

***SharEvents*. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente.**

Carles Monereo Font
Ernesto Panadero
Raquel Antunes Scartezini

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio piloto, “*SharEvents*”, consistente en el uso de informes compartidos entre el profesor y sus alumnos, sobre el clima y los incidentes que se producen en el transcurso de la enseñanza de una asignatura en la universidad. Partimos del supuesto de que la posibilidad de compartir las representaciones que profesor y alumnos tienen sobre los acontecimientos que se producen en el aula, en especial sobre aquellos que incorporan una fuerte carga emocional, capaz de desestabilizar la identidad profesional del docente –incidentes críticos-, puede provocar cambios sustanciales en la dinámica instruccional y, por consiguiente, pueden constituir un medio rentable, ecológico y eficaz para formar y evaluar a los docentes en competencias de gestión del aula. Para lograr nuestro objetivo empleamos una herramienta virtual que facilitó la generación de informes sobre lo ocurrido y la posibilidad de intercambiarlos y de reflexionar sobre las opiniones del otro. Los resultados preliminares indican que el uso de informes compartidos tiene un gran potencial para generar cambios sustanciales en las prácticas educativas.

Palabras clave: identidad profesional docente, incidentes críticos, formación de profesorado, informes compartidos.

SharEEvents. Using shared critical incidents reports for teachers' training, 2012.

Abstract

In this article it is presented the results of a pilot study, “*SharEEvents*”, based in the use of shared reports among teachers and pupils about the classroom climate and the critical incidents occurring within a university course. The hypothesis is that sharing the teacher’ and pupils’ representations about the events occurring at the classroom can provoke crucial changes in the instructional style especially in those events with a high emotional implication that can destabilize the teacher’s professional identity. Therefore the shared representations technique can be an ecologic, efficient and easy to implement system to train and evaluate the teacher’s classroom management skills. For this end an online tool was employed facilitating the creation of reports and their exchange among the teacher and pupils with the purpose of promoting their reflection on the others’ representations and the critical incidents. The preliminary results indicate that the shared report system has potential to generate crucial changes on the educational practice.

Keywords: teacher professional identity, critical incidents, teacher training, shared reports.

El papel que desempeña el profesor en el aula tiene un impacto directo en el aprendizaje de sus alumnos, tanto en relación a las expectativas que despierta en ellos (GOOD, 1987), como en el efecto que tiene sobre el nivel de comprensión y profundidad de los contenidos adquiridos (DEN BROKE; BREKELMANS; WUBBELS, 2004); también resulta determinante en el interés futuro que tendrán los estudiantes en esos contenidos y en las posibilidades de que sean transferidos a otras materias y/o a su vida cotidiana y/o profesional (SITZMANN; ELY, 2011). Precisamente debido a esa influencia crucial, la formación de profesores competentes, capaces de leer apropiadamente los contextos educativos en los que trabajan, para poner en marcha las mejores estrategias de enseñanza, ocupa actualmente un lugar central en las políticas y reformas educativas de la mayoría de países europeos y americanos (JEFFREY; WOODS, 1996; LASKY, 2005; VAN VEEN; SLEEGERS; VAN DE VEN, 2005).

También en la investigación psico-educativa, el análisis de cuáles pueden ser las modalidades de formación más adecuadas para obtener un

docente estratégico y competente en el manejo de las vicisitudes que se produzcan en sus aula, está aumentando su presencia en las publicaciones especializadas (HUNG; DER-THANQ, 2007; IMANTS; VAN VEEN, 2009; KELTCHTERMANS et al., 2007).

Una de las líneas de investigación que más desarrollo e impacto están teniendo en la formación de profesores competentes y estratégicos es la que centra su objeto de estudio en la identidad del profesor (AKKERMAN; MEIJER, 2010; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; MCALPINE et. al, 2006; MONEREO; BADIA, 2011). El foco de esta línea de investigación está situado en la identidad profesional docente, entendida como “el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004). Nuestro trabajo toma este marco de referencia para investigar cómo la identidad docente del profesor se construye, desarrolla y modifica, y cómo impacta en sus prácticas docentes y, en consecuencia, en el aprendizaje de los alumnos (MONEREO; BADIA, 2011).

Identidad del docente: dimensiones

El concepto de identidad tiene una larga tradición en psicología, principalmente en el ámbito de intervención de la psicología clínica y social (MONEREO; POZO, 2011). La aparición del concepto en educación, en especial asociado a los docentes, es bastante reciente y se debe, en gran medida, a la búsqueda de una unidad de análisis que permita integrar de forma consistente los cada vez más numerosos trabajos sobre concepciones, estrategias y sentimientos sobre la enseñanza y, al mismo tiempo, incorpore cualidades dinámicas capaces de explicar los cambios inducidos por la interacción con otros (por ejemplo, en situaciones de formación).

Usualmente “el sentido común nos invita a creer que el profesor es uno, una persona, un individuo, un profesional, y que esta ‘forma de ser’ es causa o determina, en gran medida, lo que hace en el aula” (MONEREO; BADIA, 2011, p.59); es decir, tradicionalmente se ha considerado que la identidad es única, estable y permanente, y determina las pautas instruccionales que el profesor activa y desarrolla en el aula. Sin embargo, existen evidencias para pensar que esto no es realmente así y que, en una ú otra asignatura, con uno ú otro grupo de alumnos, en un

nivel educativo ú otro distinto, muchos docentes piensan, actúan y sienten su profesión de manera bastante diferente y que esa variabilidad “en la forma de ser profesor”, cuando es conscientemente planificada y gestionada, puede resultar muy positiva para el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

A partir de esa premisa, desde nuestra línea de trabajo, consideramos que la identidad puede definirse y analizarse a partir de tres dimensiones a través de las cuales el docente se auto-representa -y puede versionarse- en diferentes contextos. (MONEREO; BADIA, 2011):

(a) *Representaciones sobre su rol profesional*: son las que permiten al docente situarse en relación a su labor en el seno de su contexto de trabajo. Por ejemplo, puede auto-representarse como un educador, un especialista en una materia, un profesional que da clases, un cuidador, un investigador, un tutor, etc. Se han identificado diferencias en el rol profesional atendiendo al nivel educativo en el que se imparte clase (primaria, secundaria, educación superior, etc.) (DAY et al., 2006).

