



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

NAIL KRÖYER, OSCAR; GAJARDO AGUAYO, JORGE; MUÑOZ REYES, MÁXIMO
LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS: UNA HERRAMIENTA PARA LA
REFLEXIÓN SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Psicoperspectivas, vol. 11, núm. 2, 2012, pp. 56-76

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171023938004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS: UNA HERRAMIENTA PARA LA REFLEXIÓN SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN CONVIVENCIA ESCOLAR

OSCAR NAIL KRÖYER (*)
JORGE GAJARDO AGUAYO MÁXIMO MUÑOZ REYES
Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN Los incidentes críticos son fenómenos que están presentes en toda organización. El análisis de estos incidentes fue convertido en una metodología de trabajo que identifica y reflexiona sobre las perturbaciones más comunes presentes en las aulas. Este artículo describe la utilidad de la técnica de análisis de incidentes críticos (TAIC), como herramienta para mejorar la convivencia de aula. También es una herramienta de aprendizaje sobre situaciones de aula conflictivas para el profesorado en ejercicio y en formación. Al mismo tiempo sirve para potenciar el liderazgo docente en las aulas de clases, permitiendo visibilizar los problemas que enfrentan los docentes al interior de éstas.

PALABRAS CLAVE incidentes críticos, gestión de aula, convivencia escolar, clima de aula

THE CRITICAL INCIDENTS ANALYSIS TECHNIQUE: A TOOL FOR THE REFLECTION OF TEACHERS' PRACTICES IN SCHOOL COEXISTENCE

ABSTRACT Critical incidents are events that are present in every organization. The analysis of these incidents was converted into a methodology that identifies and reflects on the most common disturbances present in classrooms. This article describes the usefulness of the Critical Incidents Analysis Technique (CIAT) as a tool to improve the coexistence in classroom. It is also a learning tool about situations of conflict for practicing teachers and teachers in training. At the same time it serves to enhance the instructional leadership in the classroom, allowing the visibility of problems faced by teachers.

KEYWORDS critical incidents, classroom management, school coexistence, classroom climate

RECIBIDO 9 Diciembre 2011 **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:** 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. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

ACEPTADO 2 Julio 2012

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Oscar Nail Kröyer. Correo de contacto: onail@udec.cl

Este artículo se desarrolla bajo el contexto del Proyecto Anillos CONICYT SOC-15 "Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad", y del Proyecto DIUC Nro. 210.161.006-1-0. 2 "Los incidentes críticos de aula: Un aporte a la gestión docente y formación inicial", de la Dirección de Investigación, Universidad de Concepción.

10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE2-FULLTEXT-204
ISSN 0717-7798
ISSNe 0718-6924

Introducción

La técnica de análisis de incidentes críticos y su relación con la convivencia escolar

La técnica de análisis de incidentes críticos tiene su origen en Estados Unidos, en el marco de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los estudios que Flanagan (1954, 1978), desarrollara para mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. Para este autor la técnica sería una manera de recoger observaciones directas del comportamiento humano, a fin de facilitar su uso potencial en la solución de problemas prácticos. Posteriormente se extiende en diversos ámbitos y actividades. En el área educacional, existen muchas investigaciones y trabajos publicados sobre la práctica, aplicada a diversas situaciones y en diferentes contextos, sobre todo en formación inicial (Elórtogui, Medina y Fernández, 2003; Estrela y Estrela, 1994; Navarro, López y Barroso, 1998; Monereo, 2010; Tripp, 1993).

Esta técnica de análisis aplicada a la gestión de la convivencia del aula identifica y reflexiona sobre las perturbaciones más comunes presentes en la sala de clases, tales como conflictos, deterioro de las relaciones interpersonales, entre otras. La finalidad de esta reflexión es mejorar la convivencia, particularmente entre docentes y alumnos, además de ayudar a una mejor gestión educativa del aula (Nail, 2010).

Se comprende que el concepto convivencia escolar, es un constructo multidimensional que involucra aspectos intersubjetivos, de interrelación entre distintos sujetos y estamentos, y una dimensión orientada hacia la mejora de los aprendizajes (Ortega, 2000).

