

Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables

Critical training incidents: evidence of teacher pedagogical loneliness in vulnerable contexts

Jhon Holguin-Alvarez¹, Susana Oyaque-Pinedo², Silvia Samame-Gamarra³, Gloria Villa-Córdova⁴, Dasha Pariona-Tacsá⁵

1. Mgtr. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Correo electrónico: jholguin@ucv.edu.pe, jhonholguinalvarez@gmail.com
2. Mgtr. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Correo electrónico: soyague26@gmail.com
3. Mgtr. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Correo electrónico: silviasamame6@gmail.com
4. Mgtr. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Correo electrónico: gloria_villa75@hotmail.com
5. Lic. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Correo electrónico: dashapt74@gmail.com

Recibido en abril 12 de 2020

Aceptado en junio 26 de 2020

Publicado en línea en agosto 25 de 2020

Resumen

Los incidentes críticos son experiencias formativas de la identidad y profesionalización docente. En este estudio propusimos determinar la capacidad de abordaje de incidentes críticos entre docentes expertos y principiantes en contextos vulnerables, y describir el progreso de la convivencia escolar. El estudio fue ex-post facto de corte longitudinal (cuatro etapas). La muestra fue de 102 profesores de primaria de tres contextos vulnerables de Lima. Denominamos a la muestra por sus roles: 1) jefe de práctica, y 2) rol de practicante. Utilizamos guías, rúbricas y escalas de evaluación como instrumentos. Concluimos que los jefes de práctica que experimentaron incidentes críticos se adaptaron mejor a la convivencia desde el inicio del estudio, a diferencia de los practicantes, quienes se adaptaron en las últimas etapas de la investigación. Se identificó la categoría *soledad docente o soledad pedagógica*, según los conceptos que los participantes formularon. Esto lo atribuimos a la falta de *monitoreo* de los practicantes por profesionales externos a las escuelas en que ejercían su práctica formativa. Estas evidencias demuestran que el incidente crítico introduce a la práctica escolar, el método auto-formativo de la identidad y conciencia docente, mediante la reflexión de urgencia, aquella que traduce las debilidades del docente en sus fortalezas.

Palabras clave: convivencia escolar; formación de docentes; incidente crítico; práctica pedagógica.

Abstract

Critical incidents are formative experiences of identity and teacher professionalization. In this study we proposed to determine the ability to address critical incidents among expert and novice teachers; and describe the progress of the school coexistence. The study was ex post facto with a longitudinal section (four stages). The sample consisted of 102 primary school teachers from three vulnerable contexts in Lima. We named the sample by its roles: 1) head of practice and 2) role of practitioner. We use guidelines, rubrics and evaluation scales as instruments. We conclude that the practice heads who experienced critical incidents adapted better to living together from the beginning of the study, unlike the practitioners, who adapted in the later stages of the research. The category teaching loneliness or pedagogical loneliness was identified, according to the concepts that the participants formulated. We attribute this to the lack of monitoring of the practitioners

by professionals outside the schools in which they practice their training. These evidences show that the critical incident introduces to the school practice, the self-formative method of the identity and teacher consciousness, through urgent reflection, one that translates the teacher's weaknesses into their strengths.

Keywords: School coexistence; Teacher training; Critical incident; Pedagogical practice.

Introducción

La convivencia en el aula permite el desarrollo de métodos pedagógicos de atención, enseñanza e inclusión especializadas y diversificadas para la formación y el aprendizaje escolar de diversos contextos. En particular, en contextos vulnerables, esta convivencia evoluciona mucho más rápido que en contextos de educación regular, lo que conlleva distintas formas negativas de conductas escolares. Muchas veces estas suelen ser obstáculos para algunos docentes que se centran en controlarlas o dirigir las mediante la violencia, la disrupción y el enfrentamiento. Todo lo contrario sucede para aquellos que las consideran como oportunidades de crecimiento y fortalecimiento de la identidad docente. Desde esta perspectiva, inclusive, podríamos considerarlas como medios formativos de docentes que culminan su profesionalización. Otros factores incidentes en la convivencia en el aula están relacionados con la capacidad de gestión docente: a) años de servicio, b) experiencia, c) gestión pedagógica. Estos componentes forman parte del objetivo de la investigación, debido al poder interviniente que agregan a la tarea formativa profesional, y en función de los contextos de vulnerabilidad en los que se pueden comprobar si “son oportunidades de mejora” u “obstáculos para la convivencia”. Desde esta perspectiva, el estudio buscó deducir si el incidente crítico como experiencia formadora del docente permite la transposición de experiencias de aprendizaje entre profesores *expertos* y profesores *principiantes* en la convivencia escolar de contextos vulnerables.

Incidente crítico: revisión y evidencias

El incidente crítico ha sido estudiado en el campo de enfermería y sociología desde la segunda guerra mundial por John Flanagan, en especial, en el análisis de las conductas y emociones que transmitían los pilotos de avión antes de enfrentar la muerte en la inesperada caída de sus aviones al vacío (Bilbao y Monereo, 2011). Esta experiencia, captada por ondas de radio, fue denominada *critical incidents* (*eventos críticos*). Si su naturaleza se extrapola al campo de

las ciencias educativas, especialmente en la convivencia, se conceptualiza como el evento provocador conductual desestabilizador de las interrelaciones humanas entre el emisor y el receptor en un contexto determinado. El incidente crítico es la conducta que provoca distintas emociones en las interacciones en el aula (Every y Mitchell, 1999; Monereo y Monte, 2011; Tripp, 2012). Este se produce con base en su componente biológico, por el cual responden los estímulos despertados que representan el sentido emocional de la respuesta humana ante alguna acción influyente del emisor (Cinti, 2015). A su vez, causa distorsiones en la comunicación y socialización (Cinti, 2015; Henderson, 2015). Se caracteriza por influir en el temperamento y la construcción del carácter, mediante repeticiones habituales en la vida humana. Este debe ser considerado como medio de aprendizaje, sobre todo en contextos ligados a necesidades sociales y económicas, con el fin de analizar si sirve como herramienta para la reflexión y humanización de la tarea docente. La lógica de su inmersión en la práctica docente radica en potenciar la identidad docente, la cual, por lo general, se encuentra perdida cuando el docente pasa años aplicando las mismas estrategias en las instituciones educativas en las cuales ejerce su carrera, esperando únicamente lograr la jubilación esperada.

En el campo educativo, se conceptualiza como la conducta que surge en la interacción que implica enfrentamiento, conflicto o agresión entre individuos que integran la institución educativa, de acuerdo con unas interrelaciones específicas: a) docente-estudiante, b) estudiante-estudiante, c) docente-docente, d) docente-padre de familia, y e) docente-directivo. Su provocación o recepción desata el descontrol afectivo, emocional y actitudinal en los participantes (Costello y Dillar, 2019; Englander, 2019; Madrid, 2019; Monereo y Monte, 2011; Tripp, 2012; Turner, Mitchell, Jones y Shattuck, 2017). Esta conducta implica el desarrollo de entornos negativos para la convivencia pacífica; impide el desarrollo de conductas adaptables a situaciones escolares cotidianas (trabajo cooperativo, individual, pares, entre otros, las cuales de por sí son mediatizadas por otras variables (estrés académico, tensiones sobre la evaluación, factores familiares y de salud).

Por otro lado, la superación de incidentes críticos genera actos reflexivos en determinadas poblaciones, en especial en el profesorado aprendiz. Un término muy pertinente, elegido por Shadiow (2013), para determinar la reflexión en la práctica docente como medio de experimentación del individuo receptor sobre la conducta es *reflective practitioners* (p. 47). Esta proposición describe al incidente crítico como fortalecedor de la tarea docente en los componentes de identidad, actitud profesional y metodologías. Consideramos que el incidente crítico es aquel suceso constructivo de la identidad y el fortalecimiento de la docencia en la experimentación de eventos críticos y en el reconocimiento posterior de las debilidades para la conducción de la convivencia y los aprendizajes (Nail, Muñoz y Gajardo, 2013; Nail *et al.*, 2018). Las denominadas debilidades se centran en otras variables relacionadas: agresividad, disrupción y conflicto escolar (Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez, 2018; Córdoba-Alcaide, Ortega-Ruiz y Nail-Kröyer, 2016; Serna-Gutiérrez y Mora-Pablo, 2018). También consideramos a la variable *enfrentamiento* como una tipología de incidente crítico en las interacciones personales como en las de aprendizajes colectivos (Arancibia, 2014; Barrios-Tao, Siciliani-Barraza y Bonilla-Barrios, 2017; Córdoba-Alcaide *et al.*, 2016; Cabezas y Monge, 2014; Ferrada y Flecha, 2008; Nail *et al.*, 2013), y como variable fortalecedora de la gestión y de la resolución de problemas en sanciones administrativas.

