZDP), en la que el adulto experto, en este caso el docente, apoya el manejo de los conocimientos y herramientas culturales, promoviendo el funcionamiento interpsicológico, que es precedente al intrapsicológico. Este postulado permite aventurar que si se dan las condiciones favorables para la creación de la intersubjetividad en el espacio interpsicológico, el alumno tiene mayores posibilidades de apropiarse de los conocimientos y herramientas culturales, y estará en condiciones de transitar a la función intrapsicológica con mayor autonomía. Este punto es central en el conocimiento experto del docente, ya que las habilidades profesionales que posea para propiciar el trabajo efectivo en la ZDP redundarán en enseñanza efectiva.

Otro factor relevante en el desarrollo que Tharp et al. (2002) describe sobre la actividad productiva conjunta, es la fuerza que tiene para la construcción de relaciones, dado que el progreso de la actividad está situado en un conjunto de vínculos que se retroalimentan y se fortalecen por la propia presencia de la actividad productiva conjunta, siempre que se alcance un nivel de conciencia sobre la práctica a través de su reflexión. Las dos condiciones que fortalecen esta construcción son:

- Los motivos comunes que se dan dentro de los límites de la actividad compartida en el contexto escolar generan un tipo de motivación colectiva que reduce el factor

competitivo de las relaciones humanas y desarrolla condiciones para la armonía.

- Se fortalecen las relaciones sujeto-sujeto, pues lo que prima no es el objeto, ya que la producción conjunta genera sentimientos comunes de logro compartido, lo que promueve la armonía en el desempeño de la tarea común.

Lo detallado parece ser central para renovar la sala de clases, ya que la producción conjunta retroalimenta y promueve aprendizaje en los docentes y en los estudiantes. A su vez, favorece positivamente la situación de aprendizaje, agregando armonía en el contexto de valores compartidos. Todo ello si los acontecimientos tienen la posibilidad de transitar hacia la reflexión, espacio que es procurado por la metodología de análisis de los incidentes críticos como herramienta para alcanzar los supuestos que exponen los autores Bourdieu y Passeron (1988) y su relación con el campo situacional de la práctica educativa:

- La teoría sociocultural destaca que el aprendizaje se produce mejor en la actividad productiva conjunta, debido a que pone al profesor en otra perspectiva, sacándolo de su investidura de autoridad pedagógica, lo que determina en sus estudiantes la legitimación del discurso docente «porque sí», ya que esto último limita a sus estudiantes para transitar de forma autónoma hacia la función intrapsicológica.
- Ofrecer asistencia o ayuda es el acto básico de la enseñanza. Esto anula la imposición de la autoridad pedagógica como investidura arbitraria, por lo que la práctica educativa debería crear las condiciones para ofrecer asistencia y ayuda, debido a que el docente concede un rol activo a su coproductor, algo contrario al trato de receptor pasivo que legitima la información. Esto incluye la actividad individual constructiva y productiva acompañada de un tipo de práctica docente que colabora con la transformación de información en formación.
- El aprendizaje se concreta cuando se aplica el conocimiento a la actividad productiva conjunta, que es el modo natural de las prácticas primarias o naturales en que se ha acuñado la experiencia de aprendizaje del alumno. Lo que suma la práctica escolar a las prácticas primarias de los estudiantes es el desarrollo de la capacidad de usar el pensamiento académico para la resolución de problemas prácticos del mundo natural. Se aplica y se pone al servicio de la realidad, anulando la «desrealización» (distancia entre el conocimiento de la vida diaria y el escolar) y los contenidos escolares, cuando no consideran los saberes primarios del estudiante. De este modo, al considerar sus saberes primarios (naturales), los saberes secundarios (escolares) dejan de ser incompletos y adquieren su verdad en el uso real de los mismos. Al ser la consecución de la meta una práctica compartida, este tipo de socialización posibilita el crecimiento cognitivo, pues se transfiere a la realidad y se le confiere un uso práctico que refuerza su apropiación. Este hecho agrega armonía a la práctica, porque se vive la relación

sujeto-sujeto como el acto fundamental para el logro del objeto.

- Las maneras compartidas de comprender el mundo implican la necesidad de acceder a la interacción en un lenguaje integrador. No sirve que uno de los actores de la comunicación sea excluido porque su herramienta lingüística no es apropiada; al contrario, esta práctica habilita el encuentro del lenguaje natural con el lenguaje culto, redundando en un incremento de aprendizaje de los usos del lenguaje en todos los actores que comparten la actividad. El contexto compartido permite a los estudiantes y docentes alcanzar una comprensión común del mundo que los rodea, debido a que lo construyen juntos en el lenguaje que da vida a la práctica, creando significado desde los conceptos «cultos» (prácticas secundarias) y de la experiencia cotidiana (prácticas primarias).
- La actividad productiva conjunta maximiza la experticia del docente, pues cuanto menor es el repertorio escolar que portan sus alumnos (prácticas secundarias), mayor será la necesidad de interacción con un adulto experimentado. En esta línea, el profesor tiene mayor posibilidad de crear intersubjetividad con sus alumnos, por lo que docentes y estudiantes constituyen una comunidad de aprendizaje en la que se retroalimentan y se perfeccionan de modo permanente. Los docentes se perfeccionan para guiar el diálogo sin apropiarse del discurso, ya que lo relevante es comprender tanto las actividades manifiestas como los procesos de pensamiento interno y más ocultos, que le ayudan a crear situaciones pedagógicas basadas en el conocimiento profundo de las prácticas primarias de sí mismo y de sus alumnos. Por lo que conocen la ruta para llegar a las prácticas secundarias.

De la caracterización de los puntos centrales, que aportan a la producción conjunta de docentes y estudiantes, se pueden deducir las claves de la práctica de aula que permiten identificar el fenómeno en el hacer.

#### *Prácticas de aula que se derivan:*

- Profesor y alumnos colaboran en la consecución de un producto o un objetivo común.
- Durante la actividad, profesor y alumnos tienen oportunidad de conversar y negociar objetivos comunes.
- Profesor y alumnos ofrecen y reciben asistencia, y en esta interacción aportan sus diferentes intereses y saberes.
- El conocimiento en desarrollo se aplica a la actividad productiva conjunta para resolver problemas prácticos del mundo experimentado. Esto permite crear intersubjetividad en la función interpsicológica de la ZDP.
- El profesor actúa como guía, compañero de diálogo y modelo, sin dominar el discurso. Su práctica consciente guía la proyección de los estudiantes hacia la

autonomía de la función intrapsicológica.

- Profesor y estudiantes comparten una porción significativa de las actividades de aula.

## CREAR SIGNIFICADO: CONECTAR LA ESCUELA CON LA VIDA DE LOS ESTUDIANTES

Un riesgo posible sería desarrollar la práctica de la producción conjunta de docentes y estudiantes sin consideración al contexto del alumno, olvidando sus prácticas primarias, a costa de alcanzar el currículum oficial. Se puede anticipar que ello volvería a redundar en la imposibilidad de aprender de los alumnos y, por extensión, de los maestros. Solomon (2001), haciendo referencia a la teoría de la cognición distribuida, repara en un aspecto central al plantear que ,si bien es cierto, la cognición se puede encontrar distribuida, ella requiere de «fuentes» de distribución, las que al interactuar de forma asociada (asociados intelectuales según el autor), vuelve más inteligente a cada asociado. Si docentes y estudiantes se transforman en fuentes que se asocian aportando sus intereses y saberes para crear significado, cada asociado se vuelve más inteligente. Por estas razones se considera fundamental asociar a la producción conjunta de docentes y estudiantes la condición de crear significado para conectar la escuela con la vida de los estudiantes. La creación de significado otorga calidad y sentido a la producción conjunta, ya que los contenidos no se «desrealizan» en la descontextualización, sino que adquieren sentido en la experiencia que, a su vez, se transforma en fuente de cognición. Se recurre nuevamente a los autores Tharp et al. (2002:44), quienes definen el supuesto crear significado de la siguiente forma: «contextualizar la enseñanza y el currículo en las experiencias y las capacidades de los hogares y las comunidades de los estudiantes».