De acuerdo a la ley sobre violencia escolar, (ley 20.536, que modifica la ley 20.370, General de Educación, Art. 16.A.):

Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta conceptualización está orientada hacia un sentido constructivo que involucra un factor de cohesión de los grupos y las instituciones (Ortega, 2000). Esto involucra, por tanto, el ecosistema humano que permite la actividad educativa cuando la red de

relaciones interpersonales se pone al servicio del aprendizaje y del desarrollo de todos los integrantes de la comunidad (Ortega, Romera y Del Rey, 2010).

La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia es la particular relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, padres, madres, apoderados y sostenedores.

Considerando lo anterior, la técnica propiamente tal opera al interior de las salas de clases, a través del levantamiento de datos de carácter cualitativo de los principales incidentes críticos relacionados con factores que deterioran la convivencia de aula. Un incidente crítico, vinculado a la convivencia escolar, es cualquier suceso que perturbe la coexistencia armónica de los sujetos que conviven en el aula, impidiendo sus aprendizajes en un clima integral.

Ahora bien, como técnica de análisis, su objetivo es generar reflexión desde dos perspectivas. En primer lugar, para desarrollar progresivamente respuestas más efectivas para atender los incidentes críticos ocurridos. En segundo lugar, para analizar las propias prácticas y conductas arraigadas, de tal modo de modificarlas o cambiarlas según sea necesario.

La técnica de análisis de incidentes críticos

Si bien el precursor de la *técnica de análisis de incidentes críticos* (en adelante TAIC) en el área educacional es David Tripp (1993), serán Everly y Mitchell (1999) quienes darán una mayor precisión al término *incidente crítico*, definiéndolo 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). Por su parte, Woods (1997) define a los incidentes críticos como episodios imprevistos, que no pueden ser anticipados por el profesional, causándole una gran impresión. Estos incidentes se concentrarían en las instancias iniciales de su actuación, pasando a ser constituyentes claves en su futuro desenvolvimiento y de su sociabilización con el trabajo.

De igual modo, para Navarro *et al.* (1998) los incidentes críticos son situaciones significativas que ponen al docente en una situación desestabilizante, impactando en los planos cognitivo, social y emocional. Su característica esencial está relacionada con

la inseguridad que provocan y que puede dar origen a conductas agresivas de parte del maestro, sometiéndolo finalmente a un círculo vicioso.

La técnica de análisis propiamente tal, ofrece una fuente de información que visibiliza los problemas de gestión de aula relacionados con la convivencia. Pero lo más importante, es que desarrolla habilidades reflexivas, que no sólo tienen como horizonte cambiar ciertas acciones o modificar aspectos conductuales aislados con que los docentes responden a los incidentes críticos. La técnica tiene como finalidad última potenciar un cambio en la identidad profesional: la idea es autobservarse 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).

Como responsable del proceso de enseñanza, el docente debe tomar decisiones, muchas de las cuales dependen de las decisiones y resultados previos en situaciones similares. Bajo esta lógica, si se convierte el incidente crítico en una oportunidad de reflexión, se podría poner en marcha mecanismos de autorregulación, generando nuevo conocimiento y recursos, tanto cognitivos, como emocionales y comunicacionales (Contreras, Monereo y Badia, 2010). Precisamente este es una de los beneficios que podría desarrollar el análisis sistemático de los incidentes críticos de aula, puesto que permiten anticipar respuestas y ampliar el repertorio de acciones disponibles.

Desde el punto de vista del ejercicio de la docencia, la TAIC favorece el aprendizaje colaborativo entre docentes y estudiantes, puesto que si el docente adquiere la habilidad para reflexionar sobre los incidentes críticos derivados de la relación construida con sus estudiantes, será más probable que pueda crear un clima positivo, que favorezca el aprendizaje.

Lo anterior se relaciona con lo que Rosales (1990) identifica como las ventajas del trabajo reflexivo sobre los incidentes críticos: a) permite al docente conocer las situaciones significativas con las que se enfrenta en la enseñanza, sobre todo en los primeros años de trabajo docente; b) releva aquellos aspectos de la realidad profesional que sólo raramente aparecen en procesos de enseñanza normales; c)

sirven de punto de partida para el debate intelectual y la reflexión colaborativa; y d) estimulan la capacidad de decisión del profesor.