En la literatura investigativa experimental y descriptiva, se han localizado características de su influencia en la convivencia escolar. Experimentar estos incidentes despierta emociones negativas en los alumnos participantes, siendo algunas el enfrentamiento, el rechazo y la antipatía (Holguin, 2017; Holguin, Villa y Velarde, 2018). Otros hallazgos relatan su aparición en el aula como el productor activo del control emocional que se incrementa cuando el docente y el alumno superan dicha eventualidad mediante su afrontamiento paulatino (Barrios-Tao *et al.*, 2017; Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019; Chien, 2017, 2018; Choy, 2014; Kearns, Mitton-Kükner y Tompkins, 2017; Urbina, López y Cárdenas-Villalobos, 2017; Vanderclayen, 2010). En cuanto al desarrollo de convivencia, los sujetos que se han relacionado con esta experiencia potencializan habilidades interpersonales y competencias para la democracia, y contrarrestan su agresividad (Nail *et al.*, 2013; Nail *et al.*, 2018; Salinas, Rozas y Cisternas, 2018; Vera, Poblete y Díaz, 2017; Zamora, Meza y Cox, 2018).

En cuanto al enfrentamiento de interrelación docente-estudiante, su provocación en el aula degenera el seguimiento de normativas en contextos en que los

estudiantes se relacionan mediante conflictos o agresividad colectiva. A su vez, se evidencia el enfrentamiento con directivos de la institución (auxiliar, coordinador, director) por parte de los estudiantes. Sus efectos desequilibran la ejecución de normativas y la representación de autoridad (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019; Gil, 2017; González y Treviño, 2017; Urbina *et al.*, 2017), por cuanto afecta a la democracia en el aula como el sostenimiento de la autoridad. Estas acciones son importantes de analizar, más aún si las instituciones educativas necesitan abordar los temas transversales como insumos para la formación escolar en una *praxis* educativa sobre coyunturas reales. Efectivamente, las normativas y la autoridad deben aplicarse en los procesos educativos, pero estos deberían adoptar una forma, una estructura tanto pedagógica como social, la cual parta desde la evaluación de las debilidades y amenazas encontradas en el diagnóstico situacional de las mismas escuelas. Es decir que como instituciones inteligentes necesitan saber evaluarse y reflejar la realidad para abordarla desde los problemas que el grupo estudiantil analice desde su implicancia en la sociedad.

Ahora bien, si se tratan los efectos en el componente estratégico del profesor, este presenta deficiencias para estimular o incrementar el rendimiento académico de sus estudiantes ante la perturbación que crean los incidentes críticos por el poder que presentan sobre las estrategias y métodos de formación o enseñanza (Córdoba-Alcaide *et al.*, 2016; Nail *et al.*, 2013; Monereo y Monte, 2011). Algunos de ellos que resultan sin resolver por las partes implicadas permiten la sobrecarga de conflicto en las prácticas de convivencia, por cuanto se desvanecen las oportunidades de provocar interrelaciones sanas entre estudiantes, más aún en estudiantes que se caracterizan por ser rebeldes o muy inmaduros en su práctica habitual de interacción social. Por eso el docente incrementa sus capacidades de control ante los eventos críticos que experimenta en la convivencia, si estos son resueltos a tiempo. Los resultados de su solución formalizan e incrementan el efecto formativo en la identidad docente, aunque no existan evidencias claras en docentes sin experticia educacional.

Convivencia escolar

La convivencia escolar es el proceso de construcción continua de interrelaciones humanas que adaptan el clima escolar a determinados entornos de aprendizaje efectivos. Su funcionalidad se basa en *nodos* interrelacionados que trabajan entre sí: a) formación del comportamiento (normativas), b) construcción estratégica de aprendizaje

(condiciones básicas para el aprendizaje) y c) competencias humanas de coexistencia (interrelaciones saludables). La teoría permite aducir que estos procesos se orientan al estímulo de diversos modos de pensar y el respeto hacia otros mediante aceptabilidad social (Nail, 2013; Nail *et al.*, 2013).

La estructura de dicha convivencia la construyen los agentes educativos, las normativas, las relaciones sociales y los comportamientos (Forgiony-Santos, 2019; Perales, Arias y Bazdresch, 2014). Otros autores (Nail *et al.*, 2018) aducen como componentes de la coexistencia o convivencia escolar, el orden, la seguridad, la disciplina, los resultados académicos, las instalaciones escolares y los vínculos estudiantiles (pp. 2-3). Sin embargo, se deja de lado el componente emocional (Palomino y Almenara, 2019), el cual es crucial para el manejo de la problemática conductual para el docente.

La convivencia escolar es aquel componente del sistema educativo con el que más a menudo lidian los profesores, como también es el más complejo de establecer en el aula. El sistema escolar, según el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2019a, 2019b), busca la promoción y conservación de la convivencia en las instituciones educativas públicas y privadas. Dicha promoción se percibe más como *verificación* que como seguimiento o acompañamiento. El docente en esa disyuntiva siente que dicha *verificación* del *buen ejercicio* de la convivencia se crea en su aula como un *acorralamiento* ante la supervisión que el Minedu realiza durante el año lectivo. Se sabe que los factores influyentes en la convivencia son identificados como problemas asociados a la agresión, conductas antisociales, y exclusión, los cuales son registrados en el portal web Siseve (plataforma virtual de registro de incidencias en escuela públicas), lo cual puede ser más preocupante para el docente en su tarea diaria. En esta plataforma, hasta el momento, han aparecido 1 000 casos, que se incrementaron a 3 000 en menos de dos años (Holguin, 2017; Holguin *et al.*, 2018). Otras evidencias registran la prevalencia de más de 20 000 casos reportados en el Perú relacionados con esta serie de problemáticas en la convivencia escolar (Minedu, 2019c). Estos aumentan cada vez más, sobre todo en contextos de vulnerabilidad, puesto que en algunas escuelas los alumnos y estudiantes presentan problemas emergentes (delincuencia, pandillaje, problemas económicos y familiares).

¿Problemática u oportunidad de mejora?

El problema del comportamiento escolar es una preocupación estructural del sistema educativo, aunque este se ha acentuado cada vez más en la sociedad peruana, y en específico, los comportamientos negativos, relatados hasta ahora, son imitados en entornos de aprendizaje, pero atraídos desde el contexto social de los propios estudiantes. El sistema escolar peruano, a través de sus normativas, intenta cada vez dar respuesta a las coyunturas escolares mediante normas planteadas para su abordaje. Un claro ejemplo se encuentra en las propuestas realizadas entre 2016 y 2017 para instituciones educativas, mediante el planteamiento de cinco compromisos de gestión educativa (Minedu, 2017; Minedu, 2019a). Los mencionados compromisos son ejes de implementación para proyectos institucionales y planes de trabajo anual. La propuesta se orienta a la gestión de diversos puntos importantes: gestión del rendimiento escolar, tiempo efectivo de trabajo, disminución de la deserción, acompañamiento pedagógico, pero debemos incidir en uno muy particular: el de convivencia escolar (Minedu, 2017). Este se describe como su finalidad: “motivar y crear relaciones positivas entre todas y todos los integrantes de la comunidad educativa” (p. 41). En planteamientos casi paralelos, el poder legislativo brindó lineamientos para la gestión de convivencia mediante norma legal Decreto Supremo 004 (2018), e inclusive se ha estipulado la ley de promoción de la convivencia sin violencia, orientada hacia el diagnóstico, la prevención, la evitación y la sanción de toda forma de violencia en la escuela (Ley 29 719).

En este orden de ideas, es importante notar que los esfuerzos para mantener una educación sana y estable son casi imperceptibles en el colectivo docente, sobre todo en contextos de urgencia y vulnerabilidad socioeconómica. Dos de estos contextos (Ventanilla y San Juan de Lurigancho) presentan propuestas para el desarrollo sostenible de la convivencia, de acuerdo con proyectos como el proyecto denominado Escuelas Felices e Integrales, con orientación en la conservación de la salud educativa (Neyra, 2010). Esta tarea también se intenta realizar mediante el fortalecimiento de los planes tutoriales adoptados desde el Currículo Nacional (Minedu, 2019b). Por otro lado, también encontramos otros esfuerzos nacionales como el plan de nombre Fiscales Escolares, dirigidos a establecer la prevención y reducción de conductas delictivas en

instituciones educativas ubicadas en contextos como los antes descritos, los cuales se aplican desde 2008 (Ministerio Público-Fiscalía de la Nación, 2019).

Ahora bien, el problema de la convivencia escolar en contextos vulnerables aparecería en correspondencia a las jerarquías establecidas por la cultura social, a través de normas patriarcales y normas culturales (Chib, Bentley y Wardoyo, 2018). En las primeras, los estudiantes se adaptan a la sociedad por jerarquías determinadas por el género y la edad. En las segundas, se determinan según el rol histórico discriminador (discriminación de la mujer, exclusión por identidad de género). El ajuste conductual de los estudiantes hacia los modelos que les transfiere la sociedad se externaliza por comportamientos desadaptados en el aula en distintas formas de comunicación para la convivencia manejadas a su antojo, en algunos casos debido a los contenidos obtenidos por el consumismo digital (Acevedo-León, 2019; Chib y Aricat, 2016), o por otras influencias de socialización, como la agresividad o los conflictos sociales (García y Tomasini, 2019) y la disrupción. Otras no menos importantes son la falta de recursos materiales, humanos y económicos (García-Yepes, 2020).