La actividad es conjunta no sólo provee el aprendizaje de los alumnos, sino también el del docente.

Del mismo modo en que se procedió a definir la práctica de la producción conjunta, se resolverá la fundamentación teórica que opera sobre la práctica de crear significado. Para ello, se considerarán los aspectos centrales desarrollados por Tharp et al. (2002), y Bourdieu y Passeron (1998), para acotar el campo situacional respecto de las relaciones en la sala de clases. Desde esta mirada, los aspectos centrales definidos son:

*Su construcción teórica*

El desarrollo de la comprensión de los estudiantes se basa en los nuevos contenidos académicos presentados y lo que ellos, como sujetos actores de la cultura, aportan a los temas. Debido a esto, el rendimiento de la información se vuelve relevante como medio para otorgar comprensión al discurso, a partir de las prácticas primarias que se derivan de la actuación del estudiante en el mundo.

La consideración a las prácticas primarias de su mundo natural predispone positivamente a los estudiantes a participar y explorar un lenguaje escolarizado que les resulta complejo, ya que no les es familiar porque en la producción conjuga el lenguaje no familiar con el lenguaje familiar. Esto les permite acceder a las nociones abstractas cuando están motivados por actividades interesantes desde su valoración cultural.

La escuela enseña reglas, abstracciones y descripciones verbales, que redundan en palabras que definen la «irrealidad». Este proceso conduce a despreciar la realidad del estudiante, terminando por «desrealizar» las prácticas cotidianas que conforman su realidad. La interacción que crea significado establece correspondencia entre la comprensión de las prácticas primarias (que dan un sentido informal del funcionamiento del mundo del estudiante) y las reglas, abstracciones y descripciones verbales del mundo escolar manifestado en las prácticas secundarias. La mixtura entre el mundo real y su derivación abstracta (configurada por el mundo escolar) se concreta en la interacción que permite que los dos estén presentes. Así, los contenidos adquieren una «verdad completa» que no recurre a la predestinación de los alumnos de legitimar los contenidos sin haberlos comprendido.

Tharp, et al. (2002:55) afirman: «Lo que se sabe no es el objetivo de la educación, sino que es un proceso activo de ordenación, análisis e interpretación para llegar a lo que se debe saber. De este modo, la contextualización es la ruta hacia el desarrollo de la complejidad cognitiva y académica». Este punto de construcción se considera relevante, puesto que la presente propuesta no pretende desnaturalizar la necesidad de que los estudiantes accedan a los conocimientos y habilidades que le permitirán actuar en el mundo complejo. La búsqueda se hace desde la perspectiva de cómo actuar en la práctica educativa para la consecución de estos conocimientos y habilidades por los estudiantes que hasta hoy ven limitado su acceso a la participación plena en sociedad. Cuando se da la posibilidad de participar en un proceso activo de ordenación, análisis e interpretación de los contenidos culturales tratados, es porque se piensa que el estudiante completa la verdad de los mismos al otorgarles sentido, y de este modo adquiere el poder de herramientas con las que puede operar en el mundo.

De la caracterización de los puntos que aportan a la construcción del significado se pueden deducir las claves de la práctica de aula que permiten identificar el fenómeno en el hacer.

*Prácticas de aula que se derivan:*

- Las actividades propuestas son interesantes porque se fundamentan en lo que los alumnos y sus comunidades valoran.
- Proporcionan experiencias sobre la obtención de reglas, abstracciones y descripciones verbales sobre el mundo cotidiano y se pueden aplicar a la realidad.
- Se crea significado a partir de los conceptos cultos escolares (prácticas secundarias) y los de la experiencia cotidiana (prácticas primarias).
- El docente cree que sus estudiantes completan la verdad de los contenidos escolares al otorgarles sentido y de este modo adquieren el poder de herramientas con las que pueden operar en el mundo.

## EL CÍRCULO VIRTUOSO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN SITUACIÓN DE PRODUCCIÓN CONJUNTA Y CREACIÓN DE SIGNIFICADO

Como se ha venido sosteniendo, un supuesto fundamental es que el docente aprende de su práctica, lo que es una posibilidad de profesionalismo, entendida por Gimeno (2009:84) «...como expresión de la especificidad de la actuación en la práctica...», en donde se manifiestan acciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que constituyen lo propio de ser maestro. Desde este supuesto de la práctica como aprendizaje situado, si las acciones que el maestro desarrolla en la práctica le permiten lograr que sus alumnos aprendan, entonces «el docente aprende a enseñar». Lo contrario sería que la práctica que desarrolla no redunde en aprendizajes en sus alumnos, provocando que «el docente aprende a no enseñar».

Este importante supuesto se puede apoyar en lo planteado por Tabernero, C. y Arenas, A. (2005) al sostener que «...cuando una persona se siente capaz de llevar a cabo una acción para obtener unos resultados deseados, es muy probable que su conducta tenga lugar». De este modo, si un profesor aprende a enseñar como producto de su práctica, dicha confirmación respalda la efectividad de su práctica, pues la conducta de enseñar adecuadamente está probada y por tanto puede tener lugar, según confirman las autoras (2005:4) «...los juicios de autoeficacia influyen tanto en la construcción social que elaboramos ante una situación concreta como en las metas y expectativas que nos planteamos y, finalmente, en el resultado logrado».

Al cambiar la construcción social en la práctica se presentan cambios en el conocimiento y la acción, lo que Chaiklin y Lave (2001) refieren como actividad situada. En el contexto de dicha actividad situada, el docente siempre está desarrollando la producción social como un acto inevitable de la práctica en sí. En ella debe resolver conflictos permanentes generados por los diferentes intereses y saberes que aportan para la construcción los actores de la práctica, en este caso docentes y alumnos. Desde esta mirada, el profesor tiene mayores posibilidades de resolver el conflicto de manera adecuada si ha probado en su práctica que ello es posible. Esta autoeficacia promueve la acción acertada, que es producto de un conocimiento eficaz ya probado.

Tabernero y Arenas (2005) expresan que los docentes ingresan con un elevado idealismo a la vida profesional. Sin embargo, después de un tiempo de actividad laboral,

comienza un proceso de sucesos estresantes que afecta el desempeño de aquellos que tienen un bajo nivel de autoeficacia. Un ejemplo de ello se manifiesta en las aulas con condiciones de pobreza, ya que la alta estratificación de resultados pone a los maestros en el estresante escenario de ejercer una docencia que es evaluada indirectamente como ineficiente, a partir de los bajos resultados de sus alumnos. Esto tiene un efecto sobre el conocimiento de los docentes y sus creencias, aspectos centrales de influencia sobre sus acciones.

En este planteamiento se configura que un docente que se da la oportunidad de ejercer una práctica consciente en el ejercicio de la producción conjunta que crea significado, tendrá mayor oportunidad de encontrar conocimiento práctico en sus propios estudiantes y las prácticas primarias de ellos actuarán como fuente de conocimiento para enriquecer su práctica. Este proceso fundamental le permitirá resolver de forma más adecuada los naturales conflictos que se derivan de la actividad situada. Al respecto, se ha demostrado que la construcción social y cognitiva de los factores objetivos presentados en el entorno para el desarrollo personal tienen una gran relevancia (Tabernero C, Arenas A, Briones E; 2005), lo que permite suponer que un profesor atento a reconocer, explicar y usar dichos factores tendrá mayor posibilidad de enriquecer su práctica y por tanto percibirse más autoeficaz. Complementando lo anterior, Tabernero y Arenas (2005:13) postulan que «los profesores con un alto nivel de autoeficacia tenderán a adoptar medidas más efectivas para afrontar y resolver los problemas que experimentan».