Si consideramos al aula como un espacio donde tiene lugar la diversidad, entenderemos que los conflictos son situaciones frecuentes en este espacio. La explicación parece ser sencilla, pero en la práctica es una problemática difícil de afrontar: en el aula conviven puntos de vista heterogéneos, intereses y saberes distintos, determinados por situaciones diferentes (Chaiklin y Lave, 2001). Es por ello que los incidentes críticos están arraigados en el aula y son parte inherente de ella, por lo que se debe contar con habilidades de gestión de aula para afrontarlos. Sin embargo, estas habilidades de gestión deben estar fuertemente asociadas a prácticas metacognitivas, puesto que, la reflexión puede ser un factor que origine cambios efectivos en las prácticas.

En este contexto, es importante considerar que la reflexión es aquel eje que relaciona, confronta, diferencia e interioriza ideas nuevas con las anteriores (Day, 1994; Marcelo, 1996). De acuerdo a Shulman (1987; 2005), la reflexión es aquel conjunto de procesos a través de los cuales el docente aprende de la experiencia, mediante la recolección de datos, los que serán contrastados, ya sea solo o en colaboración. Tal reflexión se consolida en un cambio en la acción, desde un punto de vista reactivo a uno estratégico-propositivo (Monereo et al., 2009).

Para Bilbao y Monereo (2011), dentro de las condiciones que deberían estar presentes en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, una de ellas debería obedecer al análisis de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan a los docentes, de tal manera de dotarlos de herramientas eficaces. Esto representaría una alternativa a lo que Sutherland, Howard y Markauskaite (2009, citado en Monereo, 2010) llaman la doble vía de articulación de la formación del profesorado:

Un currículo formalizado, básicamente de naturaleza conceptual, y un conjunto de experiencias prácticas más o menos supervisadas. En el primer caso se adquieren, fuertemente descontextualizadas, formas de interpretar y actuar sobre la realidad educativa, basadas como mucho en resolución de problemas y simulaciones que suelen carecer de las características de un aprendizaje efectivamente auténtico, es decir, de suficientes elementos realistas, funcionales y socializantes (Monereo, 2010, p. 151).

Siguiendo a Monereo (2010), la TAIC debería propiciar un cambio en la identidad profesional, vale decir, en las autorrepresentaciones que tienen sobre sí mismos los docentes. Éstas afectan tres aspectos fundamentales: a) el rol profesional, referido a las funciones que el docente considera debe desempeñar, con un fuerte componente institucional; b) la enseñanza y el aprendizaje, referido al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, especialmente la que ellos imparten; y c) los sentimientos asociados a la docencia, vinculado a los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación docente, tanto de forma positiva (motivación), como negativa (inseguridad, vulnerabilidad) y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la auto-evaluación personal y a la evaluación institucional (Monereo, 2010).

En este contexto, la TAIC se perfila como una herramienta de la *gestión de la convivencia de aula*, ya que, como insumo, proporciona por una parte la información necesaria para levantar indicadores específicos para acotar los problemas de convivencia. De igual modo, visibiliza a partir de la sala de clases la situación de convivencia escolar del establecimiento, lo que se convierte en un elemento clave para instalar capacidades en las escuelas.

Una pauta de análisis de incidentes críticos para la gestión de la convivencia

En nuestra experiencia para el tratamiento y análisis de incidentes críticos, tanto en profesores en ejercicio como en estudiantes de pedagogía, el foco meta-analítico está vinculado tanto a aspectos descriptivos de la actuación, como de las emociones. Para ello, es fundamental tener claro, en primer lugar, que un incidente crítico es un hecho que ha causado perplejidad, que ha provocado dudas sobre la actuación o que ha inquietado, por su falta de coherencia o por presentar resultados inesperados. Considerando esto, la TAIC, fundamentalmente consiste en tomar nota, lo más pronto posible luego de ocurrido el incidente, tanto de palabras significativas que han sido pronunciadas, como de las acciones significativas que han sucedido en situaciones concretas. Para ello se debe considerar, fundamentalmente, omitir cualquier juicio de valor, puesto que habitualmente están asociados a prejuicios o consideraciones negativas sobre los hechos, que vuelven impreciso el examen.