En cuanto al profesorado que realiza labores en el sistema escolar, tanto experto como practicante, estos se relacionan con los sujetos que componen la escuela, conviven y experimentan incidentes o eventos críticos en la convivencia, que por lo general se traducen en conflictos permanentes. Si nos ceñimos a la reflexión que se produce en el centro de prácticas desde esta experiencia determinante de la identidad docente y de la utilidad de sus recursos académico curriculares (Orbea-Aizpitarte, Cruz-Iglesias y Rekalde-Rodríguez, 2019; Soto-Hernández y Díaz, 2018), entonces debemos preguntarnos: ¿qué probabilidades existen de incrementar la identidad docente si la reflexión se transfiere de profesores que ejercen la profesión y, a su vez, experimentaron incidentes críticos hacia los profesores principiantes?, ¿dicha transferencia provocaría mejor convivencia en los escolares a su cargo?, ¿los profesores principiantes desarrollarían mejor ejercicio docente desde el inicio de su ejercicio profesional con esta experiencia?. ¿Cuáles son las necesidades para realizarlo para los docentes expertos? Ante estas preguntas, cabe a lugar las conclusiones de Mejía, Quintana, Tello y Vanegas (2018), quienes reportaron en sus evidencias que el celo profesional, las estrategias asertivas y la tensión docente son los principales beneficios del desarrollo de la formación

profesional; también tiene influencia la experiencia docente durante años de ejercicio pedagógico y de gestión.

Aunque desde la revisión de hallazgos (Carrasco-Aguilar, Ascorra, López, y Álvarez, 2018; Mejía *et al.*, 2018; Soto-Hernández y Díaz, 2018) colegimos que el abordaje de este tipo de debilidades particulares en la escuela son cruciales para la formación profesional, como también para el desarrollo de la convivencia en el aula, es necesario considerar los *problemas adjuntos* a los del currículo en el contexto vulnerable, como la organización, el rendimiento de cuentas y las políticas educativas (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2018), los cuales imposibilitan la intensificación de la labor del profesorado.

Objetivos del estudio

- Determinar la capacidad de abordaje (asunción o resolución) de incidentes críticos de los profesores expertos (jefes de práctica) y profesores principiantes (practicantes) en la práctica pre profesional docente de contextos vulnerables.
- Describir la convivencia escolar del estudiantado durante el año en que los jefes de práctica interactuaron con los practicantes en las instituciones educativas.
- Categorizar la conceptualización sobre los incidentes críticos experimentados por docentes practicantes y jefes de práctica en los tipos emocional-disruptivo y regulativo-estratégico.

Metodología

Enfoque y métodos de investigación

La investigación se trabajó con una metodología cuantitativa (Caïs, Folguera y Formoso, 2014; Hernández y Mendoza, 2018), aunque también se describe un análisis cualitativo complementario. Esto debido a que en la primera parte se consideró recoger datos cualitativos de los incidentes críticos experimentados por profesores, por ser una variable cualitativa, la cual se cuantificó para su análisis. En una segunda parte se concibió explorar o describir las concepciones sobre el incidente crítico como experiencia de aprendizaje en los participantes del estudio, según su experiencia vivida (pedagogía en la convivencia del aula).

Diseño de la investigación

Recurrimos al diseño no experimental, mediante la perspectiva de análisis de datos en modalidad *ex-post facto*, cuyo modelo permitió recoger datos basados en los incidentes críticos ocurridos en la práctica preprofesional docente. La temporalidad del estudio fue longitudinal (Caïs *et al.*, 2014; Hernández y Mendoza, 2018), ya que el estudio permitió analizar datos de dos semestres académicos universitarios (hasta mediados de 2019). El enfoque cualitativo permitió caracterizar el tipo de afrontamiento que realizaban docentes en ejercicio, como también los docentes practicantes, mediante cuatro etapas correspondientes a los semestres mencionados, por lo cual aplicamos en esta fase el tipo de diseño analítico (Galeano, 2004; Hernández y Mendoza, 2018).

Muestra de estudiantes universitarios

La muestra de estudio se conformó por 102 profesores en ejercicio (*expertos*) y practicantes (*principiantes*) de nivel primario de educación básica regular. Esta muestra también se compuso por dos submuestras: 51 docentes en ejercicio (M = 57 años, D. E. = 2,47; género: masculino = 41 %; femenino = 59 %) y 51 docentes practicantes (M = 26 años, D. E. = 1,35; género: masculino = 51 %; femenino = 49 %). Todos los participantes asistían a las instituciones educativas públicas y privadas de dos zonas de vulnerabilidad social de los distritos de Comas y Ventanilla, en Lima, Perú. Las instituciones eran centros de práctica de los docentes practicantes, quienes asistían a sus prácticas de docencia en el nivel primaria, según lo estipulado en el sílabo de las experiencias curriculares (asignaturas): Práctica Preprofesional, Práctica Terminal 1 y Práctica Terminal 2, de los semestres 2018-2 y 2019-1. Estos eran los respectivos al plan curricular de los ciclos VIII, IX y X de la Escuela Profesional de Educación Primaria de una universidad privada ubicada de Lima.

Muestra de escolares

La muestra de escolares fue no probabilística. Estuvo conformada por 706 estudiantes de primero a sexto grado de primaria (género: masculino = 48 %, femenino = 52 %). De este total, 635 niños(as) eran de escuelas públicas y 71 niños(as) de escuelas privadas de los distritos antes mencionados (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de estudiantes por género y total de alumnos por grado del nivel primaria.

Grado en primaria	M	F	Cantidad de estudiantes por grado
6	59	75	134
5	97	81	178
4	67	67	134
3	65	56	121
2	30	34	64
1	21	54	75
Total de estudiantes	339	367	706

M = masculino; F = femenino.

Fuente: base de datos de la investigación.

Todos los participantes se incluyeron en el estudio por el procedimiento de consentimiento informado. Los que rechazaron dicha inclusión no fueron considerados en el reporte de datos. El estudio se realizó desde mediados de 2018 hasta mediados de 2019. Durante este tiempo se obviaron a aquellos estudiantes que no aportaron datos relevantes para el análisis, o a aquellos que desertaron de las escuelas la recolección de datos. Estos cumplieron con el criterio de mortalidad en el registro cuantitativo.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La *pauta de incidentes críticos (PANIC)* (Monereo y Monte, 2011) es un instrumento de consistencia cualitativa narrativa. Su objetivo es medir la aparición, el procesamiento y el abordaje de los incidentes críticos (IC) mediante la examinación personal del sujeto que los narra. La examinación que el evaluado realiza consta de cinco apartados: a) descripción del contexto, b) descripción de IC, c) concepciones sobre IC, d) sentimientos asociados IC, e) acciones tomadas y resultados. El criterio de *validez* del instrumento se realizó por validación de contenido. Este se sometió a juicio de tres expertos en agresividad y convivencia escolar, así como por dos docentes especialistas en metodología de la investigación científica. Los criterios evaluados fueron: pertinencia, adecuación lingüística y precisión. Las puntuaciones promediaron en más del 0,95 de aprobación de todos los evaluadores (ap.>95 %).

Para el aspecto de *confiabilidad*, se recurrió a la obtención de puntuaciones mediante la rúbrica de determinación del IC declarada según el tipo de incidente registrado en la

investigación (tabla 1). Del total de datos se calculó el índice Alfa de Cronbach en el programa SPSS 21. Se obtuvo 0,931 de fiabilidad en el total de incidentes críticos. Se realizó un escalamiento de puntuaciones para calcular los índices relativos a los tipos de incidente crítico, los cuales también se consideraron fiables (emocional = 0,916 / estratégico = 0,898).

La *rúbrica de determinación del IC (ad hoc)* es un instrumento

cuantitativo con el cual se cuantificaron las respuestas registradas en la *pauta de incidentes críticos*. Tiene por finalidad registrar índices de incidencia crítica mediante puntuaciones asignadas a un nivel de intensidad o gravedad del incidente crítico: 1 = bajo (desapercibido), 2 = moderado (inconcluso), 3 = intenso (desactivador) (tabla 1); como también según el tipo de incidente crítico experimentado por el docente (emocional o estratégico) (tabla 2).

Tabla 2. Descriptores de determinación del incidente crítico según su intensidad y tipología (rúbrica de determinación).