(b) *Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en general y con respecto a su materia*: son los conocimientos, explícitos o implícitos, que forman parte de las creencias del profesor sobre qué significado y sentido tiene enseñar, y más concretamente enseñar su disciplina, y en consecuencia cual es el mejor modo de hacerlo para producir el aprendizaje deseado en los alumnos (POZO, 2006). Existe una línea de investigación muy extensa que revisa este tipo de concepciones y conocimientos en relación a su impacto en el aprendizaje de los alumnos (MUIS, 2007).

(c) *Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia*: dado que la docencia implica afrontar situaciones que generan emociones, los docentes también forman su identidad a través de las interpretaciones que les dan a esas emociones, convertidas en sentimientos. Esto es de especial interés porque en el aula se producen eventos que dan lugar a sensaciones, generalmente negativas, conocidos como incidentes críticos (SHAPIRA-LISHCHINSKY, 2011). Más adelante examinaremos con más detenimiento este tipo de eventos.

A partir de estas tres dimensiones, los docentes hilvanan su identidad profesional y ella orienta en buena medida su forma de dar clases, de dirigirse a los alumnos, de interactuar con sus colegas, de solucionar situaciones críticas, en definitiva de encontrar su sitio en la

institución en la que trabajan. Esta identidad, como ya hemos apuntado, si bien nos otorga un sentido de continuidad, permanencia y coherencia, también puede variar de manera manifiesta en uno u otro contexto educativo. Por ejemplo, un profesor/a puede pensar que aunque siempre es el o ella, a veces puede ser autoritario/a con un grupo y altamente tolerante y flexible con otro grupo. En este sentido es importante distinguir entre una identidad narrativa, por la que el docente auto-explica y manifiesta sus características profesionales, y una identidad-en-acción que “actúa” esas concepciones, estrategias y emociones-sentimientos durante su desempeño real (MONEREO; BADIA, en prensa).

Como veremos posteriormente, distinguir ambos planos de la identidad nos parece necesario y útil para promover cambios substanciales durante la formación. Sin embargo, antes parece lógico cuestionarse el siguiente interrogante: ¿por qué es importante trabajar sobre la identidad de los profesores?

Relevancia de la identidad del profesorado e incidentes críticos

Aun siendo cierto que los profesores van desarrollando su identidad a lo largo de su trayectoria profesional docente (AKKERMAN; MEIJER, 2010; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004) resulta fundamental que tengan una formación previa para poder hacer interpretaciones más “adaptativas” (WEINER, 1986) de los eventos a los que se van enfrentando. La investigación nos dice que, a pesar de no haber recibido formación específica sobre cómo gestionar los eventos cruciales que moldean la identidad, los profesores “veteranos” son capaces de identificar estos momentos así como de reconocer de qué forma han influido en su labor docente (DAY et al., 2006). Pero claro, el camino recorrido hasta llegar a ese conocimiento estuvo con frecuencia plagado de experiencias dolorosas, o incluso traumáticas, que deterioraron su calidad docente y su bienestar personal (SHAPIRA-LISHCHINSKY, 2011; SUTTON; WHEATLEY, 2003; WUDY; JERUSALEM, 2011).

Como en todos aquellos aprendizajes fundamentales para el desarrollo que se producen de manera implícita, no abordar directa y conscientemente el análisis de los eventos o incidentes relevantes que nos han desestabilizado, conlleva comportarse a menudo en condiciones desfavorables, a través de reacciones impulsivas y poco meditadas, y de consecuencias impredecibles y, casi siempre, irreparables (MONEREO, 2010). Cuando ello tiene lugar en contextos educativos, donde el docente

debe tomar numerosas decisiones frente a situaciones inesperadas, los efectos sobre sus estudiantes y sobre el mismo profesor pueden resultar nefastos. Siguiendo este razonamiento y pensando en la importancia de identificar y examinar esos eventos, a mediados de los 90, de la mano de la publicación pionera de Tripp (1993), se inició una línea de investigación sobre incidentes críticos que en los últimos años ha adquirido un ímpetu considerable (METCALFE; MATHARU, 1995; SHAPIRA-LISHCHINSKY, 2011).

¿Qué se entiende por incidente crítico? Adaptando la definición de Everly & Mitchell(1999) consideramos que un incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio, que, al superar un determinado umbral emocional, pone en crisis o desestabiliza la identidad-en-acción del docente, de modo que para recuperar el control de la situación, no le basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere una nueva versión de sí mismo. Como la propia definición pone de manifiesto, un incidente crítico puede poner en crisis algunos de los pilares de la identidad del profesor haciendo que éste se replantee su labor (claro está, siempre que el afectado lo perciba como tal pues un mismo evento puede constituir un incidente para unas personas pero no para otras).