Shulman (2005:10) refiere que «...aunque el aprendizaje en sí continúa siendo en definitiva responsabilidad de los alumnos. La enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes». Es esta nueva comprensión que hace el docente sobre su práctica la que contribuye a enriquecerla y a «expertizarla» en el tipo de contexto en donde se ejerce. Por ello, se puede afirmar que la producción conjunta y creativa de significado provee al docente un espacio para afinar sus competencias, respecto de un campo situacional que no es universal, ya que se encuentra acotado por el contexto. Es en este espacio donde el maestro se permite entrar al mundo de los aprendizajes primarios de sus estudiantes para facilitarles la aproximación a los aprendizajes secundarios (cultura escolar) que persigue. De este modo, docentes y estudiantes se validan, y actúan como fuentes de cognición.



Shulman y su equipo de investigadores concluyeron que los docentes poseen un extenso conocimiento intuitivo sobre su práctica, pero que nunca han intentado sistematizarlo, cuestión que se transforma en parte importante de la agenda de investigación de la próxima década. Al respecto es claro cuando sostienen que:

«La sabiduría adquirida con la práctica. La fuente última para el conocimiento base es la menos codificada de todas. Se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes (o proporcionan la racionalización efectiva para ella). Una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes» (2005:15).

Perrenoud (2004) concede un importante rol a la participación de los docentes en la nueva construcción de competencias profesionales que están en el «corazón de la cualificación», de modo tal que las representaciones compartidas de las competencias profesionales se transforman en medios que hacen emergir una identidad colectiva. Ciertamente, al acoger estos postulados se apela a profesores que despiertan a la práctica consciente porque la pueden explicar, propiciando que se haga evidente, y al hacerse evidente se transforme en fuente de aprendizaje profesional para devolverla como una acción mejorada a la realidad concreta del aula en que se desempeña. Es en este circuito el docente se retroalimenta y se vuelve eficaz.

El informe TALIS (2009:5) ha demostrado que «uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde al menos un 30% del tiempo de enseñanza a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o de las tareas administrativas, y en algunos casos este porcentaje se eleva hasta el 50%». Ello permite confirmar que los docentes necesitan desarrollar herramientas reflexivas que les habiliten para aprender desde su práctica cómo superar los conflictos naturales que se derivan de cualquier proceso de interacción, más aun en la complejidad de la práctica de aula que hemos analizado. Es necesario contar con herramientas de análisis que permitan comprender y modificar la práctica docente en el natural escenario de la sala de clases, en donde es esperable que se presenten estas conductas perturbadoras.

Así, el método de los incidentes críticos es pertinente con los nuevos requerimientos analizados, tanto para la resolución del clima de aula, como para propiciar el desarrollo profesional docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. Passeron, J. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Primera Ed.) Barcelona: Editorial Laia, S.A.
- Chaiklin, S. Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Coll, C. Onrubia, J. Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, N° 346, pp. 33 – 70.
- Flanagan, J.C (1954) The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y culturaescolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Nail, O. (2010). Proyecto DIUC (Dirección de Investigación Universidad de Concepción) 2010-2011 (código 210.161.006-1.0.). Los incidentes críticos de aula. Un aporte a la gestión docente y la formación inicial.
- OCDE (2009). *Informe TALIS*. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Secretaría General de la OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Primera Ed.) España: Graó Ediciones.
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas, consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Revista electrónica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Tabernero, C. Arenas, A. (2005). *Autoeficacia en la prevención de SQT: Propuesta de un programa de entrenamiento*.
- Tabernero, C. Arenas, A. Briones, E. (2005). Impacto del Feedback negativo sobre los procesos de autorregulación del grupo. La ruptura del contrato grupal relacional. *Revista de Psicología Social*, 20 (1), 93-108.
- Tharp, R. Estrada, P. Stoll, S. Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

<sup>9</sup> El presente trabajo es parte de tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España.

<sup>10</sup> Magíster en Educación, Universidad de Concepción. Docente del departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. [glosanzana@udec.cl](mailto:glosanzana@udec.cl)

FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN ESCOLAR:  
APORTE DESDE LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE INCIDENTES  
CRÍTICOS

*Jorge Ulloa Garrido*<sup>11</sup>

## LIDERAZGO ESCOLAR Y SU IMPORTANCIA PARA EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

LA DISCUSIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA del liderazgo educativo para el logro de aprendizajes de los estudiantes es uno de los aspectos que más interés ha concitado entre los teóricos e investigadores del liderazgo escolar.

En efecto, la investigación a nivel internacional ha mostrado evidencia contundente que indica que el liderazgo es la segunda variable intraescuela, después del trabajo de los docentes en el aula, que mayor influencia ejerce sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008) y que este efecto es mayor en las escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o que atienden poblaciones vulnerables (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008; Anderson, 2010). De hecho, no existe evidencia documentada de escuelas que hayan logrado implementar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz. Muchos factores pueden contribuir a la mejora escolar, pero el liderazgo es el catalizador que permite que todos los elementos del sistema se combinen produciendo efectos que no serían posibles sin su presencia (Anderson, 2010).

Definir qué se entiende exactamente por liderazgo escolar no es sencillo. De hecho podemos decir que existen tantas definiciones de liderazgo como autores posibles. No obstante, es posible identificar algunos elementos centrales que muchas de las definiciones existentes tienen en común (Leithwood, 2009): 1) El liderazgo es un fenómeno eminentemente social, existe en el marco de las relaciones entre individuos y su propósito es realizar algo para un grupo; 2) El liderazgo implica un propósito y una dirección, los líderes persiguen objetivos y metas claras y dan cuenta por su cumplimiento o no. En el caso del liderazgo educativo, la meta es asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes; 3) El liderazgo es un proceso de influencia, a través del cual el líder logra que los otros conduzcan sus acciones en la dirección deseada, realizando para ello acciones directas o indirectas; 4) El liderazgo es una función, es decir, personas en distintas posiciones y con recursos desiguales, pueden ejercer funciones de liderazgo; 5) El liderazgo es contingente y contextual, dependiendo de los recursos, metas y características de la organización, entre otros factores. El liderazgo se ejercerá de un modo o de otro.

De acuerdo a Seashore, Leithwood, Walstrom & Anderson (2010), liderazgo se circunscribe a dos funciones principales: proporcionar dirección y ejercer influencia, siempre con una fuerte relación con el mejoramiento de la organización. Más específicamente, corresponde a todo lo que implica el establecimiento de acuerdos y la definición de direcciones para la organización, junto con impulsar y apoyar a las personas a moverse en estas direcciones.

Con estas orientaciones generales es posible entender el liderazgo escolar como «la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela (Leithwood, 2009:20). De esto se desprende que no todas las prácticas ejercidas por los directivos son necesariamente prácticas de liderazgo escolar. El liderazgo educativo se caracteriza por otorgar direccionalidad a la organización escolar y por influir en el comportamiento de quienes forman parte de esta, teniendo como propósito fundamental la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. (CEPPE, 2009). Aquellas prácticas centradas en los aspectos administrativos de la organización o que buscan mantener el status quo, reproduciendo rutinas y formas de trabajo, no se consideran parte de las prácticas de liderazgo propiamente tal. Como señala Elmore (2008:42) «podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo».

Uno de los tipos de liderazgo estudiados es el llamado transformacional (Leithwood & Jantzi, 2000), el cual se caracteriza por fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor compromiso personal con las metas organizacionales, no identificándose necesariamente con personas que ocupan cargos administrativos formales. Este tipo de liderazgo se describe a partir de seis dimensiones: crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado; simbolizar las prácticas y los valores profesionales; demostrar expectativas de alto desempeño; y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (Leithwood, 1994; Leithwood et. al, 1999; en Leithwood & Jantzi, 2000).