Tipo de incidente	Puntuación	Nivel o intensidad	Descriptor
Emocional	3	Intenso (desactivador)	Muestra rasgos de rechazo, desesperación o sumisión al evento emocional, explicando las razones de su aparición, acepta la culpabilidad, y si no la acepta, a lo menos emite el propósito de hacerlo. Argumenta las causas o la provocación del evento, o las establece de modo implícito. Emite juicios de valor o intenciones de cambio sobre la situación.
	2	Moderado (inconcluso)	Las emociones pueden verbalizarse de modo muy implícito; existen rasgos distintivos de lo sucedido, pero sin claridad textual o sin claridad explicativa. El sujeto emite verbalizaciones de rechazo con claridad sin argumentar el porqué del incidente o sus posibles factores implícitos.
	1	Bajo (desapercibido)	Los rasgos distintivos del evento o situación son descritos de modo impreciso. Las emociones no suelen verbalizarse, la situación o evento se describe sin exactitud, asumiendo quejas sobre lo experimentado, el incidente provoca rechazo. Sin embargo, no es clara la intención de declararlo como tal, o simplemente no se explican sus factores provocantes.
Estratégico	3	Intenso (desactivador)	Muestra rasgos de rechazo, desesperación o sumisión al evento académico, explicando las razones de su aparición; acepta la culpabilidad, y si no la acepta, a lo menos emite el propósito de hacerlo. Argumenta las causas o la provocación del evento crítico en situaciones de enseñanza o formación, o las establece de modo implícito. Emite juicios de valor o intenciones de cambio sobre la situación crítica en el contexto académico.
	2	Moderado (inconcluso)	Los rasgos distintivos del evento son descritos de modo impreciso sobre el actuar académico (enseñanza o emisión de información) o su descripción no es tan clara. Se verbaliza el rechazo y opinión a situaciones de interacción educativa con cierta parcialidad. El argumento solo brinda causas o efectos de modo muy implícito, sin permitir diferenciar su veracidad, o menciona los argumentos de forma vaga e imprecisa.
	1	Bajo (desapercibido)	Los rasgos distintivos del evento son descritos de modo impreciso sobre el actuar académico (enseñanza o emisión de información). Se verbaliza el rechazo a situaciones de interacción educativa de modo parcial o sin justificar dicho rechazo con sustento evidente. El argumento impide identificar o inferir las causas o efectos del evento suscitado en el ámbito académico.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al *incidente emocional*, se refiere a aquellos incidentes en los que predominan signos de contrariedad, contrición (arrepentimiento), disrupción y continencia/represión de las emociones ante el evento o suceso desarrollado en la relación docente-estudiante o docente/estudiante-estudiante, en situaciones no académicas: esparcimiento, conversaciones o actividades fuera del espacio institucional. En cuanto al *incidente de tipo estratégico*, es aquel que se caracteriza por causar repulsión o rechazo, desinterés, agobio, desesperación ante la tarea pedagógica, como también inmutación en los que experimentan dichos eventos en el ámbito académico: dictado de clase o en interrelaciones conductuales.

La *escala para la evaluación de la convivencia escolar directa (ESCODIR)* (Ortega, del Rey y Sánchez, 2012) es un instrumento politómico cuantitativo. Consta de 37 ítems orientados hacia la medición de dimensiones como: a) gestión de la red interpersonal, b) ajuste a la disciplina democrática, c) ajuste social entre iguales, d) victimización de iguales, e) comportamiento violento, f) victimización por profesorado. Las respuestas se desarrollan en una escala de nunca a siempre (puntuaciones de 0 a 4). Para esta investigación se emplearon entre 10 y 12 minutos para su resolución. Para calcular la *validez*, se recurrió al análisis de contenido respecto a los criterios de precisión, claridad y adecuación. Se sometió a tres expertos en convivencia escolar y didáctica de las ciencias sociales en educación primaria, de cuya valoración se obtuvo 97 % de aceptación en el total de los ítems del instrumento. Respecto a la *confiabilidad*, se extrajeron 95 datos al azar de la base de datos general del estudio, con el fin de establecer la fiabilidad del instrumento. Se analizó el índice Alfa de Cronbach, de lo que se obtuvo 0,901 de fiabilidad, considerándose que los datos eran confiables para el estudio de la convivencia escolar respecto al estudio.

Procedimiento

En el inicio de la investigación se gestionó el abordaje de las instituciones educativas de los distritos de Comas y Ventanilla, en concordancia con la Escuela Profesional de Educación Primaria de una universidad privada de Lima desde el semestre académico 2018-1, con el fin de desarrollar la investigación desde el semestre 2018-2 hasta el 2019-1. La selección del profesorado en ejercicio estuvo a cargo de la coordinación de prácticas preprofesionales de la Escuela Profesional en mención, utilizando la nómina de docentes aceptados como participantes en el estudio. En las escuelas de gestión pública, se seleccionaron los profesores

con categoría 2, 3, 4 y 5 en la escala de nombramiento docente de la Carrera Pública Magisterial, como también a los profesores contratados por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu). En cuanto a los docentes de instituciones privadas, se eligieron a aquellos profesores con contrato firmado o que fueran docentes en relación laboral con la institución educativa hasta de un año antes del desarrollo de nuestro estudio. Fue importante tener en cuenta que los docentes de escuelas privadas presentaron experiencia mayor a cinco años de ejercicio en el nivel primario. Tanto en el caso de docentes de escuelas públicas como a los de privadas se les denominó *jefes de práctica*.

También se tomó en cuenta la caracterización de los *jefes de práctica* en razón de las variables: años de servicio, tipo de contrato, escala de nombramiento y años de experiencia. Esta acción se realizó con la finalidad de hacer análisis particulares respecto a la asunción del incidente crítico experimentado. Cabe señalar que seleccionamos instituciones educativas según el criterio de zonificación de cada una en algún contexto vulnerable. Para ello se tomó en cuenta la denominación asignada por los municipios respectivos de los distritos de Comas y Ventanilla, en concordancia con los niveles socioeconómicos establecidos por el Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI). Las denominaciones zonales fueron: a) asentamiento humano (A.A.H.H.), b) asociación de vivienda (Asoc. V.) y c) zona urbana o urbanización (Urb.). Cada institución fue elegida con base en el origen y la situación socioeconómica de los estudiantes. Se priorizó a aquellos que vivieran en zonas aledañas a dichas instituciones.

Realizamos la asignación de los estudiantes universitarios desde la extracción de muestra de aquellos con notas de regular y alto en el promedio respectivo a los ciclos VIII, IX y X de la Escuela Profesional de Educación Primaria. A estos sujetos se les denominó practicantes. En cuanto a la clasificación de puntuaciones sobre los resultados del *PANIC*, utilizamos las narraciones obtenidas en el registro que los *jefes de práctica* y los *practicantes* registraban de los incidentes críticos que experimentaron, en un rango de seis a doce meses en su bitácora de práctica profesional (portafolio). Analizamos los portafolios en cuatro etapas: a) octubre de 2018, b) diciembre de 2018, c) marzo de 2019 y d) mayo de 2019, utilizando la rúbrica de determinación de descriptores del tipo de incidente (figura 1). Los incidentes fueron tabulados según su intensidad en una matriz de Excel (1 = bajo; 2 = moderado y 3 = intenso), siguiendo lo establecido por cada tipo de incidente (tabla 2). Posterior a ello, se obtuvieron las sumatorias de incidentes críticos

experimentados que acumularon cada jefe de práctica y cada practicante, con el fin de tabularlos en una base de datos del programa estadístico SPSS 21 y realizar el análisis de normalidad respectivo. La aplicación del cuestionario ESCODIR (convivencia escolar) se distribuyó a los escolares que formaron parte de la muestra de estudio, en paralelo al análisis del portafolio de los docentes.

Resultados

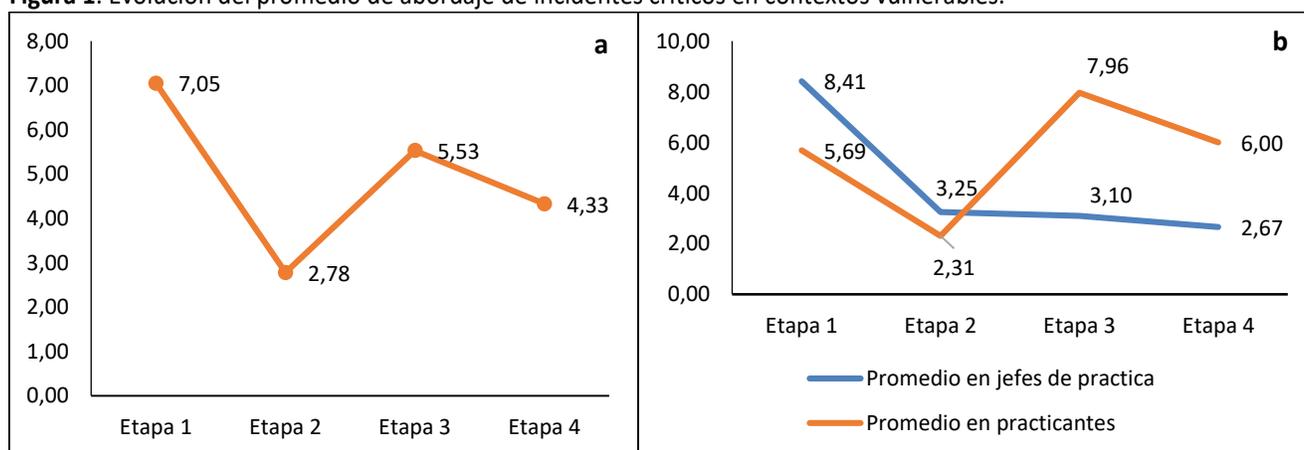
Se determinó que los docentes con mayor experiencia y los docentes en ejercicio afrontaron mejor los incidentes críticos acudiendo a sus estrategias usuales. Los practicantes expresaron mayor capacidad para afrontar incidentes críticos al llegar al final de la experiencia, a pesar de que la transferencia de aprendizaje con sus docentes supervisores fue casi mínima. Los datos de la convivencia escolar fueron parte de los hallazgos *intra-escuela*, es decir, del conjunto de estudiantes participantes en la investigación. Los datos referidos a la conceptualización del incidente

crítico revelaron que los docentes lo configuran como una representación de la soledad pedagógica o una muestra de abandono del sistema escolar en que se desarrollaban.