Precisamente la potencialidad de los incidentes críticos como metodología de formación de docentes radica en que moviliza las emociones del profesor, es decir, puede llegar a generar un cambio conceptual cálido, aquel en el que las emociones y la motivación del individuo por el cambio espolean el proceso (PINTRICH; MARX; BOYLE, 1993; (SUTTON; WHEATLEY, 2003). En este sentido un incidente crítico, analizado y resuelto exitosamente, puede ayudar a reconstruir y fortalecer la propia identidad con nuevas estrategias y recursos; por el contrario, un fracaso en su resolución puede conducir al debilitamiento y entumecimiento de esa identidad, temerosa de que el incidente pueda volver a producirse (SHAPIRA-LISHCHINSKY, 2011; WUDY; JERUSALEM, 2011). Por este mismo hecho, nos parece fundamental que en los planes de formación, inicial y permanente, del profesorado se incluya el desarrollo de competencias para afrontar posibles incidentes críticos que puedan aparecer en el aula y cuyo desenlace constituya una oportunidad singular de aprendizaje y de mejora de la propia conducta (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; MONEREO et al., 2009).

La utilización de los informes sobre incidentes críticos en la formación docente.

En calidad de artefacto formativo, los incidentes críticos adquieren su máxima potencialidad cuando los docentes los pueden experimentar en primera persona, enfrentándose a ellos en situaciones auténticas, es decir situaciones que reproduzcan de forma fidedigna condiciones reales y relevantes de la práctica educativa. Partiendo de esta premisa, diseñamos un sistema de formación basado en la elaboración de un conjunto de informes que, un profesor y sus alumnos debían escribir a partir de un cuestionario que recibían a través de *Internet* (un documento elaborado con *Google Docs*).

¿Por qué utilizar este dispositivo metodológico? Porque, por una parte es sobradamente conocido que el análisis de los propios registros es una técnica útil para producir reflexión sobre la propia práctica (KANFER, 1977; KANFER; GOLDSTEIN, 1991). Pero además, al añadir una nueva funcionalidad a los informes, a saber: el poder compartirlos con los alumnos hacia la mitad del curso, y por lo tanto poder confrontar las representaciones mutuas sobre distintos aspectos de la dinámica del aula (la asignatura, el grupo-clase, el desarrollo de las clases y de la materia, la orientación epistemológica del profesor, y los incidentes acontecidos), transformábamos esos informes en una estrategia de intervención que podía ser eficaz para promover cambios positivos en la actividad docente (y quizás discente).

Obviamente esos cambios podrían producirse en distintos grados de profundidad, y con el fin de evaluar con mayor finura el nivel de impacto de la formación a través de incidentes críticos, propusimos, a partir de una investigación previa (WEISE, 2011), cinco posibles niveles de cambio, de más superficial a más profundo, tal como se expone en el cuadro siguiente:

Nivel	Variable	Naturaleza del cambio
1	Irrupción del Incidente Crítico.	Emergencia y conciencia del Incidente Crítico (el afectado lo percibe como tal)
2	Reflexión sobre el impacto del Incidente Crítico. (Cambio identidad narrativa)	Cambio en el discurso (el afectado modifica explícitamente su interpretación de la realidad)
3	Nuevas prácticas (Cambio en la identidad narrativa y	Cambio en las prácticas habituales (el afectado da muestras de modificar explícitamente sus formas usuales de

	posible cambio en la identidad-en-la-acción)	actuación)
4	Aprendizaje (Cambio en la identidad-en-la-acción)	Conciencia del cambio en las representaciones y en las prácticas (el afectado manifiesta explícitamente haber adquirido nuevas competencias durante sus actuaciones)
5	Permanencia del aprendizaje (Cambio permanente en la identidad-en-la-acción)	Permanencia demorada del cambio en las representaciones y en las prácticas (las competencias adquiridas se mantienen en el tiempo)

Consideramos que cuando una intervención alcance el nivel cinco, habrá logrado un cambio permanente en la identidad del profesor (tanto narrativa como en-la-acción), cambio que acreditará la competencia del profesor a la hora de enfrentarse a incidentes críticos (MONEREO et al., 2009; WEISE, 2011). Desafortunadamente, que eso ocurra no es fácil pues para producir un cambio de esa magnitud es preciso generar un nivel mínimo de motivación e interés por el cambio (RODRÍGUEZ, 1999), promover esas situaciones de cambio “cálido” que comentamos anteriormente.

Con esas premisas en mente, diseñamos un estudio piloto con el que pretendíamos comprobar si, en efecto, propiciar situaciones de cambio “cálido”, basadas en el conflicto y el diálogo que podíamos provocar al hacer que profesor y alumnos compartiesen sus representaciones de lo que ocurría en el aula, mediante esos informes, facilitaría una mejor comprensión del punto de vista, de la perspectiva del otro (MCALPINE et al., 2006) y serían capaces de estimular cambios de identidad a niveles profundos. Seguidamente describimos este estudio piloto.

Método

Participantes

Un profesor de educación superior de una universidad pública de Barcelona (España), se ofreció a participar en el estudio preliminar; se adoptaron dos grupos-clase de estudiantes a los que impartía la misma asignatura: uno perteneciente a la licenciatura de Psicología y el otro a la

de Psicopedagogía. La selección de los alumnos se hizo a partir de una prueba de conocimientos previos que el profesor había realizado. En cada grupo se eligieron los cinco con mayor nota en esta prueba y los cinco con menor nota. De esta forma diez alumnos de cada grupo, un total de veinte, fueron contactados vía *email* para participar en el estudio.

