

ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS. UNA PROPUESTA REFLEXIVA PARA LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE*

ANALYSIS OF CRITICAL INCIDENTS, A REFLECTIVE PROPOSAL FOR PRACTICES IN PRE-SERVICE TEACHING TRAINING PROGRAMMES

CLAUDIA CONTRERAS**, ANA MARÍA ROBLES***

Resumen

Las políticas de formación inicial docente en Chile experimentan transformaciones que motivan a elevar los estándares de calidad. Por ello el estado de la formación práctica, aspecto relevante para el desarrollo profesional docente, es una preocupación. El propósito de este estudio es propiciar la construcción del conocimiento profesional por medio del análisis de Incidentes Críticos en las prácticas iniciales de un grupo de estudiantes de Pedagogía Básica. La metodología correspondió a una investigación-acción que permitió explorar los escenarios de formación práctica, profundizar en la identificación y la categorización de Incidentes Críticos en la formación inicial docente y proponer una herramienta reflexiva para su análisis. Los resultados permiten visualizar, por una parte, una fuerte convicción por la profesión docente como una fortaleza ante los Incidentes Críticos y, por otra parte, la necesidad de refuerzo en habilidades y estrategias para la enseñanza y aprendizaje en las primeras experiencias de prácticas auténticas.

Palabras clave: Enseñanza preprofesional, formación de docentes, práctica pedagógica, investigación pedagógica, formación profesional.

* Proyecto financiado a través de fondos internos de investigación de la Universidad Austral de Chile (DID 65-2015)

** Doctora en Psicología de la Educación. Educadora de Párvulos. Académica Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Austral de Chile. Mail: claudia.contreras@uach.cl.

*** Magíster en Educación. Profesora Educación Básica. Mail: anamroblesf@gmail.com.

Abstract

In Chile, the pre-service teacher training policies are undergoing transformations that encourage quality standards raising. Therefore, the situation of pre-service training -a fundamental aspect for the teachers' professional development- is a relevant aspect. The purpose of the study is to foster the construction of professional knowledge through the analysis of Critical Incidents observed over initial teacher training periods of a group of students enrolled in a Primary Education Programme. Action research methodology was used in order to explore the teacher training scenarios, to deepen in the identification and categorization of Critical Incidents within Initial Education Programmes and to propose a reflective tool for their analysis. On the one hand, results allow to observe a strong conviction in the teaching profession as a strength feature regarding the critical incidents. On the other hand, it was noticed the need for reinforcement of skills and strategies in the initial teaching and learning experiences of authentic training.

Keywords: Pre-service teacher training, teacher training programme, teacher training, educational research, professional training.

1. Introducción

ESTE ARTÍCULO PRESENTA algunos resultados obtenidos en una investigación que aborda la formación práctica, focalizándose en situaciones que estudiantes de Pedagogía Básica interpretan como Incidentes Críticos (en adelante IC). El estudio tuvo como principal propósito el facilitar la construcción de conocimiento profesional de manera progresiva, a partir de la estrategia reflexiva de los IC, con un grupo de estudiantes de Pedagogía General Básica que cursaban asignaturas del eje de Prácticas Progresivas.

Múltiples estudios se han vinculado a la temática de los IC y la formación de profesores. Algunos ejemplos de ello se encuentran en las investigaciones sobre la Formación Inicial Docente (en adelante, FID) y la especialidad de lengua extranjera (Álvarez y Monereo, 2017; Lengeling y Mora-Pablo, 2016; Serna-Gutiérrez y Mora-Pablo, 2018). Los estudios sobre este tema abarcan distintas variantes. Un ejemplo es su aplicación como herramienta en la indagación desde la

exploración de la práctica reflexiva a través del pensamiento contrafactual, en un grupo de estudiantes en FID (McGarr y McCormack, 2015). Otro ejemplo es un estudio en el contexto de una institución de educación superior boliviana en que realizaron la identificación y categorización de IC en contextos de diversidad cultural entre estudiantes (Weise y Monereo, 2018).