Afrontamiento de incidentes críticos: jefes de práctica y practicantes

Se recurrió a un análisis comparativo entre el primer momento de la experiencia y el momento final, simulando la comparación de un momento pretest y postest. Esto con el fin de establecer mejoras en la capacidad de abordaje de los docentes en general. La comparación entre la etapa inicial (1) y la final (4) (figura 1) permitió corroborar diferencias significativas en pruebas paramétricas en relación con los incidentes críticos abordados ($t(101) = 4,317$; $M = 2,716$; D. E. = 6,353; $p < 0,001$). De igual modo, se corroboraron estas diferencias estadísticas en la comparación de las puntuaciones no paramétricas ($Mdn_{(etapa 1)} = 8,00$; $Mdn_{(etapa 4)} = 3,00$; $Z = -3,945$; $p < 0,001$).

Figura 1. Evolución del promedio de abordaje de incidentes críticos en contextos vulnerables.



Nota: a = Promedios de capacidad de abordaje en el total de docentes; b = Promedios comparados por el tipo de docente.

Fuente: base de datos de la investigación.

En la figura 1a se describe una evolución descendente en las primeras etapas del estudio, en las cuales los docentes abordaron incidentes críticos en sus escuelas, aunque la diferencia de promedios fue de alrededor del 5 puntos. Sin embargo, esta curva se incrementó en casi el 50 % del total del promedio de incidentes experimentados. El promedio de la experimentación de los profesores practicantes se evidencia en la figura 1b, por lo que se observa una tendencia hacia la recuperación en el promedio de incidentes críticos valorados en la etapa 3. Esta llegó hasta un 60 % en el incremento de su promedio. Todo lo contrario ocurrió con los *jefes de práctica*, quienes disminuyeron el promedio de

puntuaciones en incidentes críticos a partir de la etapa 2 hasta la etapa 4. La disminución del promedio fue mayor al 50 % de su total desde la etapa 2.

La comparación mediante el método de muestras independientes se realizó con el propósito de establecer el mayor promedio por cada muestra (*jefes de práctica y practicantes*), buscando puntuaciones en coherencia con los promedios obtenidos por el tipo de docente (figura 1b). En las etapas 1 y 2, la experimentación estimuló a la presentación de mejores puntuaciones en los promedios de maestros en ejercicio ($Sr_{(etapa 1 - JP)} = 3124,50$; $Sr_{(etapa 2 - JP)} =$

3097,50). Sin embargo, las experimentaciones en las etapas 3 y 4 fueron de mayor promedio en los practicantes ($Sr_{(etapa\ 3 - practicantes)} = 3395,00$; $Sr_{(etapa\ 4 - practicantes)} = 3048,50$).

Tabla 3. Comparación de incidentes críticos experimentados por jefes de práctica y practicantes de los centros de práctica.*

Etapas	1	2	3	4
U de Mann-Whitney	802,500	829,500	532,000	878,500
W de Wilcoxon	2128,500	2155,500	1858,000	2204,500
Z	-3,379	-3,268	-5,291	-2,905
Sig. Asintótica* (bilateral)	0,001	0,001	0,000	0,004

Nota: Comparaciones en cada etapa: 1, 2, 3, 4. * $p < 0,005$.

Fuente: elaboración propia.

Las diferencias fueron significativas en las cuatro etapas desde las cuales comparamos la experimentación de incidentes críticos entre jefes de práctica y practicantes (tabla 2). Corroboramos estas diferencias con estadísticos de tipo paramétrico, con el cual se encontraron medidas significativas en la comparación realizada.

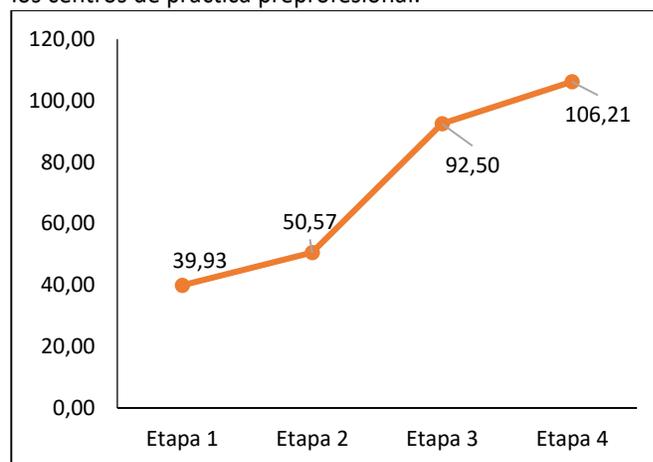
Con relación al tipo de incidente reportado, los docentes jefes de práctica experimentaron más incidentes críticos estratégicos en la etapa 1 ($Mdn = 7,00$; $Z = -1,204$; $p < 0,005$), en comparación de los practicantes, quienes experimentaron mayor cantidad de incidentes de tipo emocional en la etapa 3 ($Mdn = 9,00$; $Z = -2,154$; $p < 0,005$). Los resultados también fueron favorables en los incidentes críticos de tipo estratégico que experimentaron los participantes. Respecto a las comparaciones hechas sobre las puntuaciones obtenidas según la ubicación de la institución educativa, se obtuvieron diferencias significativas favorables en la etapa 1, en cuanto a los incidentes relativos a las instituciones educativas ubicadas en zonas de Asociación de Vivienda ($Rp = 53,97$; sig. = 0,003; $p < 0,005$), en comparación a las obtenidas en la etapa 4. Se encontraron diferencias significativas en las instituciones educativas ubicadas en zonas de Asentamiento Humano ($Rp = 52,29$; sig. = 0,001; $p < 0,005$). En las etapas 2 y 3 no se encontraron diferencias de acuerdo con cada zona evaluada (urbanizaciones, asociaciones de vivienda y asentamiento humano).

Convivencia escolar

El progreso de la convivencia escolar permitió reportar diferencias entre las medianas de las etapas 1 y 2 de

medición, asemejando una comparación entre medidas pretest y postest ($Mdn_{(etapa\ 1)} = 31,00$; $Mdn_{(etapa\ 2)} = 92,00$); y estas diferencias fueron significativas ($Z = -22,859$; $p < 0,001$). De igual manera, las evidencias se corroboraron en resultados de la prueba paramétrica T-Student ($t(705) = -54,969$; $M = -66,280$; D. E. = 32,08; $p < 0,001$). En la comparación de puntuaciones por etapas también se encontraron diferencias significativas ($M_{(etapa\ 1\ y\ 2)} = -10,643$; $M_{(etapa\ 2 - 3)} = -41,928$; $M_{(etapa\ 3 - 4)} = -13,710$; $p < 0,001$). Lo encontrado corroboró el progreso en puntuaciones promedio de las etapas 1, 2, 3, 4 (figura 2).

Figura 2. Progresión del promedio de convivencia escolar de los centros de práctica preprofesional.



Fuente: base de datos de la investigación.

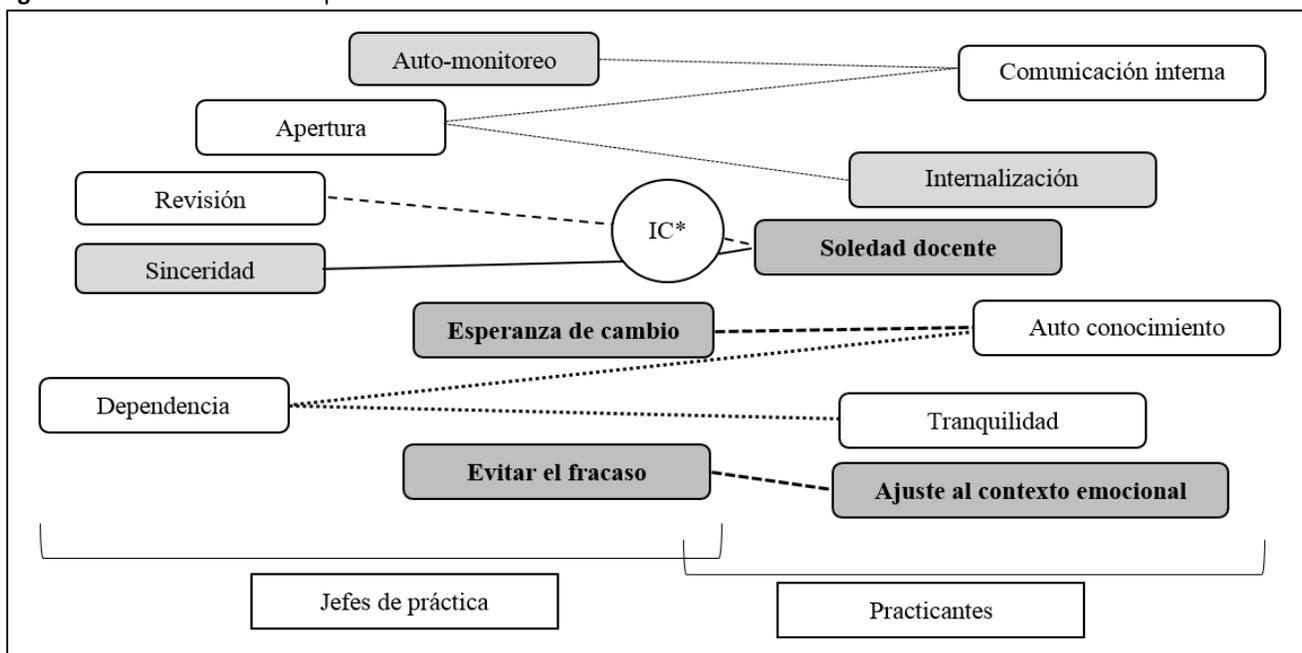
En la figura 2, se observa que entre la etapa 1 y 2 del estudio el incremento fue mayor a 10 puntos promedio en comparación con la etapa 2 y 3, en la cual fue mayor, siendo mayor a 40 puntos. La experiencia logró demostrar que el incremento de puntuaciones promedio de convivencia fue de 66 puntos promedio si comparamos el promedio obtenido desde el inicio ($M = 39,93$) con el obtenido en el final ($M = 106,21$).

