



LOS INCIDENTES CRÍTICOS: DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN DE SABERES Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional
tperez@upn.mx
Maricruz Guzmán Chiñas
Universidad Pedagógica Nacional
mguzman@upn.mx
Cynthia Meléndez Pérez
Universidad Pedagógica Nacional
cmelendez@upn.mx

Área temática: A.8) Procesos de Formación

Línea temática: 5. Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El objetivo general de la investigación es identificar los incidentes críticos (IC) que los docentes de educación básica experimentan en su quehacer pedagógico, didáctico y de gestión que enfrentan los profesores en ejercicio para impulsar propuestas de formación basada en la experiencia y la mejora de la práctica, recuperar sus saberes profesionales y fortalecer su capacidad de agencia. Se realizó un taller de escritura con 8 profesores de educación básica, empleando la narrativa para identificar y relatar los incidentes críticos o situaciones problemáticas frecuentes en su práctica docente con importantes consecuencias para la formación docente. Para el análisis de datos se empleó la Teoría fundamentada que permitió ubicar categorías sustantivas relacionadas con los saberes profesionales e incidentes críticos. Los primeros hallazgos se relacionan con gestión o relación pedagógica (planificación, evaluación y dimensión didáctica), la disposición afectiva y emocional de los alumnos que interviene en su disposición en el aprendizaje; también se revelaron como IC la falta de recursos didáctico y estrategias emocionales para hacer frente a los IC.

Palabras clave: incidente crítico, reflexión, enseñanza, práctica docente y formación docente.

Introducción

En educación básica, la formación continua de los docentes en servicio constituye uno de los ejes sustantivos de la política educativa mexicana, por considerarse que son agentes fundamentales del proceso educativo y se reconoce su contribución a la transformación social, por tanto, “tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. (DOF 15 de mayo de 2019, Art. 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)

No obstante, el reconocimiento de la acción docente, en particular cuando se realizan y ejecutan propuestas formativas dirigidas al profesorado es habitual que se tome en cuenta “el deber ser” en la *docencia* sin considerar las necesidades y situaciones problemáticas a las que se enfrenta en el contexto de su propia práctica. En esta óptica, consideramos prioritario identificar los saberes pedagógico-didáctico-profesionales, sumados con los saberes disciplinares y curriculares dentro de su trayectoria formativa (experiencias profesionales); lo que Maurice Tardiff denomina saberes experienciales, que a decir del autor constituyen los fundamentos de la práctica y de la actuación profesional, “esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser. (Tardif, 2014 p. 30)

De particular interés, la reflexión sobre estos saberes experienciales es una oportunidad de estudio sobre qué se requiere mejorar, transformar o conocer; para que la intervención pedagógica tome como eje el aprendizaje, a saber, cómo se enseña y cómo se aprende; cómo observar y promover prácticas sujetas a la crítica a partir de las interacciones en el contexto áulico, escolar y comunitario; en este sentido, la reflexión se constituye en el eje que confronta los saberes que se tiene y permite la construcción de nuevos, es “un proceso que pone en duda nuestras certezas, que intenta enlazar los fenómenos que no tienen relación, o que éstas no son visibles; un aspecto que articula aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce lo diverso y buscar formular más preguntas que respuestas. (Anijovich, 2018, p. 76)

La práctica reflexiva, permite ubicar situaciones problemáticas que se presentan en las situaciones de enseñanza y aprendizaje para proyectar soluciones pedagógicas didácticas que se conviertan en saberes significativos. Es así, que consideramos que el análisis de incidentes críticos se configura en una estrategia metodológica y formativa; 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 identidad en acción, de modo de hacer convencionales. Provoca una revisión de las concepciones, estrategias y sentimientos docentes. (Monereo Carles, 2010, p. 159)

Específicamente, los incidentes críticos permiten:

- a. Conceptualizar la docencia como práctica reflexiva.
- b. Valorar la docencia como espacio de producción de saberes.

- c. Reconocer a los profesores de educación básica como profesionales.
- d. Producir conocimientos sobre la enseñanza.