Para llevar a cabo el análisis, segmentamos la reflexión en torno a las siguientes acciones, las que se presentan en una pauta, sobre la cual trabajan los docentes:

- 1) **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.
- 2) **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.
- 3) **Actuación profesional:** es el relato de la actuación del profesor en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también lo que no hizo conductualmente. Este punto constituye la descripción de la reacción inmediata del profesor, sea ésta positiva o negativa, y como tal carece de todo juicio valórico.
- 4) **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?
- 5) **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.
- 6) **Enseñanzas del caso:** Se pretende responder a preguntas como: ¿Qué aprendí de esta situación? ¿Qué aprendieron los demás? Se detectan las necesidades de aprendizaje, a partir de lo sucedido, y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares, sirviéndole de experiencia al profesional que se ve enfrentado al incidente, adquiriendo así la experiencia necesaria para poder reaccionar frente a otro hecho similar, o pudiendo prever el incidente en un futuro.

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria–descriptiva de corte transversal, con enfoque cualitativo, de tipo no experimental. Los objetivos de la investigación fueron identificar y analizar los incidentes críticos más recurrentes en el aula de escuelas municipales y vulnerables de establecimientos públicos.

Participantes

La selección de los docentes participantes de la investigación obedeció a un muestreo intencional y constó de dos fases. Primero, los investigadores presentaron la investigación a los directivos y docentes de cinco establecimientos municipales de la provincia de Concepción. Luego se seleccionó a aquellos docentes que declararon tener problemas de convivencia en el aula y que voluntariamente quisieron participar de la investigación.

Finalmente la muestra quedó compuesta por 15 docentes, cuyo promedio de años de experiencia laboral era 18, con un rango de 3 a 41 años de experiencia laboral. Los niveles de enseñanza donde realizaban docencia eran 4°, 5°, 6°, 7° y 8° de enseñanza general básica; y 1° y 2° Medio de enseñanza media (secundaria).

Técnicas de producción de datos

En un primer momento de la investigación, se entregó a los docentes una pauta de registro de incidentes críticos a los profesores, validada previamente por los investigadores. 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 registrar todos los incidentes críticos ocurridos durante un período de tiempo de tres semanas.

Posterior a la recolección y análisis de la pauta de incidentes críticos se aplicaron grupos focales en cuatro establecimientos participantes. Se realizaron dos grupos en cuatro unidades educativas, uno a docentes y uno a estudiantes, dando un total de ocho grupos focales para el estudio. La pauta de los grupos focales estuvo constituida por 12 preguntas y fue construida a partir de la información recolectada en el instrumento previo, lo cual permitió descubrir y profundizar aspectos relacionados

con los supuestos y creencias contruidos alrededor del fenómeno de los incidentes críticos.

La selección de los participantes para los grupos focales se realizó de dos maneras:

Docentes: Participaron aquellos docentes que habían colaborado en la primera fase de la investigación, que manifestaron voluntariamente tener dificultades en las aulas. A ellos se sumaron docentes seleccionados específicamente para esta técnica según la información dada por informantes claves (directivos del establecimiento). Cada grupo focal realizado quedó compuesto por 7 docentes.

Estudiantes: Se seleccionaron dos estudiantes por nivel de enseñanza: 5° a 8° básico en el caso de las escuelas y 1° a 4° en el caso del liceo. La selección se realizó mediante la información proporcionada por informantes claves (docentes y directivos de cada establecimiento). Cada grupo focal realizado quedó compuesto por 8 estudiantes.

Los grupos focales se realizaron de manera separada en cada establecimiento, durando en promedio 60 minutos cada uno.

El análisis de los datos se realizó de dos maneras:

- 1) **Pauta de Incidentes Críticos:** Se realizó un análisis descriptivo del instrumento. Se identificaron los incidentes críticos, categorizándolos e identificando las tendencias discursivas de los docentes vinculadas al fenómeno.
- 2) **Grupos Focales:** Se procedió a la construcción de una malla de análisis con sus respectivas categorías y sub-categorías. El análisis de los grupos focales se realizó de manera hermenéutica.

Resultados

Tras la aplicación de la pauta de análisis, los profesores detectaron un total de 29 incidentes críticos, lo que nos permitió identificar, en una primera instancia, tres categorías de incidentes asociados a problemas de convivencia escolar:

- 1) Disrupción de aula: relacionadas con acontecimientos que interrumpen y alteran el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, pero que no implican violencia física ni verbal.
- 2) Violencia verbal: vinculadas a los comportamientos en los cuales los alumnos agreden de manera verbal a otros actores del establecimiento, incluyendo ofensas, groserías y apodos burlescos.
- 3) Violencia física: referidas 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.