Respecto del liderazgo pedagógico o instruccional, un metaanálisis de 27 estudios publicados sobre liderazgo y resultados de los estudiantes (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008) dio cuenta de un efecto tres a cuatro veces mayor del liderazgo instruccional en relación al liderazgo transformacional. A su vez, respecto de las preguntas relevadas de estos estudios, se dio cuenta de cinco dimensiones del liderazgo eficaz: establecimiento de metas y expectativas; obtención y asignación de recursos en forma estratégica; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; promoción y

participación en aprendizaje y desarrollo docente; y el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo. Se indica con un mayor efecto la dimensión de promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente (Robinson et al., 2008).



"Los directores de estos establecimientos van generando un clima de relaciones óptimas, estimulando y fortaleciendo conversaciones que giran en torno al trabajo pedagógico".

Con respecto a la investigación en Chile, una reciente revisión que aborda la relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar realizada por Horn & Marfan (2010), señala que en cinco trabajos basados en eficacia escolar se identifican tres pilares del liderazgo:

a. *Pilar técnico*: es común en los distintos estudios revisados y se relaciona con la

experticia pedagógica del director, así como con establecer metas con claro foco en el aprendizaje de los alumnos. Forma parte de este pilar lo que Bellei et al. (2004; en Horn & Marfan, 2010) define como «saberes», permitiendo al director ganar en respeto de la comunidad, dar apoyo técnico a los docentes, evaluar sus prácticas, planificar los procesos educativos y monitorear los aprendizajes.

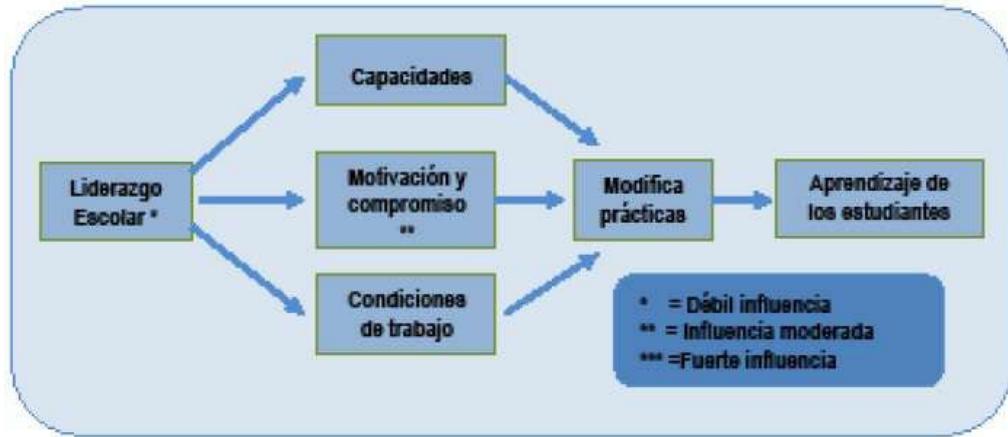
- b. *Pilar de manejo emocional y situacional*: implica ser capaz de conducir la relación que se establece con los docentes, y ser hábil en adaptarse a contextos cambiantes. Elementos relacionados son la capacidad para motivar, para trabajar en equipo, velar por un buen clima escolar, demostrar altas expectativas en alumnos y docentes, escuchar y abrir espacios de participación.
- c. *Pilar organizacional*: es propia de un buen líder la capacidad para estructurar una organización escolar eficiente, esto es, facilitar las condiciones para que los docentes puedan realizar un buen trabajo (Henríquez et al., 2009; en Horn & Marfan, 2010).

Por su parte, los resultados de un estudio sobre historias de formación y aprendizajes de directores de establecimientos con buenos resultados en Chile (Rodríguez, 2010) dan cuenta que los directores influyen a través de la incidencia en las motivaciones, habilidades, condiciones laborales, delegación progresiva del liderazgo y mayor acceso a la información. Los directores de estos establecimientos van generando un clima de relaciones óptimas, estimulando y fortaleciendo conversaciones que giran en torno al trabajo pedagógico, delegando funciones y compartiendo decisiones, administrando y gestionando recursos para permitir la viabilidad operativa de las acciones emprendidas, y generando confianzas y motivación para los esfuerzos que implica el cambio de prácticas.

## ¿CÓMO CONTRIBUYEN LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO AL LOGRO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES?

En la búsqueda por comprender de qué manera y en qué magnitud el liderazgo contribuye al aprendizaje de los estudiantes, a partir de la década del 80 se han desarrollado múltiples estudios de carácter cualitativo y cuantitativo. La evidencia acumulada muestra que el efecto del liderazgo sobre el aprendizaje es relativamente pequeño cuando solo se analiza de manera directa (Robinson, 2007). Sin embargo, si se analizan los efectos totales del liderazgo, es decir, tanto los efectos directos como indirectos, se estima que el liderazgo explica un cuarto (25%) del total de los impactos provenientes de los factores intraescuela (Leithwood, 2009; Bolívar 2009). En este mismo sentido, se identifica y releva al liderazgo educativo como la segunda variable intraescuela que incide en un mejor desempeño de los establecimientos (OCDE, 2008).

El efecto del liderazgo escolar es, por lo tanto, indirecto: no son los directivos los que trabajan en la sala de clases, pero sus prácticas pueden contribuir a generar las condiciones necesarias para que los docentes trabajen bien en ellas. Tal como señala Anderson (2010:38) en base a las evidencias proporcionada por Leithwood et.al (2006), «el desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores».



Siguiendo con el modelo propuesto por Leithwood et.al (2006), existen cuatro tipos de prácticas fundamentales que los líderes exitosos despliegan en casi todos los contextos y que tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes:

- Establecer direcciones (visiones, y metas).
- Desarrollar personas.
- Rediseñar la organización.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.

Cada una de estas categorías encierra a su vez un conjunto de prácticas más específicas que el director, en colaboración con los otros miembros de su equipo de trabajo, debe poner en práctica para lograr impactar positivamente las tres variables mediadoras que integran el modelo de desempeño docente: motivación y compromiso, capacidades de los docentes y condiciones de trabajo. Siguiendo a Anderson (2010), a continuación examinaremos cuáles son las prácticas específicas de cada categoría y su ámbito de influencia.

a. *Establecer direcciones*: la evidencia sugiere que las prácticas asociadas a esta categoría son las que suman la mayor proporción de los impactos de un líder. Las prácticas incluidas en esta categoría buscan desarrollar una visión compartida de la organización y sus actividades, así como el establecimiento de metas en torno a una visión común, focalizada en el progreso de los estudiantes. Entre las prácticas que los líderes desarrollan se cuentan identificar y articular una visión que inspire a los docentes y los comprometa con su desarrollo profesional y el de la organización; fomentar metas grupales desafiantes, pero factibles, que motiven a las personas a

perseguir un objetivo común y a generar una identidad colectiva; y generar altas expectativas, que ayuden a los miembros de la organización a visualizar el carácter desafiante de las metas fijadas, y a la vez entender claramente que las expectativas son alcanzables.

Es importante recalcar que establecer la dirección que adoptará la escuela debe ser un esfuerzo colectivo: proveer y comunicar metas claras respecto de lo que se espera que las personas realicen, como asimismo de los resultados que se quieren conseguir; ayudar a crear un sentido de compromiso común, así como una mejor comprensión de cuál es el rumbo futuro de la organización y cómo alcanzarlo. A su vez, la definición de metas claras y específicas resulta vital para que las personas se sientan motivadas y contribuyan con su quehacer al logro de estas. Si las personas consideran que las metas propuestas por la organización son irrelevantes o inalcanzables, cualquier esfuerzo de mejora será en vano (Robinson y Timperley, 2007).

b. *Desarrollar personas*: sSegún la evidencia disponible, la contribución de las prácticas involucradas en esta categoría es sustancial. Las personas, además de necesitar metas claras y estar motivadas, requieren desarrollar y potenciar sus conocimientos y habilidades para moverse de manera eficiente hacia dichas metas.