A partir de ese momento se les explicó, de manera más detallada, en qué consistía la investigación y cuál sería el procedimiento a seguir. En todo momento se garantizó la confidencialidad de los participantes: sólo el segundo autor sabía la correspondencia entre su nombre y su código de participante que fue asignado para poder analizar los datos posteriormente. Como agradecimiento por su participación, al finalizar el proceso, cada uno de los participantes recibió un libro sobre un tema educativo de actualidad.

Instrumentos

Los tres cuestionarios que enviábamos periódicamente al profesor y los alumnos participantes, en formato *Google Docs*, y que se describen a continuación, fueron creados *ex profeso* para la realización de este estudio piloto en base a nuestro modelo teórico de partida.

I. Cuestionario sobre las representaciones y percepciones en relación a la dinámica de las clases

Aspectos sobre los que se interroga	Preguntas a los alumnos (12 ítems)	Preguntas a los profesores (11 ítems)
a) Representaciones sobre la asignatura y el grupo-clase:	(1) ¿Qué opinión tienes de la asignatura? ¿Para qué crees que puede resultarte útil ? (2) ¿Qué concepto tienes del grupo? ¿Cómo percibes el clima de clase? (3) ¿Qué tal son las relaciones con tus compañeros? (4) ¿Cómo es tu relación con el profesor/a? ¿Cómo le	(1) ¿Qué visión tienes de la asignatura? ¿Para qué crees que puede resultar útil a tus alumnos? (2) ¿Qué concepto tienes del grupo? ¿Cómo percibes el clima de clase? (3) ¿Cómo es tu relación con los alumnos? ¿Cómo les describirías?

	describirías?	
b) Representación sobre la orientación epistemológica del profesor	(5) ¿Piensas que el profesor está más preocupado por acabar el contenido del curso o porque se entienda bien lo que explica? (6) ¿Dirías que es más bien un experto en su materia o alguien con experiencia profesional o una persona más preocupada por la investigación?	(4) ¿Estás más preocupado por acabar el contenido que tienes que impartir o porque se entienda bien lo que explicas? (5) ¿Dirías que eres más bien un experto/a en tu materia o alguien con experiencia profesional en la misma, o una persona más preocupada por la investigación?
c) Percepción del desarrollo de las clases y de la materia:	(7) ¿Cómo han ido las clases estas dos semanas? (8) ¿Cómo se está avanzando en la materia?	(6) ¿Cómo han ido las clases estas dos semanas?, (7) ¿Cómo se está avanzando en la materia?, (8) ¿Ha ocurrido algo en clase que haya generado tensión? ¿El qué? ¿Lo resolviste o se resolvió? ¿Cómo?
d) Representación sobre incidentes ocurridos en clase:	(9) ¿Ha ocurrido algo en clase que haya generado tensión? ¿El qué? ¿Se resolvió? ¿Cómo?	(8) ¿Ha ocurrido algo en clase que haya generado tensión? ¿El qué? ¿Lo resolviste o se resolvió? ¿Cómo?
e) Propuestas de cambio para mejorar la dinámica de clase:	(10) ¿Qué cosas cambiarías de esta clase? (11) ¿Qué recomendarías al profesor para cambiar las clases? (12) ¿Qué podría hacer el profesor para mejorar el clima de clase?	(9) ¿Qué cosas cambiarías de esta clase?, (10) ¿Qué recomendarías a tus alumnos para mejorar su aprendizaje?, (11) ¿Qué recomendarías para que mejorara el clima de clase?.

II. Cuestionario sobre las reacciones recíprocas a los comentarios del otro (profesor-alumnos; alumno-profesor)

Aspectos sobre los que se interroga	Preguntas a los alumnos	Preguntas a los profesores
-------------------------------------	-------------------------	----------------------------

	(6 ítems)	(6 ítems)
a) Reacciones sorprendentes o inesperadas	(1) ¿Qué aspectos de lo mencionado por tu profesor te han llamado más la atención?	(1) ¿Qué aspectos de lo expuesto por tus alumnos te han llamado más la atención?
b) Críticas acertadas y sus efectos positivos	(2) ¿Que críticas al grupo y a los alumnos del mismo crees fundamentadas? ¿Cuáles no?	(2) ¿Que críticas a tu labor docente de las recibidas crees fundamentadas? ¿Cuáles no?
c) Valoraciones positivas	(3) ¿Qué aspectos positivos destacados por tu profesor/a refuerzan tu motivación por el curso y cercanía con el docente?	(3) ¿Qué aspectos positivos destacados por tus alumnos refuerzan tu labor docente?
d) Críticas discutibles	(4) ¿Qué te gustaría debatir con el profesor/a tras la lectura de sus reflexiones? ¿Qué aspectos crees que necesitan aclaración?	(4) ¿Qué te gustaría debatir con ellos tras la lectura de sus reflexiones?
e) Reacciones emocionales	(5) ¿Cuáles han sido tus emociones al leer el documento con las reflexiones de tu profesor/a?	(5) ¿Cuáles han sido las emociones al leer los comentarios de tus alumnos?
d) Propuestas de cambio	(6) Por último, ¿qué aspectos de tu trabajo como estudiante te planteas cambiar tras la lectura? (Si alguno).	(6) Por último, ¿qué aspectos de tu labor docente te planteas cambiar tras la lectura? (Si alguno).