Estos elementos constituyen una guía para conocer, explicar y transparentar los dilemas de la práctica, que en un contexto de formación se constituyen en elementos valiosos para la valoración y reajuste de los procesos didácticos y el desarrollo profesional permanente. Ante este planteamiento, la formación del docente debe alejarse de una formación conceptual, que la mayoría de las veces es ajena a los docentes. Esto justifica considerar “partir de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, con el fin de dotarlo de herramientas verdaderamente eficaces” (Monereo, 2011, p.137). Por lo anterior, podemos considerar a los *incidentes críticos* como dispositivos metodológicos para indagar los dilemas de la práctica que ponen en crisis la identidad profesional, porque se inicia con un cuestionamiento a las concepciones de enseñanza, sobre todo aquellas que tienen un objetivo preponderantemente instruccional. Al respecto es necesario señalar que:

“[...] un Incidente crítico (IC), por su imprevisión y efecto estresante, demanda respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en la que se ven reflejadas sus concepciones, estrategias y sentimientos ... que resultan accesibles de un modo directo. Supone un palco privilegiado al que podemos asomarnos para analizar la identidad-en-acción del docente (o futuro docente). Pero además de construir una excelente unidad de análisis, también puede resultar de utilidad como instrumento de intervención para provocar la toma de conciencia de los implicados en el IC, valorando las actuaciones desencadenadas, y para proponer, y en su caso instaurar actuaciones alternativas frente a sucesos similares (Monereo, 2011, p.138).

De este modo, este proyecto de investigación pretende emplear los IC como dispositivos de investigación para identificar los dilemas de la práctica y las situaciones estresantes y difíciles de manejar por los profesores, directores y supervisores de educación básica (preescolar, primaria, CAM, UDEEI y secundaria). La hipótesis central de la investigación se centra en los incidentes críticos que cuestionan los saberes profesionales construidos en la práctica y vulnera la formación docente adquirida lo que permitirá orientar la política de formación docente, así como los programas educativos ofertados por Universidad Pedagógica Nacional orientados a mejorar la práctica docente.

Por ello, es de particular interés, estudiar los IC que se hacen presentes en las situaciones de clase, referidas a la interacción didáctica y pedagógica, como se muestra en la tabla No 1:

Tabla 1. Dimensiones de práctica docente e Incidentes críticos.

Incidentes críticos (Docentes Educación básica)	Caracterización
Conocimiento didáctico	Se refiere a las prácticas y formas de enseñar y propiciar el aprendizaje
Gestión de las clases	Alude a las interacciones pedagógicas entre los alumnos y el profesor.
Problemas de la enseñanza y el aprendizaje	Dificultades relacionadas con el dominio de los contenidos y su apropiación.
Incidentes Críticos Directores y Supervisores de Educación Básica	Caracterización
Liderazgo técnico-pedagógico	A los procesos de acompañamiento y formación pedagógica que la figura directiva debe realizar para el logro de los aprendizajes y la operación del marco curricular
Gestión Escolar	Acciones que realiza para atender situaciones críticas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Vinculación con la comunidad	Acciones que se promueven desde la parte directiva para vincular a los procesos educativos a padres de familia e instituciones.

Como se puede apreciar, la selección de los ámbitos de la práctica de docentes, directores y supervisores se justifica dentro de las dimensiones centrales de la práctica docente y de gestión, aspectos que orientan el quehacer pedagógico y de enseñanza de estas figuras educativas.

Se trata de una investigación cualitativa, debido a la cualidad del IC que recupera la experiencia y la subjetividad del docente para dar cuenta de los IC desestabilizadores de su práctica e identidad profesional. Entiéndase la relación entre subjetividad y experiencia a partir de las perspectivas teóricas de la filosofía posestructuralista inaugurada desde Michel Foucault hasta Jacques Rancière, Paul Ricoeur y Judith Butler, principalmente. La perspectiva posestructuralista dentro de la filosofía occidental, parte de premisas al margen y como crítica al estructuralismo, el cual destaca el entendimiento de la cultura capitalista por medio de una estructura, modelada dentro del lenguaje (lingüística estructural). Foucault y en quienes influyó, se basan en el análisis sociocultural como crítica al orden estructural del lenguaje, principalmente, y sobre cómo éste es un instrumento de los discursos y prácticas de control (producción de subjetividad). Años atrás, la Escuela de Frankfurt, particularmente en los estudios de Walter Benjamín (*El Narrador, La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, etc.), preveían ya una crisis humana sobre nuestra capacidad de contar experiencias sociales, dado el desarrollo de la inmediatez de la información y cómo ésta se fue simplificando en lugar de atender la realidad social en su complejidad. Los IC, desde su fundamento teórico-filosófico,

parten de recuperar de la experiencia el punto crítico para la reflexión y la transformación de las prácticas desde los órdenes estructurales, como lo es, la escuela. Para ello, se pretende:

Objetivo general:

- Conocer los incidentes críticos (IC) que los docentes de educación básica experimentan en su quehacer pedagógico, didáctico y de gestión que enfrentan los profesores en ejercicio para impulsar propuestas de formación basada en la experiencia y la mejora de la práctica.

Objetivos específicos:

- Identificar los IC que permitan valorar y reajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje presentes en los IC para promover procesos de formación permanente de profesores, directores y supervisores de educación básica.
- Proponer un proceso de formación permanente que le permita a los profesores, directores y supervisores contar con estrategias para enfrentar los IC que se producen en el mundo escolar.
- Categorizar los IC recuperados para establecer las rutas y acciones que delineen un proyecto de formación docente de carácter permanente.

Los dispositivos que permitirán recuperar dicha experiencia y la subjetividad docente son dos y se dividen en:

- a. Entrevistas
- b. Relatos sobre dilemas prácticos (Talleres de reflexión y escritura)

La población participante en este proceso de investigación se seleccionará, de acuerdo con los siguientes criterios:

- a. Profesores de educación preescolar, primaria y secundaria de recién ingreso, a partir de su ingreso hasta cinco años.
- b. Profesores de educación preescolar, primaria y secundaria de promoción reciente

Desarrollo

Es frecuente que en los procesos de formación de docentes en servicio empleen la reflexión para ubicar las dificultades que los profesores viven al interior de su aula, con frecuencia no reflexionan sobre su propio desempeño y su relación con sus alumnos, compañeros, personal directivo, currículo y padres de familia. Por ello, es necesario virar a una formación basada en la experiencia en la que los profesores son objeto de reflexión, para lograr dar cuenta de sí

mismo de los mecanismos que lo hicieron, de las determinantes que influyen en su actuar y su relación pedagógica.

La experiencia docente es producto de los conocimientos profesionales (competencias) que se desarrollan en la práctica profesional; las competencias - saber pragmático- se forjan en contacto con las cosas mismas, con el programa, los contenidos, los alumnos y sus diferencias. Esto no significa que ver al profesor como un “experto en toma de decisiones” o un “técnico operador del currículo”, sino como miembro de una profesión “que es ante todo una práctica relacional que necesita múltiples interacciones, que padece las limitaciones de la situación y las permanentes incertidumbres que generan las reacciones de los demás sujetos. Ahora bien, la experiencia de estas limitaciones y de estas situaciones pueden ser muy formativas.”(Altet, 2001, p.48) Por ello, es necesario reconocer la especificidad de la profesión docente relacionada con las habilidades para “saber enseñar” y no sólo el dominio de los contenidos de los *programas escolares*. Visto así, el profesor es un profesional del aprendizaje, de la gestión de las condiciones de aprendizaje, y del control interactivo en clase. (Altet, 2001, p. 39)

Por ello, la narrativa y el incidente crítico como herramienta metodológica nos permite conocer ¿cómo aún el profesor más experimentado en el acto de enseñar presenta dificultades de distinto orden?; por ejemplo, definir los métodos, las tareas para lograr los contenidos escolares y generar las situaciones que permitan que los alumnos diferentes aprendan. La enseñanza implica “el tratamiento de la información y de toma de decisiones en clase donde el área de la dimensión relacional y de la situación vivida en un determinado contexto con el maestro es tan importante como el área del conocimiento”. (Altet, 2001, p. 39)

De este modo, cabe mencionar que hay varias tradiciones de pensamiento e investigación que tienen como objeto estudio la formación de docentes, con premisas teóricas y metodológicas distintas, parten de:

- a. La acción in situ.
- b. Los cambios teóricos y metodológicos del campo educativo y pedagógico.
- c. La enseñanza y sus prácticas.
- d. La experiencia y saberes docentes.