Al mismo tiempo, se pudo identificar una constante en las emociones identificadas por los docentes, concentrándose la mayoría en “impotencia” y “rabia-enojo”. La primera asociada a la falta de estrategias para resolver los incidentes emergentes, a la pérdida de autoridad y a la poca importancia que los estudiantes le otorgan al trabajo del profesor y al aprendizaje en general. La segunda, “rabia-enojo”, se vinculaba fundamentalmente por la pérdida de control sobre los comportamientos de los alumnos.

Si bien los docentes frecuentemente indicaban que su actuación frente a los incidentes se focalizaba principalmente en la utilización del diálogo, esto no lograba resolver los conflictos, lo que implicaba, muchas veces, tener que recurrir a la normativa vigente en el establecimiento: expulsión de la sala de clases, anotación negativa en la hoja de vida, pedir la presencia del inspector o citación al apoderado.

Los resultados de estas actuaciones generalmente no eran positivos, ya que no lograban cambiar la conducta del estudiante, generando un desgaste de las normas y los procedimientos habituales.

Análisis de grupos focales

Los docentes atribuyen a variables externas, en particular al contexto familiar de los estudiantes, 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 normas conductuales internalizadas desde el hogar lo cual

los desmotiva y produce 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).

(...) considero que un componente afectivo es como un rompimiento entre el hogar y las normas entre comillas que trata de imponen la escuela o los profesores en el aula (Profesor, Establecimiento 1).

Además de los problemas normativos entre el hogar y la escuela, los docentes también observan que las carencias afectivas y motivacionales de los estudiantes influyen en la aparición de los incidentes críticos.

(...) los problemas radican principalmente de toda esa carga emocional que los alumnos traen desde, desde fuera de la casa del medio ambiente y acá explotan (...) (Profesor, Establecimiento 1).

Una variable identificada como significativa para la aparición de incidentes críticos, se relaciona con la labor docente al interior de las aulas, en particular los elementos vinculados a la motivación y la atracción de la clase. Estos elementos quedan relegados a segundo plano en la importancia que los profesores le atribuyen en el discurso, quedando supeditada a los comportamientos y adaptaciones que los estudiantes traen desde el hogar.

De los profesores sobre la carga emocional que traen los alumnos, que puede estar causando precisamente todos los problemas y las interrupciones que se dan en el aula, pero junto con la carga emocional que traen los alumnos, yo creo que también, de manera secundaria, hay un problema de faltas de herramientas para el manejo de este tipo de carencia que traen los niños aquí (Profesor, Establecimiento 3).

Por otro lado, el discurso de los estudiantes sobre las causas de los incidentes críticos se centra en dos dimensiones: por un lado se configura en torno a lo poco atractivos que son las clases, lo cual tiene como efecto que ellos se aburran y causen desorden. En esta dimensión del discurso se observan semejanzas con lo manifestado por los

profesores, ya que se identifica la forma de realizar las clases de los profesores como un factor de aparición.

(...) sí, porque hay una profesora por ejemplo que explica, explica, explica por ejemplo, habla pero no explica bien toda la materia 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? (Estudiante, establecimiento 3).

La segunda causa que identifican es su propio comportamiento, señalando que ellos son responsables del desorden, ya que deliberadamente no obedecen las ordenes de los profesores o causan disrupción al interior del aula. Por tanto para los alumnos las causas de los incidentes críticos están relacionados con factores intra-escuela: la forma en que los docentes hacen las clases y su propio comportamiento al interior de las aulas.

(...) algunos es que si un compañero se pone a hacer desorden le dice a otro y el otro como que entran y empiezan a hacer desorden todos y al final todo el curso se contagia, aunque el profe les diga que paren (Estudiante, establecimiento 1).

Respecto a los diferentes tipos de incidentes críticos y el impacto que éstos 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 de aula.

(...) pero la que más se da es la violencia verbal, si y la interrupción sería en segundo lugar, que lo que más nos quejamos es que nos interrumpen las clases (...) (Profesor, Establecimiento 4).

(...) interrupciones, los alumnos se paran de su asiento, molestan al compañero, tiran papeles, 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 3).