III. Cuestionario sobre la percepción recíproca de cambio.

Aspectos sobre los que se interroga	Preguntas a los alumnos	Preguntas a los profesores
-------------------------------------	-------------------------	----------------------------

	(5 ítems)	(4 ítems)
a) Reacciones al leer los nuevos comentarios	(1) ¿Cómo has reaccionado al leer los comentarios del profesor sobre tus reflexiones?	(1) ¿Cómo has reaccionado a los comentarios de tus alumnos sobre tus reflexiones?
b) Emociones experimentadas al leer los nuevos comentarios	(2) ¿Qué emociones has tenido?	(2) ¿Cómo te has sentido?
c) Percepción de cambios debidos a compartir representaciones	(3) ¿Crees que has cambiado tu forma de estudiar tras esta experiencia?,	(3) ¿Qué aspectos de tu docencia han cambiado o van a cambiar a partir de esta experiencia?
d) Expectativas en relación al cambio del profesor	(4) Crees que el profesor podría llegar a cambiar su forma de dar las clases al conocer las opiniones de los alumnos como hemos hecho nosotros?	---
e) Valoración de la investigación	(5) ¿Qué te ha parecido la investigación? Indica aspectos positivos y negativos.	(4) ¿Qué te ha parecido esta investigación? Indica aspectos positivos y negativos.

Procedimiento

Tras el contacto inicial y una vez pasadas dos semanas del inicio de las clases, los participantes (alumnos y profesor) recibieron vía *email* el primer enlace para contestar el cuestionario *on line* sobre representaciones y percepciones de la dinámica del aula. Después, de forma bisemanal, los participantes volvían a contestar a este cuestionario tras recibir un recordatorio para que lo hicieran. Se les recordaba que sólo tenían que informar de aquellos aspectos que en esas dos semanas hubiesen cambiado o modificado en su aprendizaje/labor docente. Esto se realizó cuatro veces

por un total de ocho semanas. Tres días después de contestar el cuestionario I sobre representaciones y percepciones por cuarta vez, los alumnos recibieron las respuestas al cuestionario de concepciones que el profesor había rellenado durante las cuatro semanas y viceversa. Posteriormente, los participantes contestaron el cuestionario II sobre reacciones recíprocas a los comentarios del otro (los alumnos solo recibían los informes del profesor; el profesor recibía los informes de todos los alumnos). Dos semanas después volvimos a cruzar los cuestionarios, es decir, el profesor pudo leer lo que los alumnos habían contestado en calidad de reacciones y viceversa. A continuación se pidió que contestasen el cuestionario III sobre percepción recíproca de cambio.

Para finalizar la investigación, los alumnos participantes fueron convocados a una reunión final para comentar su opinión sobre la investigación y entregarles un libro en forma de agradecimiento por su participación.

Resultados

Es importante recordar que los resultados que se presentarán a continuación provienen de un estudio piloto diseñado para comprobar la validez de un método de trabajo que piensa emplearse en futuros proyectos de investigación e innovación. Así mismo, es preciso enfatizar que la necesidad de realizar un estudio piloto tan exhaustivo se justifica, no solo por la novedad del método introducido, también por tratarse de un dispositivo que puede generar opiniones encontradas y en el que la labor docente puede ser analizada de manera crítica y anónima por parte de los alumnos, pudiendo situar al profesor en una situación de vulnerabilidad. Es en este sentido que, además de estudiar los incidentes críticos que se produjeron durante la dinámica instruccional, y el grado en que estos fueron compartidos, los propios cuestionarios introducidos, en especial el II y III, actuaron también, *per se*, como fuente de incidentes, al explicitar opiniones, reacciones y emociones que, por regla general, permanecen encubiertas.

Seguidamente analizaremos los resultados a la luz de estas dos dimensiones.

Incidentes críticos durante las clases

Mientras que los alumnos apenas destacan incidentes críticos con el profesor durante la recolección de datos realizada a través del cuestionario I sobre las representaciones y percepciones en relación a la dinámica de las clases (la alumna 4 comenta dos sucesos pero a continuación recalca que no pueden considerarse relevantes), el profesor informó de incidentes críticos durante tres de las cuatro aplicaciones del cuestionario. En la primera aplicación (segunda semana de clase) el profesor percibió como incidente crítico el hecho de que un alumno estuviese ocupado su móvil durante parte de la sesión y el que un grupo de alumnos criticase la ausencia de uno de sus miembros. En la segunda aplicación (cuarta semana) el profesor informó sobre cómo el alumno “desaparecido” estaba introduciendo un incidente en el grupo al que pertenecía; asimismo señaló el incumplimiento del compromiso adquirido por una profesora de instituto que no estaba respondiendo a las demandas del equipo al que debía atender y, por último, destacó un episodio de afonía que le impidió dar la clase como a él le hubiese gustado. En la tercera aplicación (sexta semana) el profesor informó de un incidente relativo a la puntualidad de un alumno que, además de llegar tarde, se marchó de la clase antes de su finalización, por lo que el profesor cuestionó públicamente su comportamiento. En la cuarta aplicación (octava semana) el profesor comentó que hubo cierto “revuelo” con unas actividades planificadas a principio de curso que no estaban claras pero que, al resolverlas de manera satisfactoria, no supusieron ningún conflicto.

Incidentes críticos generados por los informes compartidos.

Tal y como se argumentó en la parte teórica de este artículo, uno de los objetivos del estudio era mostrar que la metodología empleada, en la que se expone al profesor y a sus alumnos a las representaciones recíprocas sobre la dinámica instruccional y el desarrollo de la asignatura puede generar por sí misma incidentes capaces de promover cambios en las concepciones, estrategias y sentimientos relativos al aprendizaje de los alumnos, y en las concepciones, estrategias y sentimientos referidos a la enseñanza del profesor.