Conceptualización de los incidentes críticos

Incidente crítico emocional

Los incidentes críticos de tipo *emocional* y los de tipo *estratégico* se categorizaron en una red conceptual con el fin de responder al tercer objetivo del estudio, relacionado a los esquemas que se construyeron a partir de la conceptualización manifestada en cada muestra del estudio. Para su procedimiento, analizamos los reportes finales de cada participante (de temporada marzo a mayo del año de la investigación).

Figura 3. Incidente crítico de tipo emocional.



Nota: resultante del análisis de la experiencia en etapas 3 y 4 del estudio. *IC = incidente crítico.

Fuente: base de datos de la investigación.

Los conceptos obtenidos y estudiados por cada grupo de docentes fueron los más repetitivos en los instrumentos. Cada potencia de concepto encontrado se determinó mediante ubicaciones concéntricas. Los más centrales o ubicados a la zona de centro se pueden observar en la red conceptual como los más repetitivos en el grupo evaluado. Mientras que los conceptos que se mantienen más alejados entre sí representan a los que fueron menos considerados de menor relevancia en cada participante al que se entrevistó (figura 3). Los de mayor repetición (centrales) y que se encuentran en negritas con colores diferenciales (tonalidades de recuadros) son los más observados en nuestro análisis. A su vez, en la figura 3 los conceptos unidos por enlaces con líneas punteadas fueron los que nos permitieron ubicar los conceptos menos familiarizados por los sujetos al recordar el incidente crítico experimentado, mientras que los enlaces con líneas no punteadas son los que ilustran la familiarización de conceptos más recordados en dicha experimentación. Denominamos a esto como las *situaciones de aprendizaje crítico*, ya que estos conceptos surgían como experiencias de *aprendizaje* y ya no podrían ser considerados únicamente como *eventualidades*.

Mediante el método de situaciones de aprendizaje crítico, los sujetos implicados nos demostraron que gran parte de la experimentación con incidentes críticos les fue provechosa, ya que demostraron su reflexión en las respuestas redactados en la *pauta de incidentes críticos*, en los

conceptos integrados en su declaración de los incidentes y en aquellas declaraciones de eventos graves que redactaron, ya que estos últimos no serían explicitados en alguna rubrica o bitácora pedagógica, sobre todo, en docentes del sistema escolar peruano. Respecto del *incidente crítico emocional*, los conceptos más replicados fueron: a) esperanza de cambio, b) evitación del fracaso, c) ajuste al contexto emocional y d) soledad docente (figura 3). Mientras que los conceptos de menor repetición fueron los de autoconocimiento, revisión, dependencia, apertura, tranquilidad, entre otros. Cabe rescatar, que el grupo de jefes de práctica asimiló al incidente crítico como una esperanza, y un apoyo hacia el cambio emocional ante cualquier situación crítica. No obstante, es importante para nosotros aceptar que el grupo de docentes con poca experiencia (practicantes) presentó más desajuste emocional como lo mencionan las teorías revisadas con anterioridad, lo cual originó la aparición de la soledad docente como una categoría importante en la tarea pedagógica inicial en la vida del profesor escolar.

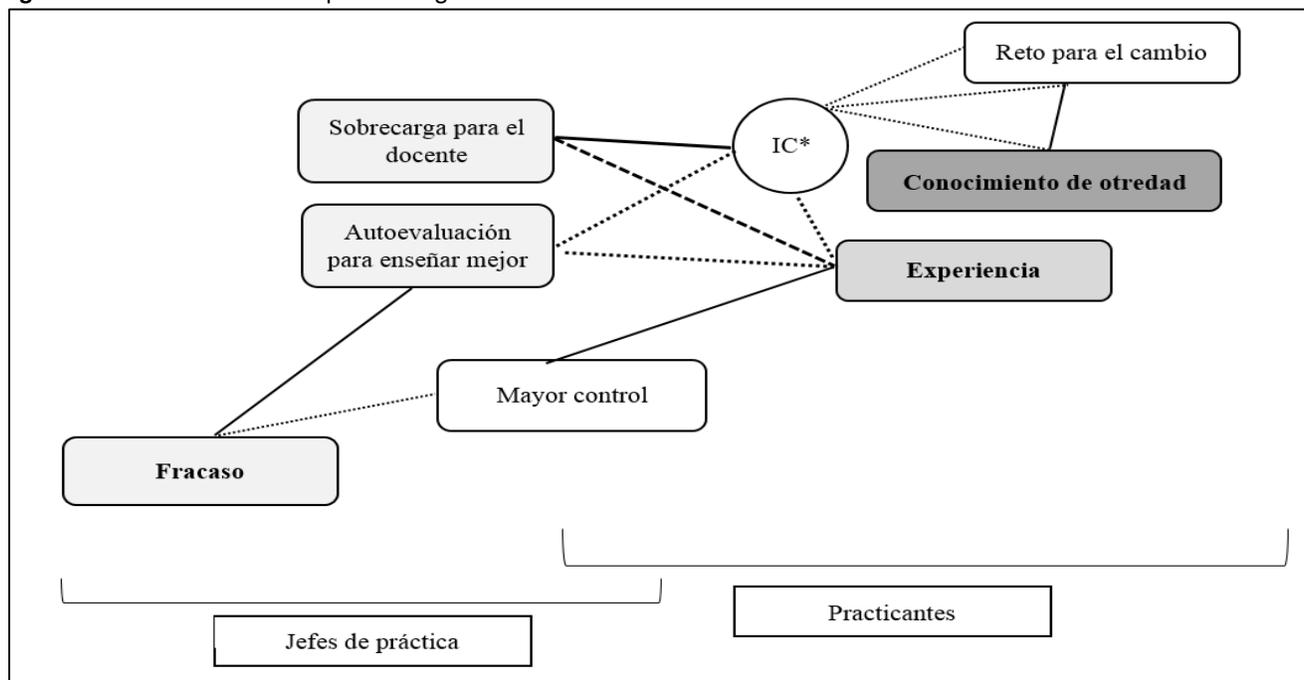
Incidente crítico estratégico

Respecto a las estrategias de intervención ante la aparición del incidente crítico en el aula (figura 4), los docentes consideraron a estos incidentes como: a) ganancia de experiencia y b) conocimiento del otro. Un aspecto por destacar fue el hecho de encontrar diversos conceptos que demostraban que los docentes podrían fracasar en su tarea

pedagógica, así estos profesores fueran experimentados (jefes de práctica). Ahora bien, el concepto *mayor control* fue muy débil en ambos grupos, en cierta medida porque no terminaron de discernir si el incidente crítico predeterminó

que aprendieran a controlarlos o que rechazaran su experimentación en la propia práctica, por ser un medio revelador de miedos internos o la muestra del fracaso en el intento de controlar la convivencia en el aula.

Figura 4. Incidente crítico de tipo estratégico.



Nota: resultante del análisis de la experiencia en etapas 3 y 4 del estudio. *IC = incidente crítico.

Fuente: base de datos de la investigación.

Discusión

El interés de nuestro estudio fue indagar la efectividad del incidente crítico en la mediación formativa de la convivencia escolar entre el docente y los estudiantes, como también en el grupo estudiantil. Por otra parte, el estudio desde su perspectiva cualitativa partió del análisis conceptual argumentativo de este fenómeno y su funcionalidad pedagógica en la co-formación entre docentes *jefes de práctica* y *practicantes*. En principio, las diferencias estadísticas encontradas en los resultados se basaron en la comparación de las puntuaciones obtenidas en las mediciones de etapa 1 (pretest) y etapa 4 (postest) de los incidentes críticos experimentados por *jefes de práctica* y *practicantes*. Por lo tanto, la experiencia con estos incidentes fue significativa, aunque en mayor medida para los jefes de práctica, y con menor valor, para los practicantes.

Es evidente que el aprovechamiento fue mayor para los *practicantes* (figura 1b), como también fue significativo a nivel estadístico (tabla 3). Por lo tanto, esta experiencia fue significativa para los docentes que eran profesores en

formación, quienes, a su vez, estuvieron a cargo de estudiantes con quienes estaban poco familiarizados (los escolares), a diferencia de los profesores en ejercicio, o supuestamente los *más experimentados*, quienes en un principio se sintieron más identificados con esta experiencia. Esta diferencia marcada entre el inicio y final del estudio se debió a otros factores que circunscribieron la tarea docente de los que se encontraban en ejercicio. El ajuste a normativas de convivencia y las relaciones que se conllevaban en estos grupos fueron cruciales en un inicio como para evidenciar un cambio repentino en la muestra de estudio. Esto es similar a los resultados de otros estudios que reportaron a la condición de convivencia como una causal actual de transformación docente en las instituciones educativas (Forgiony-Santos, 2019; Holguin *et al.*, 2018; Nail *et al.*, 2018; Perales *et al.*, 2014). Esto fue importante respecto a este grupo, ya que en el sistema actual parece tensionarse la tarea docente independientemente del contexto social en que se ubican las escuelas.