Los docentes indican respecto a la violencia verbal que este tipo de lenguaje, que a ellos les parece grosero y descontextualizado al ámbito escolar, es común entre los niños y afirman que lo tienen naturalizado. Respecto a los sujetos implicados en los casos de violencia verbal, los profesores expresan que en su mayoría ocurre entre los

propios alumnos, siendo escasos (pero nunca nulos) los que involucran violencia verbal de alumno a docente. No manifiestan en su discurso casos que involucren violencia desde ellos hacia los estudiantes.

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, uno le dice ¿pero qué paso? Pero 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).

Por otro lado la disrupción de aula también es un fenómeno que los docentes manifiestan tiene alto impacto. Se observa que la disrupción de aula 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, estos la reconocen como común y por tanto como ocurre con frecuencia impacta de manera significativa en los aprendizajes y convivencia de los estudiantes.

Si bien 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, en los pasillos o patios de las escuelas. Sin embargo llama la atención que el discurso de los docentes indica que la violencia física entre alumnos tiende a ser disfrazada como un juego, y por tanto no es posible identificarla de manera certera.

(...) para mí son todos bruscos o sea no es, este tipo de alumno de caracteriza por que son, son con un carácter digámoslo prepotente o sea quieren demostrarle al otro que ellos son los que reinan. Pero lo hacen como juego, para que no se note (Profesor, Establecimiento 1).

Los alumnos en su discurso dan mayor importancia al desorden al interior de la sala y posteriormente a la violencia verbal. Para ellos el desorden (o disrupción) es lo que más impacta en las aulas ya que ocurre con mayor frecuencia y además la vinculan a la ausencia del profesor y a la actitud que tienen éstos frente a los hechos que ocurren en su interior. Por tanto para los estudiantes la disrupción o desorden se vincula al docente, su presencia y actuación.

(...) y hay profesores que uno puede estar diciendo garabatos adelante de ellos y no te dicen nada (Estudiante, Establecimiento 3).

Es que la otra vez estuvimos con un profesor y estuvimos en media hora de la clase haciendo desorden y sin decirnos nada, no decía nada el profe (Estudiante, establecimiento 4).

Los estudiantes también 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 los menos, ya que la mayoría de la violencia verbal (que ellos relacionan fuertemente con pronunciar groserías) ocurre entre pares.

Algunos alumnos mencionan en su discurso violencia verbal desde los docentes hacia los alumnos. Esta violencia si bien no involucraría groserías o insultos, sí implica discriminación, ya que hace referencia a las condiciones cognitivas de los alumnos, a los tratamientos psicológicos y farmacológicos que deben seguir y a características físicas como color de piel.

(...) por ejemplo 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 (Estudiante, Establecimiento 2).

(...) cuando así como algunos compañeros toman así pastillas y les dicen frente a todos los compañeros, a uno le incomodan poh (...) (Estudiante, Establecimiento 1).

Además cuestionan las incongruencias existentes entre la aplicación de la norma hacia los estudiantes y el cumplimiento de ésta por parte de los profesores. Demandan que las exigencias formales deben ser aplicables a todos, docentes y alumnos, y no sólo a estos últimos.

(...) una vez un compañero igual vio que estaba comiendo el profesor estaba comiendo y empezó a comer y lo mandaron para afuera con una anotación (Estudiante, Establecimiento 4).

Por ejemplo si a nosotros nos exigen uniformes ellos porque tampoco de repente andan sin delantal, entonces es como algo (...) porque nos exigen a nosotros y ellos como que no cumplen (Estudiante, Establecimiento 2).

El discurso de los docentes sobre la influencia de género tanto de alumnos como de profesores en la aparición de incidentes críticos indica que los estudiantes varones son

más violentos y más desordenados que las alumnas mujeres, señalando además 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 interrupciones al interior de las aulas y obedecen de manera más pronta las órdenes del profesor.

(...) en los niños si he visto, bueno en los chicos por lo general tienen conductos violentas (Profesor, Establecimiento 3).

Las niñas son más conversadoras pero es que...más conversadoras y los varones más molestosos (...) (Profesor, Establecimiento 1).

Sobre este mismo tema, los estudiantes y docentes manifiestan que con profesores de género femenino hay menor ocurrencia de incidentes críticos. De acuerdo a los alumnos las profesoras son más estrictas y dejan menos espacio para cualquier conducta disruptiva. Por su parte los profesores indican 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, y ellos reproducen esa construcción en la escuela, desafiando y no acatando las órdenes que los profesores varones les indican.