En el cuadro siguiente, reproducimos algunos fragmentos de los informes del profesor y alguno de los estudiantes participantes (concretamente el número 1 y el número 4), en respuesta a las preguntas de los tres cuestionarios, en los que se puede apreciar distintos niveles de cambio de algunos aspectos de la identidad, como las concepciones o las estrategias sobre la enseñanza o el aprendizaje

Ejemplos de cambio sobre concepciones sobre la enseñanza (profesor) o el aprendizaje (alumno).

	Cuestionario 1 (Representaciones Dinámica)	Cuestionario 2 (Reacciones Recíprocas)	Cuestionario 3 (Percepción recíproca de cambios)
PROFESOR	<p><i>Pasadas 2 semanas:</i> “Mi asignatura tiene un enfoque eminentemente práctico y profesionalizador. Espero que entiendan el sentido de lo que hacemos y que se den cuenta de que están adquiriendo competencias profesionales como futuros asesores psicoeducativos”.</p>	<p><i>Pasados 2 meses:</i> “Al principio cierto sentimiento de decepción por el hecho de que no apreciaran el esfuerzo que supone organizar una asignatura así (...). Que no valoren que lo fácil es dar una clase magistral, con <i>powers</i> muy ordenaditos y dictar los apuntes”.</p>	<p><i>Última entrega:</i> “(...) También sentimientos contrapuestos. El que alguno haga un esfuerzo de empatía y se ponga en mi piel, y trate de valorar mis posibles dificultades con un grupo numeroso e intentando ofrecer algo práctico, profesional, útil”.</p>
		<p>Nivel 1 Consciencia de incidente</p>	<p>Nivel 2 Cambio en el discurso</p>
ALUMNO1	<p><i>Pasado 1 mes:</i> “Me parece que está más preocupado porque se entienda</p>	<p><i>Pasados 2 meses:</i> “Creo que he sentido empatía</p>	<p><i>Última entrega:</i> “...ahora tengo más recursos a la hora de</p>

bien lo que explica, ya que creo que vamos un poco atrasados en el contenido pero él intenta que quede bien claro: pone ejemplos, nos manda hacer ejercicios en grupo, y aclara las dudas que tenemos”.

por el profesor: estudiar que no hasta ahora no son la típica de había pensado “empollar y vomitar” que es en cómo es ser la que profesor y las sensaciones habitualmente que se pueden se fomenta en la tener si ves que los alumnos no universidad.”.

Nivel 3
Cambio hacia nuevas prácticas de aprendizaje

Nivel 1
Consciencia de incidente
Nivel 2
cambio en el discurso

Ejemplos de cambio sobre estrategias de enseñanza (profesor) o de aprendizaje (alumno).

	Cuestionario 1 (Representaciones Dinámica)	Cuestionario 2 (Reacciones Recíprocas)	Cuestionario 3 (Percepción recíproca de cambios)
PROFESOR	<i>Pasadas 2 semanas:</i> “Mi asignatura tiene un enfoque eminentemente	<i>Pasados 2 meses:</i> ”Uno de los participantes es realmente	<i>Última entrega:</i> ”Inevitablemente las opiniones negativas de ese alumno/a me han

práctico y profesionalizador. Espero que entiendan el sentido de lo que hacemos y que se den cuenta de que están adquiriendo competencias profesionales como futuros asesores/as psicoeducativos”.
 negativo y sus opiniones se han ido radicalizando a medida que avanzábamos. Eso dice poco en mi favor dado que no he sido capaz de cambiar su imagen (de hecho la he empeorado) (...).

Nivel 1

Consciencia de incidente

**Nivel 2
Cambio en el Discurso**

afectado y suponen un toque de atención que deben obligarme a replantear ciertas cosas:
 - Debo dar más teoría o, al menos, a aquellos que la requieran
 - Debo ofrecer más lecturas
 - Debo guiar más el proceso
 - Debo variar las formas de participación”.

Nivel 3 Cambio hacia nuevas prácticas de docentes

ALUMNO4

Pasadas 2 semanas:
 “Empecé la asignatura con muchas ganas. La materia me interesa. Además hice una asignatura parecida de la que estoy muy contenta”

Cuarta semana:
 “se explica muy bien pero da demasiados ejemplos de lo mismo y se entretiene

2 Pasados 2 meses:
 “Es como si estuviésemos en clases distintas; al leer mis reflexiones no ha entendido nada. La verdad es que no me ha sorprendido, ya era consciente de que su autoimagen es buena y que piensa que es un profesional dando sus

Última entrega:
 “Yo creo que sí organizará más las clases, llenará vacíos, hará más prácticas...pero el estilo de enseñanza dudo que lo modifique”.

Nivel 2: Cambio en el Discurso

“Puedo ser más creativa y sacar más partido a un trabajo con menos herramientas.

demasiado en los detalles. Yo preferiría que fuese más al grano...Es todo muy lento y sales con la sensación de no haber aprendido demasiado”

clases; puede que la culpa sea nuestra por no quejarnos si no nos gusta como ejerce un docente”

Soy más autónoma aprendiendo, sí”

Nivel 3 Cambio hacia nuevas prácticas de aprendizaje

Nivel 2 Cambio en el Discurso

Nivel 1 Consciencia de incidente

Séptima semana:
 “Sí se entiende bien lo que explica, pero es repetitivo, no avanzamos y insiste mucho en conceptos que ya tenemos claros y en otros, que no sabemos ni como abarcarlos, no incide”.

Nivel 1 Consciencia de incidente

La asignación de cada fragmento a un determinado nivel de cambio se realizó de manera independiente por parte de cada uno de los tres investigadores. Posteriormente se pusieron en común las asignación con un 100% de acuerdo.