Los dos primeros tienden a favorecer la investigación acción para identificar las necesidades y problemáticas que impactan la práctica docente, la solución los eventos que interfieren son procesos de autoformación o formación in situ de los profesores en servicio. La tercera tradición a través del relato reconstruye las prácticas de enseñanza, para comprender la sincronía o diacronía de su actuación pedagógica ante las reformas educativas que exigen de ellos cambios sustanciales en su trabajo en el aula. La última tradición, la más reciente, ve en la narrativa y la experiencia una amplia categoría de trabajo que emplea el “contar relatos”, como fuente de conocimiento que reconoce que “todos vivimos, vidas narradas, donde el relato guía la experiencia y al mismo tiempo la describe o la explica” (Biddle, 2011, p.24). La narrativa es una fuente de conocimiento y de producción del mismo, en el ámbito de las ciencias sociales

y humanas (por supuesto de la pedagogía) al sustituir la historia de sí mismo por la de *dar cuenta de sí mismo*, cuando su carácter episódico y contingente está subordinado al sentido que se les puede dar por sus relaciones y su significado a largo plazo.

La existencia humana es temporal. No llegamos a la autocomprensión al intentar saber la clase de cosa que somos. En lugar de ello, llegamos a conocer al distinguir una trama que unifica las acciones y los hechos de nuestro pasado con las acciones y los hechos futuros que anticipamos. Relacionar los hechos separados que ocurren en el tiempo implica que la operación narrativa da sentido a los hechos al identificarlos como partes que contribuyen a la creación de un drama y su argumento (Polkinghorne, 1991, p. 149).

La cuarta perspectiva propone formación basada en la experiencia de docentes en servicio, en la cual podemos ubicar a Rebeca Anijovich y C. Monereo que han articulado la narrativa con el incidente crítico como dispositivo metodológico que reflexiona sobre su acción y su actuar didáctico-pedagógico, así como las emociones que genera en ellos.

Es así como presentamos el primer acercamiento a los incidentes críticos identificados por los profesores de educación básica participantes y su posible impacto en el diseño de procesos de formación docente de las Universidades Públicas, en especial la Universidad Pedagógica Nacional, que ofertan cursos, seminarios, diplomados y posgrados.

Conclusiones

Explorar lo que hacen y viven en su trabajo docente los profesores de educación básica que participaron en esta investigación, les obligó a contar lo que pasa y que les pasa, las circunstancias y contextos que nos rodean. Para entender lo que está en juego cuando formamos, los caminos que trazamos para la formación de profesores y la naturaleza enrevesada de la experiencia de formación que no siempre favorece la formación de los docentes para consolidar su autonomía profesional, mejorar su práctica y desarrollar las capacidades y aprendizajes enmarcados en el currículum escolar.

Por lo que la experiencia docente, es el punto de partida para conocer los IC, está impregnada de saber o propiamente de “saber enseñar en acción” que “supone un conjunto de saberes y, por tanto, un conjunto de competencias diferenciadas. Para enseñar, el profesor debe ser capaz de asimilar una tradición pedagógica que se manifiesta a través de hábitos, rutinas y trucos del oficio; poseer una competencia cultural procedente de la cultura común” (Tardif, 2010, p. 130). Sería ingenuo pensar que los profesores sólo actúan por lo aprendido cuando eran estudiantes, ignoraremos la formación profesional recibida en las normales, en la Universidad Pedagógica Nacional o en otras universidades públicas en las que obtienen saberes pedagógicos y didácticos que le proporcionan concepciones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, técnicas y modos de actuar en el aula orientados por tradiciones pedagógicas y de psicología educativa en las que subyace una idea de formación; los saberes docentes son el producto de

una amalgama de conocimientos procedentes de la formación profesional inicial y continua que recibieron en las instituciones formadoras y de los saberes experienciales.