Yo creo que en la relación profesor-alumno influye mucho el género por la imagen paterna de tienen ellos, el padre es el golpeador, el que toma (...) (Profesor, Establecimiento 2).

Por tanto, el género masculino es reconocido como un factor en la aparición y desarrollo de incidentes críticos, por parte de los docentes. Nuevamente se observa que atribuyen esto a causas exógenas, no realizando análisis sobre cómo su propia actuación puede influir en lo identificado.

Respecto a la normativa de convivencia y su efecto en la aparición de incidentes críticos, los docentes se enfocan en la efectividad de la norma, indicando que se hace necesario modificar las normativas de convivencia existentes para hacerla aplicable a los establecimientos, ya que en su mayoría es demasiado rígida, poco adaptable a las realidades al interior de las aulas y a los comportamientos que los alumnos tienen en estas instituciones altamente vulnerables.

(...) entonces el problema es que no se cumplen porque hay un nivel de incumplimiento podríamos decir casi generalizado en muchos casos, y claro y

como no se pueden aplicar 100% porque nos quedaríamos sin alumnos (Profesor, Establecimiento 4)

Además mencionan que deben introducirse modificaciones a la estructura de las normas de convivencia, no centrándose tanto en castigar los comportamientos desviados, sino que además se debe 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 (...) (Profesor, Establecimiento 2).

Respecto de la cantidad de la 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 a las sanciones que tienen algunas conductas de los alumnos, lo cual tiene como efecto que muchas veces las sanciones sean entendidas como arbitrarias por parte de los alumnos y sus padres.

(...) entonces el papá el otro día llegó a decir que dónde en el reglamento de convivencia decía que no se podía venir con colita a la escuela, claro, no está (Profesor, Establecimiento 1).

De esto se infiere que en los establecimientos existe escasa socialización de la normativa, por lo cual el cumplimiento se hace difícil y muy sometido a distintas interpretaciones.

Por otro lado 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 aún cumplirlas. Ellos mencionan que deben existir menos normas, más generales y entendibles y que deben ser socializadas de manera correcta, para que así ellos puedan cumplirlas. Nuevamente se infiere la necesidad de que la norma sea conocida por todos en su aplicación e inclusive en su creación.

(...) entonces hay muchas reglas, como que uno no alcanza a aprenderse una cuando ya lo están retando por otra (Estudiante, Establecimiento 4).

Para concluir, los docentes mencionan la necesidad de establecer espacios de diálogo y conversación sobre estos temas al interior de los establecimientos. Desde el discurso de los docentes la falta de reuniones formales es una carencia que impacta en la aparición de incidentes críticos, ya que no hace posible socializar las experiencias, compartir las soluciones e identificar los errores. Los docentes entregan alto valor al aprendizaje desde y para la experiencia frente a este tipo de fenómenos. Para ellos, el compartir de manera general los fenómenos permitiría establecer acciones coordinadas por parte de todos los docentes, ayudando a remediar las incongruencias que tanto ellos como los alumnos ven en la aplicación de las normas y el comportamiento del profesorado. Esto, además, potenciaría la autoridad y el liderazgo de cada docente en las salas de clases. Así, los docentes manifiestan que un actuar consensuado por todos o una mayoría importante de los docentes tendrá como resultado una influencia positiva mayor en el comportamiento de los alumnos.

(...) aunque aquí en la escuela afortunadamente digo yo, el grupo de hombres que tenemos los colegas somos bien unidos y entre nosotros mismos nos hacemos ver lo bueno y lo malo, y nos vivimos llamando la atención generalmente, porque siempre hacemos ver más lo malo que lo bueno, pero nos ha ayudado, nos ayuda (Profesor, Establecimiento 3).

De igual modo, los dilemas recurrentes que presentaron los profesores eran del tipo: ¿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 los casos donde no se tipifica claramente la sanción a la conducta transgresora? ¿Hasta dónde flexibilizar la norma con ciertas actuaciones de los alumnos? ¿El alumno conoce e internaliza el reglamento?

Por otra parte, las “enseñanzas del caso”, generalmente se asociaron a la inmediatez de las acciones remediales, el diálogo como método preventivo y la vinculación de los padres a la escuela.