Los líderes promueven la efectividad influyendo sobre las capacidades y motivaciones de los integrantes claves de la organización escolar. Para lograr esto, deben ser capaces de concretarse emocionalmente con los demás y ayudarlos a desarrollar sus potencialidades. Entre las prácticas de liderazgo consideradas en esta categoría se encuentran: ofrecer estímulo intelectual, lo que se relaciona con la ayuda que prestan los líderes a los docentes para cuestionar su quehacer, generando preguntas e ideas que invitan a examinar los supuestos acerca de su trabajo y a producir cambios en las personas; entregar apoyo individualizado, mostrando respeto y consideración por los sentimientos y necesidades personales de cada uno; promover modelos de actitud y comportamiento consistentes con los valores y metas de la organización (Leithwood, 2009).

El perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades de los docentes es un aspecto fundamental para el mejoramiento escolar. A través del aprendizaje ininterrumpido, los docentes pueden identificar y corregir errores que se comenten habitualmente o descubrir nuevas maneras de hacer su trabajo. Revisar permanentemente los supuestos y expectativas entorno al trabajo también resulta fundamental.

Los directores deben ser capaces de generar un clima de confianza y respeto hacia los docentes. Para ello es necesario que mantengan una actitud de respaldo permanente, que deleguen en otros tareas importantes y desafiantes, que fomenten la

autonomía profesional y reconozcan los méritos y el esfuerzo de los demás.

Las prácticas de liderazgo aquí contenidas están estrechamente ligadas con aquellas prácticas asociadas a la gestión de la enseñanza-aprendizaje. La mejora de la enseñanza solo es posible si los docentes mantienen una actitud permanente de aprendizaje y fortalecimiento de sus capacidades y si existe un ambiente de colaboración para el logro de los objetivos comunes de la organización, por sobre los intereses individuales.

c. *Rediseñar la organización*: los líderes educativos exitosos se preocupan de generar condiciones que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y estudiantes.

Rediseñar la organización implica generar y sostener una cultura profesional colaborativa, fomentando la confianza y el trabajo en conjunto, como la planificación pedagógica en equipo, el monitoreo y análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como colectivo y la retroalimentación mutua sobre el quehacer profesional. Crear estructuras que faciliten el trabajo docente implica organizar y flexibilizar las estructuras de la escuela de manera tal que los docentes puedan contar con los recursos y medios necesarios para desarrollar su trabajo y generar tiempos comunes para planificar, resolver problemas, abordar tareas específicas, entre otros. Vivian Robinson ha relevado en este ámbito: la necesidad de proteger la labor docente de presiones externas y distractores que hagan a los profesores perder el rumbo o sacarlos de su principal foco de preocupación. Los líderes deben proveer a sus docentes de un ambiente ordenado y apoyador, tanto dentro como fuera de la sala de clases, encargándose de proteger los tiempos para la enseñanza (Robinson, 2007).

Rediseñar la organización no solo involucra la autoevaluación, sino que también implica buscar cómo relacionar a las familias con el proyecto educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, así como para mirar el entorno como una fuente de apoyo y recursos que dé soporte a las metas y objetivos de la organización.

d. *Gestionar la instrucción (enseñanza-aprendizaje) en la escuela*: la última categoría de prácticas claves asociadas con el liderazgo exitoso abarca las funciones y acciones para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Las prácticas que se agrupan en esta categoría involucran la dotación de personal; proporcionar de apoyo técnico a los docentes mediante la supervisión, evaluación y coordinación; monitorear las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes; y evitar que estos últimos se distraigan de su trabajo con actividades que se alejan de su rol principal.



"Los directores deben ser capaces de generar un clima de confianza y respeto hacia los docentes. Para ello es necesario que mantengan una actitud de confianza permanente, que deleguen en otros, tareas importantes y desafiantes, que fomenten la autonomía profesional y reconozcan los méritos y el esfuerzo de los demás".

Si bien es cierto que la mayoría de los directores recurren a prácticas conducentes a gestionar la instrucción, lo que distingue a los líderes exitosos es la forma en la cual las ejecutan . Los líderes eficaces buscan constantemente adaptar los planes y programas, que usualmente vienen dados por las autoridades educativas, para acomodarlos a las metas y proyectos de la organización escolar, coordinando los distintos procesos y prácticas de gestión en un todo coherente. Los líderes eficaces no ejecutan los procesos relacionados con el monitoreo y evaluación desde la mera formalidad, sino que utilizan la información que proveen estos procesos para comprender los obstáculos que impiden el progreso de los docentes y dificultan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Los líderes eficaces van constantemente a observar las salas de clases y sostienen conversaciones abiertas y sinceras con sus docentes sobre cómo mejorar sus

prácticas de enseñanza. Asimismo, buscan levantar y analizar datos que les permitan rediseñar la organización y fijar o modificar sus metas. Los líderes eficaces, si bien valoran las actividades extracurriculares que los docentes realizan para implementar programas complementarios que van en beneficio de sus alumnos y sus familias, buscan proteger los tiempos y procesos que se dirigen hacia los esfuerzos colectivos de mejoramiento escolar (Anderson, 2010).

Las categorías de prácticas descritas en el modelo de Leithwood son coherentes con los tres elementos que integran el modelo de desempeño docente (la motivación, las habilidades y las condiciones de trabajo). Como bien señala Stephen Anderson «existe un vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras. Las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo personal tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y, por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes» (2010:39).

CATEGORÍA	PRÁCTICAS	
Mostrar dirección de futuro. <i>Realizar esfuerzos de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un 'propósito moral'</i>	Visión (construcción de una visión compartida)	MOTIVACIONES
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
	Altas expectativas	
Desarrollar personas <i>Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas</i>	Atención y apoyo individual a los docentes	Capacidades
	Atención y apoyo intelectual	
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)	
Rediseñar la organización <i>Establecer condiciones de trabajo que le permita al persona el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades</i>	Construir una cultura colaborativa	Condiciones de Trabajo Docentes
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	
	Dotación de personal	
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión,	

Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella</i>	evaluación, coordinación)
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo.

FIGURA N° 2: Prácticas claves para un liderazgo efectivo (Fuente: Anderson, 2010).

El modelo de prácticas de Leithwood y el modelo de desempeño docente nos entregan un marco fértil a partir del cual comprender y examinar qué prácticas de liderazgo pueden ayudar a fortalecer nuestras escuelas: si los directores y equipos directivos ponen en el centro de su preocupación rediseñar las estructuras de la escuela para hacer más efectivo el trabajo de los docentes en el aula; si les proporcionan una guía, motivación y apoyo individualizado, fortaleciendo el liderazgo distribuido y el sentido de unidad en torno a una misión común; si introducen nuevas ideas sobre cómo transformar la manera en que habitualmente se hacen las cosas, entonces, sin lugar a dudas, nuestras escuelas pasarán a un estado superior de desarrollo, que tendrá un impacto significativo en la mejora de los aprendizaje de los estudiantes.

## FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES DOCENTES: LA TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS

Si los docentes cambian sus prácticas, entonces sus mentes han cambiado, y este cambio –que precede a la práctica docente–, es un proceso cognitivo y afectivo (Leithwood, 2009).

En términos cognitivos los líderes efectivos estimulan a los docentes a ser innovadores y creativos, mediante el cuestionamiento de sus creencias y el reencuadre (reframe) de problemas. Así mismo, los líderes efectivos actúan como mentores de los docentes, otorgándoles soporte y ayuda individualizada para resolver dificultades propias de la enseñanza, prestando atención especial a cada una de sus necesidades para su logro y desarrollo.