Como se puede observar en la primera tabla, el alumno 1 logra un cambio más profundo que el profesor; muestra no solo un cambio en el discurso, sino también un posible cambio en sus futuras prácticas de aprendizaje. En cambio, en la última tabla ambos, el profesor y el alumno 4, protagonizan cambios de nivel 3, posiblemente porque en este último

caso el grado de conflictividad fue mayor y obligó al docente a re-pensar sus estrategias de una forma más substancial.

Conclusiones

Percepción de los incidentes críticos

Los datos recogidos dejan claro que la percepción de los incidentes críticos es eminentemente individual y, por tanto, depende de la interpretación que cada actor realiza de lo que ocurre en el aula (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; MONEREO; BADIA, 2011). Por este motivo el profesor percibió más incidentes críticos que los alumnos participantes, que no percibieron ningún evento como crítico durante la dinámica de las clases. Este hecho indica la importancia de tener en cuenta las interpretaciones que se hacen en el aula sobre los sucesos acaecidos desde el punto de vista del actor implicado. De esta forma, para acceder a la significación profunda de los incidentes críticos, habrá que preguntar al actor por sus interpretaciones y emociones de forma individual, pues no siempre el grupo percibe los incidentes críticos como tales.

Una futura hipótesis de trabajo que se puede extraer de nuestros resultados es la posibilidad de que los incidentes críticos queden diluidos para el grupo clase a menos que los alumnos se sientan personalmente aludidos por el incidente. Por ejemplo, el alumno al que en la sexta semana el profesor llamó la atención posiblemente sí percibió este hecho como un incidente crítico mientras que sus compañeros no lo hicieron al no ser más que “audiencia” y no “actores principales”. Por este motivo, el papel de los actores directamente relacionados con el incidente ha de ser estudiado de forma específica, teniendo de esta forma en cuenta si el participante que esté realizando la investigación está implicado de forma directa en el “evento” en cuestión.

La metodología de informes compartidos como herramienta de formación

Los resultados de este estudio piloto permiten defender que la metodología basada en informes compartidos tienen un gran potencial para recopilar, analizar y generar incidentes críticos que, a su vez, motiven a

una mayor reflexión y posibilidad de cambio, tanto en el docente como en los alumnos participantes, al menos a un nivel 3 de cambio en las estrategias (el cambio 4 requeriría un lapso de tiempo mayor en las reflexiones, que pensamos incorporar en el futuro; y el cambio 5, supone comprobar si en un curso posterior los cambios se mantienen en un nivel 4).

Constatamos pues que la confrontación de representaciones y percepciones distintas sobre un mismo suceso, que generan los informes compartidos, obligan a repensar la manera de posicionarse en clase, frente a la materia y los alumnos (o frente al profesor), e incluso puede llegar a afectar a la propia identidad profesional docente (PINTRICH; MARX; BOYLE, 1993; WEISE, 2011). A partir de este estudio piloto nuestro propósito es optimizar el procedimiento y tratar de evaluar con una muestra más amplia de casos, en qué condiciones llegan a producirse cambios relevantes en los participantes (en especial en los docentes) y si podemos alcanzar niveles de cambio 3, o incluso 4 y 5, en la mayoría de participantes.

Conclusiones relativas a la optimización de la metodología de los informes compartidos

El uso de informes compartidos en calidad de sistema de formación, e incluso de evaluación, de las competencias docentes es, como hemos visto, de fácil implementación y gestión, de muy bajo coste y ecológico y sostenible por cuanto apenas interfiere en el desarrollo habitual de las clases. Gracias al estudio piloto hemos detectado algunas carencias y errores que deberíamos completar y mejorar en aplicaciones futuras. Se trata de cambios en el protocolo de presentación, para explicar con mayor claridad en qué consiste la investigación, la confidencialidad de los datos, el anonimato de los participantes y la necesidad de adoptar una actitud crítica, pero siempre orientada a mejorar las clases y respetuosa con los demás participantes. También, en posteriores estudios, pensamos controlar las concepciones epistemológicas de los profesores y alumnos a través de algún instrumento de evaluación para poder estudiar de qué forma estas concepciones influyen en la percepción e interpretación de los incidentes críticos. Asimismo, se añadirán algunas preguntas, en especial para explorar en mayor profundidad el origen, desarrollo y resolución del incidente crítico, y se introducirá un cuestionario ulterior, tras la entrega de las calificaciones a los estudiantes, para registrar los posibles Incidentes Críticos que hayan podido producirse por ese motivo, tan propicio para

que aparezcan desacuerdos y tensiones. Por último, se preguntará a profesor y alumnos si piensan que la participación en esta investigación influyó en su rendimiento (docente o discente).

Esperamos que con esas mejoras, el uso de informes compartidos tenga una incidencia aún más profunda y duradera en los cambios en la identidad que se logren en futuras aplicaciones.

Referencias

AKKERMAN, Sanne F.; MEIJER, Paulien. C.. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching And Teacher Education*, v. 27, n. 2, p. 308-319, 2010.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien. C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

DARBY, Alexa. Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching And Teacher Education*, v. 24, n. 5, p. 1160-1172, 2008.

DAY, Christopher; KINGTON, Alison; STOBART, Gordon; SAMMONS, Pam. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, v. 32, n. 4, p. 601-616, 2006.

DEN BROKE, Perry; BREKELMANS, Mieke; WUBBELS, Theo. Interpersonal teacher behaviour and students outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 15, n. 3-4, p. 407-442, 2004.

EVERLY, George S. y MITCHELL, Jeff T. *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press, 1999.

GOOD, Thomas L. Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions. *Journal Of Teacher Education*, v. 38, n.4, p. 32-47, 1987.