Conclusiones

La metodología de los incidentes críticos ha demostrado ser en esta investigación una herramienta de análisis de los fenómenos más alterantes de la convivencia de aula para los docentes. Este análisis permite tener un mejor manejo de aula en situaciones futuras similares. Los docentes valoran la herramienta como un apoyo a su labor de aula futura, puesto que la pauta de análisis opera como un filtro que permite tener una mejor reflexión de estos acontecimientos de aula, tanto a los docentes implicados, como a los equipos directivos de los Establecimientos. Esto, ya que les da una visión más detallada de los conflictos de aula, de su periodicidad, su frecuencia, en qué niveles de enseñanza ocurre con más frecuencia y acerca del tipo de incidente crítico de aula.

Se observa en los docentes una gran carencia en herramientas metacognitivas de análisis de sus propias prácticas docentes. La dificultad que enfrentan es de tipo analítica y reflexiva, ya que se limitan en exceso a realizar descripciones de hechos o conductas concretas respecto a los incidentes que enfrentan en el aula. Ello podría explicarse por la poca cultura escolar orientada a reflexionar sobre las prácticas docentes de aula y por el poco apoyo en la gestión de aula por parte de los equipos directivos de los establecimientos. Sin embargo, se valora el cuestionamiento que realizan los docentes sobre la efectividad de la normativa, ya que la señalan como excesivamente punitiva y poco democrática, centrada en elementos que condicionan el surgimiento de conductas autoritarias y, por consiguiente, como una fuente de desequilibrios y disrupciones.

La tendencia de los datos analizados nos indican que los incidentes más recurrentes que enfrentan los docentes son situaciones “disruptivas de aula”, las que tienen un gran efecto en el clima para el aprendizaje. Estas situaciones disruptivas, como las frecuentes interrupciones de clases, afectan el desarrollo del currículum, el uso de los tiempos efectivos para la docencia y los niveles de motivación para el aprendizaje, entre otros.

Además, se observa que los docentes externalizan las causas de los incidentes críticos, dando muy poco énfasis a la labor que realizan en la sala de clases. Desde esta perspectiva, se hace necesario que los docentes sean capaces de revisar de manera constante sus prácticas pedagógicas e identifiquen aquellas actitudes y

comportamientos que por los motivos ya analizados, impactan de manera negativa en la convivencia de aula. Esto adquiere mayor importancia en aquellos establecimientos que tienen una población de estudiantes que proceden de contextos familiares con altos niveles de conflictos psico-sociales.

Es necesario fortalecer la gestión directiva con este tipo de herramientas de análisis de lo que ocurre en el aula. Es muy importante crear una cultura escolar donde docentes, orientadores e inspectores trabajen en equipo una estrategia de anticipación de las situaciones que ocurren con mayor regularidad en sus aulas, con un sentido sistémico, donde se analicen circunstancias, habilidades docentes, contenidos curriculares, etc. Se concluye, por tanto, la necesidad de socializar las experiencias resultantes de los incidentes críticos entre los docentes, lo cual tendría como resultado un mejor manejo de éstos y una disminución en su frecuencia de aparición.

La investigación además demuestra que en las aulas no sólo está presente un currículum cognitivo, también se dan sentimientos, emociones, actitudes y valores. Los incidentes analizados aquí demuestran que esta es un área no explorada, ni menos trabajada por docentes. Aquí hay un mundo de interrelaciones profesor-alumno que requiere más capacitación y apoyo de herramientas desde la investigación educativa.

Referencias

- 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), 135-151. Recuperado desde: <http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Contreras, C., Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81.
- Day, C. W. (1994). La reflexión: Una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo profesional. *Revista Interuniversitaria de Investigación Educativa*, 2, 67-79.

- Estrela, M. y Estrela, A. (1994). *Técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Everly, G. y Mitchell, J. (1999). *Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron. Recuperado desde: http://www.icsf.org/inew_era.htm
- Fernández, J., Elórtogui, N. 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.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Flanagan, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33, 138-147.
- Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en los profesores principiantes. *Bordón*, 1, 5-25.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Nail, O. (2010). *Los incidentes críticos de aula. Un aporte a la gestión docente y la formación inicial*. Proyecto DIUC 210.161.006-1.0. Concepción: Universidad de Concepción.
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Recuperado el 24 de Noviembre de 2011 desde: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf
- Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega R., Romera E. y Del Rey R. (2010). Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. En A. Foxley (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* (pp. 23-49). Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación - UNESCO.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-31. Recuperado desde: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

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

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