Ahora bien, si consideramos la muestra de docentes en formación o *practicantes*, este factor de adaptación a la

experiencia se reconoció gracias al poder adquisitivo profesional que tienen los profesores al egresar de la universidad, como utilizar herramientas virtuales para poder fortalecerse, establecer reuniones de coordinación, capacitarse de forma continua en didácticas especializadas en convivencia escolar, participar en talleres de reforzamiento universitario en el área de extensión universitaria, entre otras actividades. Muchos de ellos, menores de 30 años, junto a otros que luchaban por terminar su carrera profesional, realizaron tareas de práctica preprofesional con mayor ahínco al inicio, y persistieron en superar los efectos negativos del incidente. Estos se enfrentaron a problemas económicos como también a otros problemas sociales en cada contexto vulnerable en que ejercían la tarea docente. Respecto a ello, algunos planteamientos coinciden con esta experiencia en que los recursos humanos y los materiales y las influencias sociales (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019; García y Tomasini, 2019; García-Yepes, 2020) son esenciales para verificar el desarrollo de la identidad docente en este grupo de practicantes.

Estas características halladas en este grupo invitan a suponer que fueron alicientes para superar cada incidente con mayor efectividad, sumado a las metas motivacionales emergentes del deseo por culminar su carrera profesional. Los estudiantes universitarios también enfrentaron mayor cantidad de *incidentes críticos emocionales*, pero también fueron efectivos para resolver *incidentes críticos estratégicos*. Parte de la experiencia aportó en su formación para abordar problemas en el plano académico, en sus propias formas de enseñanza, sus métodos para abordar problemas en el aula, como también la calidad de formación del propio alumnado, por lo que estos resultados se asemejan a los obtenidos en investigaciones sobre identidad docente y en experiencias reflexivas (Barrios-Tao *et al.*, 2017; Mejía *et al.*, 2018; Orbea-Aizpitarte *et al.*, 2019; Kearns *et al.*, 2017; Soto-Hernández y Díaz, 2018). Estos hallazgos acompañaron el progreso de los estudiantes que ambas muestras tuvieron a su cargo, lo cual fue más notorio en las etapas 3 y 4 y con diferencias significativas a nivel estadístico (figura 2). Esto muestra que existió transferencia de experiencias entre los jefes de práctica y los practicantes, aunque fue más contundente para los practicantes lograr asimilarlas desde la etapa 3.

De todos modos, es posible que este cambio se debiera al abordaje de sus debilidades en el aula, como también en enfrentamientos personales con sus estudiantes a cargo como ocurrió en otros estudios con hallazgos semejantes

(Carrasco-Aguilar *et al.*, 2018; Mejía *et al.*, 2018; Soto-Hernández y Díaz, 2018). Por lo tanto, se comprueba que el incidente crítico se materializó en el estudio como una variable formativa, como lo formularon otros autores (Cinti, 2015; Córdoba-Alcaide *et al.*, 2016; Henderson, 2015; Monereo y Monte, 2011; Nail *et al.*, 2013; Nail *et al.*, 2018; Tripp, 2012), en lugar de considerársele como una forma de fracaso inevitable. También habría que tomar en cuenta que los practicantes no conocían a sus estudiantes a cargo. No obstante, se presentaron las influencias académicas separadas de la práctica preprofesional, como el desarrollo del plan de tesis o la preocupación en factores económicos. Todos estos fueron en cierta medida factores intervinientes en el inicio del estudio, lo cual nos indicó que la adaptación inicial a los incidentes críticos no fue rápida, mas, por el contrario, un poco lenta entre las etapas 2 y 3. En el caso del grupo de jefes de práctica, muchos demostraron indicios de presentar dificultades en la identidad o la necesidad de lograr un cambio durante el ejercicio de su carrera, en cierta medida, por formularse en su vida profesional hastío y rechazo hacia la carrera docente. Por eso desarrollan su carrera acentuada por metas académicas, las cuales quizá no se encuentren arraigadas por una práctica profesional, sino más bien por conseguir lauros o seguir fortaleciendo su *currículum vitae* o escalafón en la Carrera Pública Magisterial.

Lo narrado ha devenido gracias a la introducción de un modelo de *formación-supervisión* de tipo coactivo del sistema que utiliza el Ministerio de Educación del Perú en la convivencia escolar y en los métodos que el docente utiliza en su ejercicio (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2018; Minedu, 2017; Minedu, 2019b), y se ha olvidado de introducir en la práctica docente la practicidad del propio aprendizaje o de la autorreflexión docente, que es el motivo por el cual comienza la reconstrucción de la identidad hacia la docencia (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019; Gil, 2017; Nail *et al.*, 2018; Córdoba-Alcaide *et al.*, 2016; Salinas *et al.*, 2018; Vera *et al.*, 2017; Zamora *et al.*, 2018). En cuanto a los *practicantes*, observamos una variable emergente en el estudio cualitativo como la *soledad docente* o *soledad pedagógica* (figura 3). Este hecho confirmó que los sujetos de esta muestra, a pesar de que estaban acompañados por sus jefes de práctica, necesitaban del acompañamiento de otros profesionales con mayor experticia que los docentes que dirigían su práctica preprofesional, lo que apareció a pesar de que los supervisores/monitores de los centros de práctica los visitaron paulatinamente. Por lo tanto, colegimos que la tarea formativa del sistema educativo peruano se está desarrollando sin reparar en la existencia del otro; es decir,

estos practicantes se han sentido en abandono en cuanto a este aspecto formativo.

Respecto a los *jefes de práctica*, estos visualizaron al incidente crítico como una forma reparadora de la experiencia docente, que, aunque cuantitativamente no se reflejó del todo en las etapas 3 y 4, también lo consideraron como una forma de *salvación/reparación* de la identidad y ejercicio de la docencia, como una *calidad de cambio* hacia la construcción de una nueva forma de vida docente (figura 3). En razón de los incidentes críticos estratégicos, los practicantes desarrollaron mayor conocimiento de los demás y experiencia en el desarrollo de su tarea docente, lo cual apoyó los planteamientos de formación docente que se basan en el análisis del incidente crítico en la convivencia escolar (Cerdeira *et al.*, 2018; Córdoba-Alcaide *et al.*, 2016; Nail *et al.*, 2013; Nail *et al.*, 2018; Córdoba-Alcaide *et al.*, 2016; Serna-Gutiérrez y Mora-Pablo, 2018).

Conclusiones

Concluimos que en la capacidad de abordaje de los docentes *jefes de práctica*, estos abordaron el incidente crítico basados en su experiencia de convivencia escolar, es decir, con sus propias herramientas de solución. Con mayor incisión, lo hicieron en instituciones educativas influenciadas por factores sociales determinados por el contexto de vulnerabilidad en que se encontraban las escuelas, a diferencia de los docentes practicantes, quienes afrontaron más incidentes emocionales, pero se adaptaron con dificultad en el inicio del estudio. La transferencia tardía de experiencias permitió visualizar que se adaptaron en las últimas etapas del estudio.

Respecto a la convivencia escolar, esta se incrementó significativamente en todas las escuelas, pero con mayor grado de diferencia en las etapas 3 y 4 del estudio, por cuanto el cambio se debió al abordaje que desarrollaron los docentes de ambos grupos (*jefes de práctica* y *practicantes*). No obstante, esta fue una de las limitaciones que se encontraron respecto al control de las muestras escolares a cargo del grupo de practicantes, ya que observamos muchos grupos de escolares diferenciados por distintos factores (sociales, emocionales y académicos), lo cual no permitió asignar si el efecto se debió a la experimentación de incidentes críticos emocionales e incidentes críticos estratégicos.

En relación con los esquemas de conceptualización de los incidentes críticos, los docentes *practicantes* o de la

universidad exteriorizaron una forma de *soledad docente o pedagógica*, debido a la falta de acompañamiento extra-escolar, establecida por el sistema de monitoreo docente de las escuelas. Sin embargo, ellos consideraron al incidente crítico en el campo emocional como un formador de ajuste al contexto, como una estrategia de adaptación al modelo de convivencia de cada institución educativa. Por otro lado, respecto al incidente crítico de naturaleza estratégica, los practicantes visualizaron al incidente crítico como una forma de conocer al otro, es decir, tanto al escolar como al docente jefe de práctica. Por último, evidenciamos la transferencia de experiencias entre docentes experimentados y docentes inexpertos.

La limitación en el estudio fue conseguir bajo grado de verbalización en los jefes de práctica con más años de edad en promedio, por lo cual muchos lo representaron como una sobrecarga, y, a su vez, otros, como una autoevaluación para la mejora continua. Esto pudo deberse a una confusión en la definición del incidente crítico previamente.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de las estudiantes (hoy egresadas) del ciclo VIII, IX y X: Dasha Pariona Tacsá y Luz Saavedra Mermao, quienes en su rol de docentes practicantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria durante los semestres 2018-2 y 2019-1 de Universidad César Vallejo colaboraron con brindar datos reflexivos sobre su práctica preprofesional. El trabajo es resultado del Proyecto de Investigación Docente de Fondos Concursables n.º 077: "Afrontamiento de incidentes críticos en la práctica docente de educación primaria, 2019-2020" (RVI N° 012 – 2019- VI-UCV), Universidad César Vallejo, Filial Lima norte, Perú.