En tal sentido, aprender de los incidentes críticos a los que se enfrentan puede constituir una herramienta efectiva para el desarrollo profesional docente. Almendro y Costa (2006) proponen un marco metodológico para el tratamiento de los incidentes críticos: reconocer el suceso y el contexto en que ocurre; reconocer y describir las emociones del incidente; identificación de la forma en que se enfrentó la situación y las consecuencias de la actuación; dilemas que se ha debido enfrentar y, finalmente, enseñanza del caso y transferencia de conocimiento a otros contextos. Este ciclo metodológico puede ser una herramienta para trabajar el desarrollo personal y profesional docente, toda vez que permite la reflexión acerca de la propia práctica. Considerando la premisa expuesta en líneas anteriores, una de las prácticas claves que pueden desarrollar los directores/as, jugando un rol importante en el progreso docente, es el desarrollo de las personas.

De acuerdo a los resultados preliminares del estudio «Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile» (CEPPE, 2010), uno de los aspectos que los directivos de nuestras escuelas deben fortalecer es justamente esta capacidad. Según este estudio, los directores en Chile proporcionan escasa ayuda a los docentes para que estos mejoren sus planificaciones de aula, como asimismo, son pocos los directores que retroalimentan las prácticas de enseñanza o estimulan a los maestros a considerar nuevas ideas para mejorarl.

Un componente clave del análisis de un incidente crítico lo constituyen las emociones. De acuerdo a la evidencia disponible, existen en los docentes siete emociones que tienen consecuencias significativas en el mejoramiento escolar. Estas

incluyen sentido de autoeficacia, que es la percepción que posee el docente sobre sus potencialidades y su capacidad para lograr metas y objetivos; sentido de eficacia colectiva, que es la percepción del conjunto docente sobre su capacidad como colectivo para realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos; satisfacción laboral, que es un estado emocional positivo resultante del aprecio por nuestro trabajo o de nuestras experiencias laborales; compromiso organizacional, que incluye la fuerte creencia en las metas y valores organizacionales, la disposición a esforzarse por conseguir las metas y objetivos de la organización, así como el deseo de ser parte de ella; estrés, que implica un estado de agotamiento emocional que no permite a las personas funcionar de manera efectiva en sus trabajos y que puede traer aparejado el surgimiento de sentimientos y actitudes negativas hacia los otros (alumnos, colegas, etc.); ánimo, que es un estado mental generalizado, que predispone a las personas de manera favorable o no hacia el trabajo; compromiso con la profesión, que está relacionado con el interés por permanecer o no en el mismo puesto de trabajo o en la misma escuela.

Desarrollar personas implica trabajar sobre estas emociones, las cuales afectan la motivación, compromiso y eficacia para realizar determinadas actividades. Los docentes que poseen una percepción positiva de sí mismos y de las condiciones de trabajo presentan menores niveles de estrés, son más flexibles al cambio, invierten mayor tiempo en su trabajo y logran mejores resultados. En este sentido, la técnica de incidentes críticos puede ser de gran utilidad.

Por otro lado, instalar de manera sistemática esta técnica se conecta directamente con dos aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la institución educativa: una cultura de trabajo colaborativo y una comunidad que se dispone a aprender. Vivian Robinson et al. (2007) destaca de manera particular la necesidad de generar una comunidad de aprendizaje al interior de la escuela, que permita fortalecer y potenciar el desarrollo de los docentes. Según Robinson, las comunidades de aprendizaje efectivas son aquellas donde los docentes y directivos son capaces de analizar críticamente sus prácticas, donde se promueve la mejora de la enseñanza a través de la discusión y retroalimentación de la práctica docente, colocando especial atención en cómo generar estrategias específicas que contribuyan a mejorar los resultados de un estudiante en específico o de un grupo en particular. Las comunidades pueden contribuir además a generar un sentido de responsabilidad colectiva por los resultados de los estudiantes, en la medida que se establezcan mecanismos específicos para monitorear el progreso de los estudiantes y que exista apoyo y soporte mutuo.

Otra práctica directiva que contribuye de manera significativa al mejoramiento de la enseñanza es participar en la identificación y solución constructiva de problemas. Para

avanzar en la construcción de una comunidad de aprendizaje, los líderes deben desafiar y cambiar aquellos aspectos de la cultura docente que no permiten avanzar hacia el mejoramiento. Una de las principales habilidades que un líder debe desarrollar, por lo tanto, es la capacidad para colocarle nombre y describir los problemas de la organización, sin que ello genere una actitud defensiva entre los docentes, además de examinar junto a los docentes las creencias y juicios que están detrás de determinadas prácticas y que pueden ser parte del problema.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34- 52. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp. 1-4.
- CEPPE (2010). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(3), pp. 19-33.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q.; Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. *Interim Report. Nottingham: National College for School Leadership*, University of Nottingham.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership*, Volume 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership*, Volume 2 (pp.37-68). Paris: OECD.
- Leithwood, K. et al. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Reino Unido: NCSL <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filenam>
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Serie Liderazgo Educativo. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series, 41.
- Robinson, V. y Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3).

[11](#) Doctor en Educación, Universidad de Córdoba, España Profesor. Docente del departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Concepción, Chile. [jorulloa@udec.cl](mailto:jorulloa@udec.cl)

# INCIDENTES CRÍTICOS DE AULA: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

*Óscar Nail Kröyer*

*Robinson Acosta Trujillo*[12](#)

ACTIVIDAD 1 ESTUDIO DE CASO CON INCIDENTES CRÍTICOS DE AULA	
Para: Docentes y directivos.	
Duración: 45 min.	
Objetivos: Reflexionar sobre la disrupción en el aula utilizando la técnica de análisis de incidentes críticos (TAIC).	
Conceptos clave: Incidentes críticos, disrupción en el aula, clima de aula y autoridad docente.	
Instrucciones: leer un caso de incidentes críticos de aula (ver al final del capítulo) y utilizar la técnica de análisis de incidentes críticos (TAIC) para analizarlo.	
Análisis de incidentes críticos del caso	
a) 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 valórico 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.	
b) Emociones despertadas: 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.	
c) 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 esta positiva o negativa, y por lo tanto carece de todo juicio valórico.	
d) 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?	
e) 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.	
f) 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. Esto sirve de experiencia al profesional que se ve enfrentado al incidente, quien así adquiere la experiencia para poder reaccionar	

frente a otro hecho similar.

ACTIVIDAD 2 ¿QUÉ CONSIDERAS DISRUPTIVO EN EL AULA? <sup>1</sup>				
Para: Docentes y directivos.				
Duración: 1 hora aprox.				
Objetivos: Identificar y evaluar la percepción individual de docentes ante los conflictos y la normativa.				
Conceptos clave: Normas, disruptión en el aula.				
<p>Instrucciones:</p> <p>Individualmente marca con una X una de las alternativas de 1 a 4 (1=poco grave, 4=muy grave) según el grado de gravedad que atribuyes a estas situaciones de aula. Si tomaras medidas, señala brevemente qué harías. Una vez marcada, discute con tus compañeros tus puntos de vista y verifica cómo lo viven tus colegas.</p> <p>Posteriormente, reúnanse en grupos de colegas y adjudiquen una valorización numérica a cada ítem. A partir de ahí se acordará entre todos aquello que claramente sea valorado como muy grave y que, por lo tanto, exija un determinado procedimiento consensuado.</p> <p>Una vez obtenida la catalogación de faltas graves y menos graves, utilicen el registro de conductas disruptivas que posea el colegio (como las anotaciones del libro de clase) y revisen cuáles son las situaciones que más se repiten.</p> <p>Categoricen estas diferentes situaciones en cuatro grupos, de 1 a 4, según el nivel de gravedad que les hayan atribuido. En base a esto realicen un catálogo de situaciones de intensidad leve, media y grave.</p> <p>En este catálogo atribuyan entre todos un procedimiento para abordar cada situación. El objetivo es llegar a un acuerdo en el protocolo de las diferentes acciones que se pueden realizar dentro del aula para intervenir en situaciones disruptivas. Este debe ser claro y estar bien definido, de manera que todos puedan aplicarlo. De no llegar a total acuerdo, pueden abstenerse en esta última acción y señalar el procedimiento que personalmente consideren más apropiado.</p>				
COMPORTAMIENTO			1	2
1.	En cuanto a las normas			
1.1	Llegar tarde a la clase.			
1.2	Pedir salir al baño constantemente.			
1.3	Faltar a clases o a una prueba sin justificar.			
1.4	Rayar o dibujar en las mesas o paredes.			
1.5	Lanzar objetos.			
1.6	Jugar con el celular, notebook u otro dispositivo en clase.			
1.7	Desordenar el mobiliario (mesas y sillas) de la sala.			
1.8	Escuchar música con mp3, Ipod, etc.			
1.9	Contestar el celular en clase.			
1.10	No usar delantal o uniforme de colegio.			
1.11	Comer en la clase.			
1.12	Hacer ruidos o gritar en la clase.			
1.13	Generar desorden al entrar o salir de la sala.			
1.14	Tocar un instrumento musical en la clase.			
1.15	Levantarse del puesto o caminar por la sala sin permiso.			
2.	En cuanto al trabajo en clases			
2.1	No hacer las tareas o trabajos.			
2.2	Rehusarse a hacer tareas o trabajos en clase.			
2.3	Quejarse o hacer comentarios vejatorios sobre la tarea o trabajo.			
2.4	Falta de interés, pasividad e inactividad durante el trabajo en clase.			