En el plano educativo, el concepto de IC se consolida a través de la técnica de análisis. Bien lo expresa Monereo (2010), quien propone una Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) que conduciría la reflexión de un IC como parte de una estrategia reflexiva que contribuye a la identidad profesional, sobre todo en el caso de futuros docentes y también contribuye al levantamiento de información que permitiría tomar ciertas decisiones.

Dado que la intención principal del estudio es la promoción de la reflexión pedagógica con los estudiantes en FID, se acordó entre las investigadoras y participantes que la estrategia más adecuada era la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988), pues facilitaba procesos de participación y construcción de conocimiento compartido. El diseño fue desarrollado con las participantes a partir de sus inquietudes y manifestaciones sobre IC que ocurrían en sus prácticas iniciales en las escuelas. De esta manera, se tomó en cuenta la visión de las estudiantes en sus primeros años formativos.

Ante lo expuesto, se sostiene que es fundamental propiciar la construcción del conocimiento profesional para el fortalecimiento de la FID y una vía para lograr aquello puede resultar de la revisión de IC, experimentando con una estrategia emergente que promueve el desarrollo de conocimiento situado.

2. Planteamiento del problema de investigación

Actualmente en Chile se desarrolla una multiplicidad de programas en la FID, los cuales difieren según la institución, el tiempo y objetivos otorgados a las prácticas, la obtención de una especialidad, entre otros factores. En este punto es necesario precisar que en este estudio

el término “prácticas” se contextualiza dentro de las experiencias y actuaciones que los estudiantes despliegan en el marco de una asignatura y en escuelas que se sitúan como centros de práctica. Es allí donde desarrollan aprendizajes, en situaciones auténticas de enseñanza en las aulas de los centros educativos.

Hacer frente a la preocupación por la formación práctica en ambientes escolares nos permite suponer que en dicho contexto es donde se conjugan los saberes aprendidos para aplicarlos y contrastarlos con la realidad y, a partir de ello, consolidar la construcción del conocimiento profesional docente. En este mismo sentido, un estudio realizado por Flores (2014) indagó en un grupo de docentes principiantes a quienes se les preguntó cómo percibieron su formación práctica. Entre los resultados, los docentes noveles rememoraron esta experiencia como “idealista y ficticia”, lo cual resultaba divergente con la realidad de las escuelas en que se insertaron posteriormente. De esta manera, en esta investigación se evidenció que las prácticas en la FID tienden a descontextualizar los aprendizajes profesionales, convirtiéndose en ambientes formativos sucedáneos que dificultan la comprensión del quehacer docente y sus complejidades.

Por otra parte, una revisión sobre estudios similares (Davini, 2015; Feiman-Nemser, 2001) lleva a pensar que las prácticas en la FID se asientan como un escenario facilitador de la construcción del conocimiento, dado el potencial de conexión que permite entre teoría y práctica y la conexión entre lo disciplinar y lo pedagógico, sin embargo, aprovechar esto permanece como un desafío pendiente para las instituciones formadoras (Ávalos, 2005).

Además, debemos convenir que la práctica es un territorio de incertidumbres y sucesos, a veces impredecibles para el profesor en formación, dado que en ella se reúnen tareas diversas, así como grupos heterogéneos cultural y socialmente, lo cual connota de una especial complejidad a la tarea de aprender para enseñar. En este sentido, resulta importante considerar el tiempo y la calidad formativa que se dedique a las prácticas en la FID, para así amplificar oportunidades de aprendizaje y fortalecer las competencias en desarrollo. Teniendo en cuenta que los practicantes de Pedagogía se mueven en torno a

sus propias expectativas, las de la universidad y las del sistema escolar, estos escenarios deben entrelazarse con cierta consistencia, pues, al contrario, si conllevan tensiones y una desestabilización del practicante, incluso pueden redundar en un escenario negativo en el desarrollo de los futuros docentes (Contreras, 2013; Monereo, Weise, y Álvarez, 2013; Nail, 2013). Resulta importante señalar que la inserción en diversos contextos escolares provee de una mayor amplitud en la experiencia a los y las estudiantes en práctica.