Pero los profesores enfrentan cotidianamente retos o IC que cuestionan sus saberes y se sienten vulnerables para afrontar nuevas condiciones sociales y modelos curriculares que exigen de ellos dominar, integrar y movilizar tales saberes. En esta primera etapa de la investigación nos ha permitido identificar los IC recurrentes y estresantes para los profesores. Se les solicitó relatar situaciones conflictivas (IC) que haya vivido durante su ejercicio docente; se analizaron los relatos de los profesores participantes en el taller de escritura empleando la teoría fundamentada lo que permitió establecer cuatro incidentes críticos relacionados con:

- a. Estado emocional de los alumnos y su disposición al aprendizaje.
- b. Las dificultades con la planificación.
- c. Lograr el aprendizaje y el dominio de los contenidos curriculares.
- d. Evaluación no numérica de los aprendizajes.

Para Identificar los IC se procedió de la siguiente manera:

- a. Se analizaron los relatos y se seleccionaron los fragmentos referidos a un incidente crítico. Que permitía comprender lo que pasó, porqué pasó, que ocasionó y lo que sintió el profesor.
- b. Una vez situados los IC en los relatos, se les asignó una categoría sensitiva relacionada con las dimensiones asociadas a la práctica docente. Se agrupó los IC que se hallan en la misma categoría. Como se muestra en la tabla No 2:

Tabla No.2 Incidentes Críticos y dimensión formativa

Dimensiones de la práctica docente	IC Actitud de los estudiantes frente al aprendizaje	Dimensión formativa
Conocimiento didáctico ¿Cómo enseñar? ¿qué enseñar? ¿Cómo evaluar?	<p>Como ya lo mencioné el juego es mi estrategia favorita, porque todos participan y nos divertimos aprendiendo por lo que creí que mis alumnos generarán aprendizajes significativos, como por ejemplo el día que realizamos un museo de las culturas mesoamericanas, cada que veíamos una cultura realizamos algo relacionado a nuestro museo, una escultura, una carta, un dibujo e incluso hicimos nuestra chinampa, el final del proyecto concluía con la montada del mismo y la explicación de cada exhibición con sus propias palabras.</p> <p>Pero mi realidad fueron los exámenes, en especial una pregunta del examen que mencionaba, actualmente que seguimos llevando a cabo de las culturas mesoamericanas y la mayoría puso los sacrificios o el uso del cacao como moneda, en consecuencia las calificaciones de los exámenes eran cero, dos, cinco y algunos diez que me motivaban a seguir, sin embargo me decepcioné, creí que se debía a mi falta de formación, incluso platiqué con mis alumnos para saber el porqué de esos resultados a lo que me comentaban que se habían puesto nerviosos y que le echaría más ganas.</p>	Enfoque de enseñanza Intervención didáctica Dominio de contenidos

Se puede concluir que:

- a. El relato de los IC mostrados en el cuadro muestran la necesidad de centrar la formación de profesores en servicio en el desarrollo de competencias que fortalezcan sus saberes que les permitan ser autónomos para actuar en escenarios escolares altamente complejos donde la cantidad de información y la situación emocional de los alumnos hacen su labor difícil sobre todo en el momento de la enseñanza.
- b. La formación de docente en servicio en sus dos modalidades de nivelación o posgrado debe orientarse a los IC vividos en el aula y no en temáticas o teorías psicopedagógicas.
- c. Los IC son espacios de aprendizaje que reconozcan las necesidades de los profesores para lograr que los estudiantes comprendan adecuadamente los contenidos y participen de su aprendizaje.
- d. Una formación basada en la experiencia y en los IC propicia el desarrollo de habilidades de reflexión pedagógica y contextualizar su formación.

Referencias

- Altel, (2001). *La formación de profesores*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich R. y Cappelletti G. (2018) “*La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones.*”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28 de junio. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- DOF (15 de mayo de 2019). *Art. 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Polkinghorne, Donal E. (1991) *Narrative and Self-Concept*. *Journal of Narrative and Life History*, 1(2&3):135-153. Consultado en <https://pdfs.semanticscholar.org/4d22/4d9f1b2afa0c81f3eddcacdde335a7bd7bc0.pdf>
- Tardif, Maurice (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Edit. Narcea.
- Walter Benjamín (2012) *El Narrador, La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Metales pesados*. Chile.