2.5	No traer cuadernos, libros u otros insumos solicitados para el trabajo en clase.				
2.6	Preguntar insistentemente con intención de retrasar la clase.				
2.7	Trabajar en algo externo a la clase.				
2.8	Dormir en la clase.				
2.9	Guardar las cosas antes del término de la clase.				
3.	En cuanto al respeto al(a) profesor(a)				
3.1	Hablar mientras el (la) profesor(a) habla.				
3.2	No seguir las instrucciones del (la) profesor(a).				
3.4	Burlarse del(a) profesor(a).				
3.5	Amenazar al(a) profesor(a).				
3.6	Golpear al(a) profesor(a).				
4.	En cuanto a la relación con sus compañeros				
4.1	Discutir en clase.				
4.2	Burlarse de un(a) compañero(a).				
4.3	Quitar las cosas a un(a) compañero(a).				
4.4	Insultar a un(a) compañero(a).				
4.5	Hacer gestos o muecas burlonas.				
4.6	Golpear a un(a) compañero(a)				

**ACTIVIDAD 3**  
**TALLER PARA PADRES SOBRE INCIDENTES CRÍTICOS DE AULA**

Para: Padres.

Duración: 1 hora aprox.

Objetivos: Reflexionar sobre la disrupción en el aula desde la perspectiva del rol de la familia y los estilos educativos paternos respecto a las normas.

Conceptos clave: Disrupción, normas, estilos educativos paternos.

Instrucciones: Leer un caso de incidentes críticos de aula (ver al final del capítulo) y realizar un grupo focal con los apoderados (moderado por un profesor) para reflexionar y dialogar en torno a los siguientes ejes:

Actuación del profesor en el incidente. ¿Cómo actuó el profesor?

Actuación de los padres. ¿Cómo abordaría usted esta situación con su hijo/hija en el hogar?

Enseñanza de normas. ¿Cómo enseñan la importancia del cumplimiento de ciertas normas a sus hijos?

**ACTIVIDAD 4**  
**TALLER PARA DIRECTIVOS SOBRE INCIDENTES CRÍTICOS DE AULA**

Para: Directivos

Duración: 1 hora aprox.

Objetivos: Reflexionar sobre la disrupción en el aula, las normas y la gestión de la convivencia, desde la perspectiva la gestión de la convivencia.

Conceptos clave: Disrupción, normas, protocolos de intervención, gestión de la convivencia.

Instrucciones: Leer un caso de incidentes críticos de aula (ver al final del capítulo) y realizar un grupo focal para reflexionar y dialogar sobre los siguientes puntos:

Causas de incidentes críticos de aula. ¿Qué es lo que causa un incidente crítico en el aula?

Reflexión y capacitación docente. ¿Cómo se puede ayudar a los profesores para el manejo de estas situaciones?

Normas y protocolos de intervención. ¿Son apropiadas las normas y los protocolos de intervención para los incidentes críticos?, ¿qué fortalezas y qué debilidades tienen?

Intervención. ¿Cómo pueden intervenir los directivos para mejorar la convivencia escolar?

## CONCEPTOS CLAVES:

- *Incidentes críticos*: es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional (Bilbao y Monereo, 2011 citado en Nail, Gajardo y Muñoz, 2012). Por su parte, Woods (1997) define los incidentes críticos como episodios improvistos, que no pueden ser anticipados por el profesional, causándole una gran impresión (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012).
- *Disrupción de aula*: situación en la que los comportamientos de los alumnado tienden a realizarse en grupo, principalmente, con la finalidad de romper el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso impedir que se establezca (Ortega, Del Rey, Córdova, Romera, 2008).
- *Clima de aula*: conjunto de interacciones y transacciones presentes en el proceso educativo en circunstancias determinadas, con rasgos tales como: un marco moral colectivo en una organización; define actitudes, expectativas y conductas; es influenciado por la organización; y se presenta de distintas formas dependiendo de las prácticas y distintas unidades organizativas (Tuvilla, 2007). El concepto de clima hace relación a la percepción que tienen los miembros de la propia institución (Romero, 2005). En un clima donde las normas son arbitrarias, ambiguas o donde los alumnos no participan en su elaboración, se suelen originar conductas violentas. Es en este contexto donde surge el esquema de domino-sumisión (Ortega, 2000). La gestión de un clima de convivencia y aprendizaje que permite a todos aprender y sentirse bien tratados es un eje central de la gestión escolar (UNESCO , 2008).
- *Estilos educativos paternos*: son las formas de hacer de los padres y madres, en lo que a la educación de los hijos e hijas se refiere. Estas difieren en función de que el énfasis lo pongan en lo autoritario, lo permisivo o el diálogo. En los casos de disrupción en el aula, estos estilos educativos pueden verse reflejados en la forma en que reaccionan los estudiantes ante las normas del colegio.
- *Protocolos de intervención*: Conjunto de consecuencias organizado, secuenciado y pautado que permite organizar las respuestas que ofrece un centro ante el incumplimiento de las normas. Los protocolos deben gozar de la suficiente flexibilidad para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. Son llevados a cabo con la participación, en diferentes fases, de todos los miembros de la comunidad educativa (Abad, 2010).

## REFLEXIONES SOBRE TEMAS CLAVES:

### · *Autoridad docente*

Cuando hablamos sobre incidentes críticos de aula surge espontáneamente el concepto de autoridad docente. Oliver Maulini (2006) se plantea la siguiente pregunta: ¿existe una crisis de la autoridad docente? Según el autor, la autoridad de los educadores no es arbitraria, sino legitimada por los alumnos. Son ellos quienes construyen este concepto, que se relaciona con la percepción que tienen de la calidad del docente, tanto en competencias académicas como en la relación y empatía con sus alumnos. Sin embargo, la relación entre profesor y alumno debe ser necesariamente asimétrica, porque se debe reconocer que ellos aún están adquiriendo las herramientas para desenvolverse con plena autonomía. El desafío entonces es construir esta autoridad a partir de la legitimación por parte de los estudiantes, demostrando ser competente en la disciplina, justo en la aplicación de normas y empático en la relación con los alumnos.

Por otra parte, se plantea el concepto de la autoridad moral del docente, que consiste en las actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad en el aula, y por esa vía posibilitan que los y las docentes infundan respeto, sean imitados y se transformen en líderes de sus estudiantes (Rojas & Lambrecht, 2009). En este sentido, se espera que el maestro desarrolle una autoridad moral en el aula, en lugar de ser autoritario.