Atendiendo a lo expresado, resulta relevante analizar los IC experimentados por los futuros docentes, desde lo cual se desprenderá una revisión de barreras y elementos transformadores en las prácticas iniciales. Igualmente, se considera importante explorar de qué manera puede proponerse la participación de las estudiantes en el rediseño de un instrumento para la reflexión como una alternativa emergente de análisis para el propio aprendizaje y la toma de decisiones.

3. Marco teórico

3.1. Formación inicial docente

Como una forma de situar algunos aspectos de la FID, se expresan ciertas características a destacar. Lo primero a establecer es que la FID se constituye en un periodo donde el futuro docente se posiciona desde una mirada más crítica hacia el trabajo del profesor en ejercicio. Una segunda característica consiste en que este periodo formativo se convierte en un apresto a la inserción que está marcado por la participación y los estudios formales, entendiéndose que el ingreso y permanencia en una institución superior responde al propósito de una preparación profesional. Finalmente, una última característica a mencionar, es que la FID se visualiza como una etapa de fantaseo en que se idealiza la profesión, proyectando metas utópicas, es decir, asumiendo convicciones “salvadoras” de las condiciones críticas del sistema escolar, además de solidarizar con los escolares desde su rol de estudiante

de educación superior a partir de actitudes de respeto y cuidado por ellos (Feinman-Nemser, 2001; Ryan, Jackson, y Levinson, 1986).

Estas características relevadas de la FID recogen la complejidad de la transición entre la formación y el ejercicio profesional; la transición de un estudiante que asume el rol de profesor (lo cual demanda interacciones en ambientes auténticos de aprendizaje, cuestión que tensiona su sistema de creencias) y la teorización hacia la construcción del conocimiento y una identidad profesional.

3.2. *La práctica y los modelos de reflexión*

Si se asume que las experiencias no necesariamente promueven aprendizajes, se debe rescatar que las prácticas formativas deben reunir los requisitos que impliquen su promoción. Dewey (1989) planteó tres principios que intencionan experiencias para el aprendizaje; ellos son continuidad, interacción y reflexión. Los principios descritos por este autor son citados por Vaillant y Marcelo (2015), por su implicancia en la FID, explicándolos desde el contexto pedagógico formativo. De tal modo, el principio de continuidad refiere a un “*continuum* experiencial, es decir, una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ello” (p. 26); el principio de interacción permite comprender “las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad, en la que interaccionan los diferentes componentes conceptuales o metodológicos” (pp. 26-27); y el principio de reflexión, que da lugar al supuesto de que “si se aprende de la experiencia, es porque reflexionamos, analizamos lo que hacemos y por qué lo hacemos, lo que nos conduce a tomar consciencia de las complejidades del trabajo profesional” (p. 27). En síntesis, dichos principios son pertinentes a la formación docente, dado que explicitan que la construcción del conocimiento se consolida progresivamente en la trayectoria del profesorado. De este modo, desde la FID emerge un proceso continuo en que se van transformando los saberes (Vaillant y Marcelo, 2001).

3.3. Modelos y acción reflexiva en la FID

Desde los planteamientos de Perrenoud (2007), se desprenden las razones de introducir una práctica reflexiva en la FID, en tanto se esboza que las habilidades y actitudes se modelan en un contexto auténtico. De esta manera, para el autor mencionado, la práctica reflexiva contribuye a la formación de profesores al facilitar el desarrollo de herramientas esenciales para el desempeño; al complementar la experiencia con el fin de integrar nuevos aprendizajes; al dotar de responsabilidad política y ética a los docentes; al propiciar una actitud adecuada frente a un escenario educativo complejo y al promover la innovación, la resolución de problemas y la cooperación.

A partir de las razones recién expuestas, en este estudio se considera la existencia de modelos reflexivos ya desarrollados. De esta manera, se reconocen las propuestas de Dewey (1989), Shön (1992) y Gibbs (2013). Estos modelos pueden contextualizar la propuesta de análisis de los IC en la medida que se alinean con una descripción de la situación, la comprensión de eventos sucedidos y la idea de que la reflexión debe llevar a una intervención o transformación. De este modo, los argumentos expuestos se acercan a la metodología desarrollada en este estudio y a la forma en que se implicó a las participantes, que consistió en la adaptación de una Pauta de Análisis de Incidentes Críticos, PANIC (Monereo, 2010; Monereo y Monte, 2011).