HUNG, David; DER-THANQ, Victor Chen. Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing.

Educational Technology Research and Development, v. 55, p. 147 – 167, 2007.

IMANTS, Jeroen; VAN VEEN, Klass. Teacher learning as workplace learning. In: N. Verloop (Ed.) International Encyclopedia on Education, 3th Edition. Disponible en <http://www.klaasvanveen.nl/texts/imantsvanveen2009.pdf> . Acceso en 29 dez. 2010.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. Feeling deprofessionalized: the social construction of emotions during an ofsted inspection. The Cambridge Journal of Education, November, p. 235-343, 1996.

KANFER, Frederick H. The many faces of self-control, or behavior modification changes its focus. In: R. B. Stuart (Ed.), Behavioral self-management: strategies, techniques, and outcomes. New York: Brunner; Mazel, 1977, p. 1-48.

KANFER, Frederick H.; GOLDSTEIN, Arnold P. Helping People Change (Fourth Ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1991.

KELTCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn; PEETERS, Elien; VERCKENS, Anneleen. Good examples of practice as a lever for school development. Leuven: Center for Educational Policy and Innovation, 2007.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. Teaching and Teacher Education, v. 21, p. 889-916, 2005.

MCALPINE, Lynn; WESTON, Cynthia; BERTHIAUME, Denis; FAIRBANK-ROCH, Gail. How do instructors explain their thinking when planning and teaching? Higher Education, v. 51, n. 1, p. 125-155, 2006.

METCALFE, David H.; MATHARU, Manjit. Students' perception of good and bad teaching: report of a critical incident study. Medical Education, v. 29, n. 3, p. 193-197, 1995.

MONEREO, Carles. ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. Revista de Educación, n. 352; p. 583-597, 2010.

MONEREO, Carles; BADIA, Antoni; BILBAO, Gilda; CERRATO, Maria; WEISE, Crista. Ser un docente estrategico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, v. 21, n. 3, p. 237-256, 2009.

MONEREO, Carles; BADIA, Antoni. Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza. En: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (Orgs.). *La identidad en la Psicología de la Educación*, 2011, p. 57-75.

MONEREO, Carles; BADIA, Antoni. La perspectiva dialógica en la construcción de la identidad humana a los largo de la vida. En: BADIA, Antoni. *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: EDIUOC (en prensa).

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. La identidad en Psicología de la Educación. En: MONEREO; Carles, POZO, Juan Ignacio (Ed.). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea, 2011, p. 11-26.

MUIS, Krista R. The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, v. 42, n. 3, p. 173-190, 2007.

PINTRICH, Paul R.; MARX, Ronald W.; BOYLE, Robert A. Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review Of Educational Research*, v. 63, n. 2, p. 167-199, 1993.

POZO, Juan Ignacio. La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En: POZO, Juan Ignacio; SCHEUER, Nora; PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy; MATEOS, Mar; MARTÍN, Elena; DE LA CRUZ, Montserrat (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006.

RODRÍGUEZ, María M. *Conocimiento Previo Y Cambio Conceptual*. Buenos Aires, Argentina: Aique, 1999.

SHAPIRA-LISHCHINSKY, Orly. Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching And Teacher Education*, v. 27, n. 3, p. 648-656, 2011.

SITZMANN, Traci; ELY, Katherine. A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we

know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, v. 137, n. 3, p. 421-442, 2011.

SUTTON, Rosemary; WHEATLEY, Karl. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, v. 15, n. 4, p. 327-358, 2003.

TRIPP, David. *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge, 1993.

VAN VEEN, Klaas; SLEEGERS, Peter; VAN DE VEN, Piet-Hein. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: a case study into the cognitive-affective process of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 917-934, 2005.

WEINER, Bernard. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986.

WEISE, Crista. *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural: un ar práctica docente a través de incidentes críticos*, 2011, 264 p. Tesis doctoral (D Psicología de la Educación) - Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 2011.

WUDY, D. T.; JERUSALEM, M. Changes in teachers' self-efficacy and experiences of stress. *Psychologie In Erziehung Und Unterricht*, v. 58, n. 4, p. 254-267, 2011.

Carles Monereo Font

É professor titular da Faculdade de Psicologia, cocordenador do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia da Educação, pela Universidade Autònoma de Barcelona. É coordenador do grupo de pesquisa de qualidade, reconhecido pela Generalitat de Catalunya, SINTE (www.sinte.es). Os temas principais da sua investigação são: ensino e aprendizagem de estratégias, identidade profissional docente, formação de professores, avaliação de competências.

E-mail: carles.monereo@uab.cat

Ernesto Panadero

Recebeu seu título de doutor em Psicologia Educacional pela Universidad Autónoma de Madrid (Espanha) em 2011. Trabalhou como pesquisador de pós-doutorado durante um ano na Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha). Atualmente está trabalhando no Departamento de Ciências da Educação e Formação de Professores na Unidade de Pesquisa em Aprendizagem e Tecnologia Educacional (LET), na Universidade de Oulu (Finlândia). Sua pesquisa aborda aspectos relacionados à autorregulação e avaliação formativa.

E-mail: ernesto.panadero@gmail.com

Raquel Antunes Scartezini

Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (Brasil). Atualmente cursa doutorado em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília e participa do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE) como bolsista da Capes. No Programa de Doutorado em Psicologia da Educação da Universidad Autónoma de Barcelona integra o grupo de investigação (IdentitES) formado por profissionais de distintos países, cujo foco de interesse são as novas formas de compreender a identidade docente, considerando esta como ponto de partida para a transformação de suas atuações estratégicas.

E-mail: raquelscartezini@gmail.com