### · *Normas de aula: participación y legitimación*

Una norma es una regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc., de la que se debe hacer partícipes a los implicados (Ortega, Del Rey, Córdova, Romera, 2008).

Desde el enfoque de la sociología moral, la participación en el diseño de las normas es el primer paso para contribuir a su cumplimiento en un establecimiento educativo. Si las normas pretenden realmente crear autoridad, deben ser conocidas y reconocidas por todos, ser justas y justificables. En este sentido, es fundamental la ética democrática en el reglamento escolar: otorgar mayor participación a los estudiantes para contribuir a la legitimación colectiva de las normas (Nail, Muñoz & Ansorena, 2012; Bolsterli et al., 2006). Los alumnos en general exigen una mayor participación en las decisiones que se toman en sus colegios. Como plantea la UNESCO, «la creencia de que los alumnos y alumnas no están preparados para

decidir o participar es una falacia, pues nunca lo estarán si la escuela no les brinda oportunidades para ejercer tales habilidades» (UNESCO, 2008, p. 37).

Para este fin es muy importante partir por una evaluación de las normas del establecimiento, desde la percepción de los actores de la comunidad educativa y luego generando las instancias necesarias para la reflexión y el diálogo para la evaluación y diseño participativo en las normas del establecimiento.

De esta manera la obediencia a una norma deja de ser un acto forzado, impuesto por una autoridad externa, para transformarse en un acto de autonomía moral, un acto consciente derivado de una comprensión de la importancia de la misma, para el bien común de todos los actores de la comunidad educativa.

*Incidentes críticos de aula: ejemplos de casos*

· El caso de Gustavo

La profesora intenta realizar su clase mientras Gustavo le interrumpe constantemente molestando a sus compañeros de puesto. La profesora le pide a Gustavo que se saque el gorro, ya que va en contra de las normas de aula del establecimiento. Gustavo ignora los llamados de atención y sigue molestando a sus compañeros. La profesora intenta seguir su clase, cuando Gustavo se levanta repentinamente para salir de la sala diciendo que «va a buscar agua». La profesora lo detiene, diciendo que debía pedir permiso primero, ante lo cual el alumno se enoja y arroja violentamente la botella plástica al suelo, volviendo a su puesto mientras murmuraba insultos contra la profesora. Nuevamente, la maestra retoma la clase, pero Gustavo insiste en interrumpir a sus compañeros de puesto. La profesora, mostrándose molesta, le pide que «salga de sala», pero Gustavo se niega. La profesora se acerca y le insiste que salga de la sala, ante lo cual el alumno se pone de pie, molesto, y la encara diciéndole «¿y qué me va a hacer si no salgo de la sala?, ¿qué me va a hacer?, ¿ah?». La profesora no le dice nada, vuelve a su puesto y sigue con la clase, mientras Gustavo se queda en su puesto murmurando groserías.

· Violencia verbal

En una clase de Lenguaje, la profesora de la asignatura escribe en la pizarra las instrucciones de una actividad de aprendizaje mientras los alumnos se tiran papeles. Cuando ella se voltea y pregunta quién lo hizo, los estudiantes señalan como responsable a la alumna sentada en la primera fila. La alumna les responde «¡cállense!» y luego los insulta a gritos. La profesora le pide a esta alumna que recoja los papeles. La alumna los recoge y se los lanza a sus compañeros. Cuando la profesora da la instrucción para la actividad, esta alumna dice «no haber traído nada» para realizarla. Se levanta de su puesto y se va a sentar atrás. La profesora se acerca a ella, la toma del brazo, la lleva de vuelta a su puesto y le pasa un libro para que haga la actividad. Luego de esto, la profesora informa la cancelación de la clase de educación física, ante lo cual los alumnos manifiestan su malestar. La alumna dice que en ese caso se irá, porque «había asistido exclusivamente por la clase de educación física». La profesora le dice que «cuide su vocabulario», ante lo cual la alumna se levanta para irse de la sala. La profesora, para impedirlo, la toma del brazo, la alumna se sacude violentamente, le grita «¡suéltame!», insultándola, y se retira de la sala.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2010). *Escuelas sostenibles en convivencia. 7 Ideas clave*. Barcelona: Ed. Graó.
- Bolsterli, M.; Bonneton, D.; Capitanescu, A.; Gather Thurler, M.; Maulini, O.; Muller, A.; Perrenoud, P.; Savoie-Zajc, L.; Vellas, E. (2006). *La escuela entre la Autoridad y la «Zizaña»*. Barcelona: Ed. Graó.
- Nail, O.; Muñoz, M.; Ansorena, N. (2012). Normativa y Reglamentos de Convivencia Escolar ¿Una oportunidad o una carga para la escuela? *Revista EDUCERE. Investigación arbitrada*. Año 16, N°55 Septiembre-Diciembre de 2012. 373-383.
- Ortega, R. Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Ed. Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R.; Córdoba, F.; Romera, Eva (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas clave*. Barcelona: Ed. Graó.
- Rojas, A., Lambrecht, N. (2009). *Construyendo Autoridad Moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción*. UNESCO.
- Romero, G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto. El Proyecto de Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- UNESCO (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

<sup>12</sup> Magister © en Psicología Educativa. Profesor de Historia y Geografía. Licenciado en Educación. Universidad de Concepción. robinsonacosta@udec.cl

## SOBRE LOS AUTORES

### CARLES MONEREO

Doctor en Psicología y Profesor titular del departamento de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona – España. Es fundador y coordinador del Seminario de investigación interuniversitario sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje-SINTE.

### JORGE ULLOA GARRIDO

Doctor en Educación de la Universidad de Córdoba – España); Magister en Educación (Universidad de Concepción); Director Magister en Gestión, Liderazgo y Política Educativa; Docente del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación - Universidad de Concepción.

### MÁXIMO MUÑOZ REYES

Lic. en Sociología. Universidad de Concepción; Magister en Política y Gestión Educacional – Universidad de Talca.

### CLAUDIA CONTRERAS

Es Educadora de Párvulos de la Universidad Austral de Chile, Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Máster en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona – España. Actualmente realiza su tesis doctoral en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

### RROSSE MARIE VALLEJOS GÓMEZ

Profesora de Filosofía (Universidad de Concepción) .Magister en Gestión y Dirección Escolar de Calidad (UDD). Docente Departamento de Curriculum e Instrucción. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.

### SIMÓN RODRÍGUEZ ESPINOZA

Psicólogo de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Diplomado en Métodos Cualitativos de Investigación Social, Universidad Diego Portales, Chile. Visiting scholar, Department of Theory and Policy in Education, Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto, Canada. Coordinador de liderazgo y gestión

directiva de Dirección de Educación de Corporación Municipal de Villa Alemana.

GLORIA SANZANA VALLEJOS

Magister en Educación (Universidad de Concepción). Candidata a Doctora en Educación (Universidad de Córdoba – España) Docente Departamento de Curriculum e Instrucción. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.

ROBINSON ACOSTA TRUJILLO

Profesor de Historia y Geografía (2012). Magister © en Psicología educativa. Universidad de Concepción.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos por su patrocinio y financiamiento a la Universidad de Concepción y específicamente a la:

- Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo.
- Vicerrectoría Académica.
- Facultad de Educación.
- Dirección de Educación Continua (DEC).

Agradecimientos especiales por su trabajo y disposición a:

- Paula Martínez, estudiante de la carrera de Pedagogía en Artes Plásticas – Universidad de Concepción, por su creatividad y diseño de dibujos de todos los capítulos.
- Luz Marina Vergara Carrasco: Directora del Grupo de Teatro «Sombras 2011», del Liceo Mauricio Hochschild, CEAT, San Pedro de la Paz.
- Karin Wilkomirsky, editora de videos demostrativos de incidentes críticos de aula.
- Directivos y Docentes de la Escuela John Kennedy D - 561, de la comuna de Chiguayante.