Declaración de conflictos de intereses

Los autores manifiestan que durante la redacción del informe como la ejecución del estudio no influyeron intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo conductas negativas y antivalores que afectan la constitución ética investigativa. Por lo tanto, declaran no existir conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

Acevedo-León, D. F. (2019). Jóvenes en la pobreza dan sentido a la escuela: experiencia docente en institución pública. *Pedagogía y sociedad*, 22(54), 1-15. Recuperado de

- <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/752/693>
- Arancibia, M. L. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Actualidades investigativas en Educación*, 14(3), 1-18. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16092/15540>
- Barrios-Tao, H., Siciliani-Barraza, J. M. y Bonilla-Barrios, B. (2017). Education programs in post-conflict environments: a review from Liberia, Sierra Leone, and South Africa. *Educare Electronic Journal*, 21(1), 1-22. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.11>
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 131-151. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbao_monereo.html
- Cabezas, H. y Monge, M. (2014). Influencia del entorno donde se ubica el centro educativo en la presencia del acoso en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-22. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16154/15612>
- Caïs, J., Floguera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1494>
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. y Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(150), 126-143. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2018/159>
- Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E. y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. Doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Chib, A., Bentley, C. y Wardoyo, R.-J. (2018). Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados. *Comunicar*, 27(58), 51-61. Doi: <https://doi.org/10.3916/C58-2019-05>
- Chib, A. y Aricat, R. (2016). Belonging and communicating in a bounded cosmopolitanism: the role of mobile phones in the integration of transnational migrants in Singapore. *Information, Communication & Society*, 20(3), 482-496. Doi: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1168470>
- Chien, C.-W. (2017). Analysis of six Taiwanese EFL student teachers' professional learning from writing, discussing, and analyzing critical incidents. *Teacher Development*, 22(3), 339-354. Doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403368>
- Chien, C.-W. (2018). Analysis of design and delivery of critical incident workshops for elementary school English as a foreign language teachers in community of practice. *Education*, 46(1), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1163400>
- Choy, B. H. (2014). Noticing Critical Incidents in a Mathematics Classroom. En J. Anderson, M. Cavanagh y A. Prescott (Eds.), *Curriculum in focus: research guided practice. Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 143-150). Sydney: Mathematics Education Research Group of Australasia – MERGA. Recuperado de <https://goo.gl/3mqF3D>
- Cinti, S. (2015). Critical incident analysis, biological events, and the case of the 2009 H1N1 influenza a panmedic. En: R. W. Schwester (Ed.), *Handbook of critical incident analysis* (pp. 49-69). New York: Taylor & Francis Group.
- Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Nail-Kröyer, Ó. (2016). Primera parte: dinámicas de convivencia escolar y juvenil. En: F. Córdoba-Alcaide, R. Ortega-Ruiz y Ó. Nail-Kröyer (Eds.). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 21-31). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Costello, M. y Dillar, C. (2019). Assessing--and interrupting--intolerance at school. *American Educator*, 43(3), 4-7. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?q=Critical+incidents+at+school&ff1=dtySince 2019&id=EJ1231536>
- Decreto Supremo 004 (2018). *Aprueban los "Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes"*. *Diario Oficial el Peruano*, 13 de mayo. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2018/pdf/decreto-supremo-lineamientos-para-gestion-de-la-convivencia-escolar.pdf>
- Decreto Supremo-Ley. 29 719 (2011). *Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*. *Diario Oficial el Peruano*, 25 de junio. Recuperado de <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/ley 29719-que promueva la convivencia sin violencia en las ie.pdf>
- Englander, E. (2019). Looking at bullying in context. *Educational Leadership*, 77(2), 54-58. Recuperado de

- <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct19/vol77/num02/Looking-at-Bullying-in-Context.aspx>
- Every, G. S. y Mitchell, J. T. (1999). *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3291>
- Forgiony-Santos, J. O. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Revista de Investigación, Administración e Ingenierías*, 7(S1), 36-40. Recuperado de <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/504>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA). *Revista Colombia de Educación*, 1(79), 109-133. Doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>
- García, G. y Tomasini, M. E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>
- Gil, J. M. (2017). Tensiones productivas del currículo. Dialéctica virtuosa de la educación. *Perfiles Educativos*, 40(160), 156-173. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2018/160>
- González, M. A. y Treviño, D. C. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. *Perfiles Educativos*, 40(159), 107-125. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2018/159>
- Henderson, A. C. (2015). The critical role of street-level bureaucrats in disaster and crisis response. En: R. W. Schwesler (Ed.), *Handbook of Critical Incident Analysis* (217-235). New York: Taylor & Francis Group.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Holguin, J. A. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185-244. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>
- Holguin, J. A., Villa, G. M. y Velarde, K. (2018). De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales: narraciones escolares de Lima. *Horizontes Pedagógicos*, 20(1), 17-24. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1188>
- Kearns, L.-L., Mitton-Kükner, J. y Tompkins, J. (2017). Transphobia and cisgender privilege: pre-service teachers recognizing and challenging gender rigidity in schools. *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-27. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2367>
- Madrid, S. (2019). Uncovering cultural assumptions: using a critical incident technique during an International Student-Teaching Field Experience. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 146-162. Doi: <https://doi.org/10.1177/1463949117747108>
- Mejía, L. J., Quintana, W. L., Tello, J. P. y Vanegas, D. M. (2018). *Resignificación de las prácticas educativas. Fortaleciendo las relaciones docente-docente y docente-estudiante* (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9262>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019a). *5 compromisos de la gestión escolar*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/compromisos-gestion-escolar/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019b). *Plan de tutoría, orientación educativa y convivencia escolar*. Lima, Perú: Unidad de Gestión Local 05.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019c). *Estadística. Sobre la violencia escolar en el Perú: Número de casos reportados en el Siseve a nivel nacional*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6545>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Compromiso de gestión escolar y Plan anual de trabajo de la IE 2017*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio Público-Fiscalía de la Nación. (2019). *Fiscales escolares*. Recuperado de https://portal.mpf.n.gob.pe/fiscales_escolares/inicio.php?tipo_fiscal=1
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Nail, Ó., Valdivia, J., Gajardo, J., Viejo, C., Salas, R. y Romero, G. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Revista da Faculdade de Educação da USP, Educacao & Pesquisa*, 44, 1-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711167834>
- Nail, Ó., Muñoz, M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Revista da Faculdade de Educação da USP, Educacao & Pesquisa*, 39(2), 367-385. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006>

- Nail, Ó. (2013). Convivencia escolar en el aula. En: Ó. Nail Kröyer (Coord.). *Análisis de incidentes críticos en el aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (pp. 15-36). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Neyra, C. A. (2010). *Guía de elaboración del proyecto educativo institucional articulado al proyecto educativo local de Ventanilla*. Ventanilla, Perú: Ugel Ventanilla.
- Orbea-Aizpitarte, G., Cruz-Iglesias, E. y Rekalde-Rodríguez, I. (2019). ¿Cómo puede el portafolios del alumnado ayudar a mejorar las prácticas docentes? *Revista Digital de Investigación en Docentes Universitaria*, 13(1), 17-37. Doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.769>
- Ortega, R., del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. España: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Palomino, P. y Almenara, C. A. (2019). Inteligencia emocional en estudiantes de comunicación: Estudio comparativo bajo el modelo de educación por competencias. *Revista Digital de Investigación en Docentes Universitaria*, 13(1), 1-16. Doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.840>
- Perales, C., Arias, E. y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: ITESO.
- Salinas, Á., Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(161), 87-106. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2018/161>
- Shadiow, L. K. (2013). *What our stories teach us: A guide to critical reflection for college faculty*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Serna-Gutiérrez, J. I. O. y Mora-Pablo, I. (2018). Critical incidents of transnational student-teachers in Central Mexico. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 137-150. Doi: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62860>
- Soto-Hernández, V. y Díaz, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Diversidad, Pedagogía y Escuela*, 9(20), 191-216. Doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. C. Ed. New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Turner, H. A., Mitchell, K. J., Jones, L. y Shattuck, A. (2017). Assessing the impact of Harassment by Peers: Incident characteristics and outcomes in a National Sample of Youth. *Journal of School Violence*, 16(1), 1-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2015.1066257>
- Urbina, C., López, V. y Cárdenas-Villalobos, J. P. (2017). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, 40(160), 83-100. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2018/160>
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique: régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* (tesis doctoral). Recuperado de <http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:32311>
- Vera, A., Poblete, S. y Díaz, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 361-372. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/1251>
- Zamora, G. M., Meza, M. y Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 40(160), 29-46. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2018/160>

Para citar este artículo: Holguin-Alvarez, J., Oyaque-Pinedo, S., Samame-Gamarra, S., Villa-Córdova, G. y Pariona-Tacsa, D. (2020). Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables. *Praxis*, 16(2), 151-167. Doi: <https://doi.org/10.21676/23897856.3463>