A continuación se resumen brevemente los modelos que han orientado el trabajo, desde su desarrollo teórico:

El modelo reflexivo de Dewey (1989). Este modelo explicita que el proceso reflexivo consta de tres espacios: zona pre-reflexiva, zona intermedia y zona post-reflexiva. En la zona pre-reflexiva se presenta la situación problema, en la que se manifiesta la pregunta a resolver. Luego, en la zona intermedia la actividad se guía por la pregunta que propicia la reflexión. Finalmente, en la zona post-reflexiva se cierra la situación y se resuelve. De acuerdo al autor, la zona intermedia, ade-

más, consta de cinco fases: 1) buscar sugerencias en las que la mente salta hacia adelante para una posible solución; 2) resolver, a través de la intelectualización de la dificultad que se ha experimentado; 3) formular hipótesis; 4) razonar sobre la elaboración de una idea; y 5) comprobar una hipótesis mediante la acción real o imaginada.

Modelo reflexivo de Shön (1992). El autor presenta una secuencia para la reflexión en la acción. Esto lo explica de la siguiente manera: a) a partir de la situación de la acción, se arrojan respuestas espontáneas y rutinarias; b) la aparición de respuestas rutinarias, producen una sorpresa, algo inesperado, agradable o desagradable, que se aleja de las categorías conocidas en la acción; c) la reacción ante la sorpresa, conduce a una reflexión dentro de una acción-presente (la reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente y prepara el terreno para ello); d) la reflexión en la acción: posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de superposición del conocimiento en la acción; y e) la reflexión que da lugar a la experimentación *in situ*.

Modelo reflexivo de Gibbs (2013). Este diseño expresa las siguientes tareas reflexivas: a) una descripción del evento; b) sentimientos de la persona que reflexiona; c) evaluación de la experiencia del testigo; d) análisis y exploración de las partes para encontrar sentido en la situación; e) conclusión y aprendizaje de la experiencia, visualizando una alternativa de acción; y f) plan de acción, movilizándolo una idea de intervención, pudiendo dar paso a un nuevo ciclo.

Es de considerar que en los modelos presentados se promueve la práctica reflexiva a partir de una situación concreta manifestada en conflictos o complejidades que buscan resolverse o comprenderse. En la etapa intermedia de reflexión es común desarrollar un análisis para, posteriormente, poner en marcha una solución que aclare las dudas o un cuestionamiento que abra preguntas.

Para reafirmar la idea de la pertinencia de estos modelos reflexivos, Montero (2001) sintetiza la relación entre la reflexión y la construcción del conocimiento profesional, afirmando que “la reflexión ha

ocupado un lugar destacado como estrategia en simultáneo para la construcción del conocimiento profesional y como estrategia formativa” (Montero, 2001, p. 204). La misma autora ha estudiado las diversas aportaciones de las teorizaciones en torno a las dinámicas reflexivas descritas y, a partir de ello, define el conocimiento profesional docente como:

el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio), cuanto el análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional. (pp. 202- 203)

Desde la perspectiva defendida por Montero (2001), la construcción del conocimiento, que surge ya desde la FID, se vale de situaciones de incertidumbre, complejidad, autenticidad y de sentido para la profesión docente. De esta manera, reafirma lo planteado en este estudio, proponiendo la idea de que el análisis de IC en la FID impulsaría el desarrollo de nuevos conocimientos desde la experiencia en la práctica.

3.3. Los incidentes críticos

En el marco de este trabajo, ciertas experiencias desestabilizantes de los IC se constituyen en una situación especialmente sensible para la reflexión. Un representante de esta línea de trabajo es Monereo (2010), quien ha definido los IC como “aquella situación o evento que supone un punto de inflexión en el desarrollo de una clase” (Monereo, 2010, p. 588). Un IC puede ser entendido como un evento que sucede en un tiempo y espacio limitados, y que, al superar el equilibrio emocional del profesor, lo pone en crisis en su propia identidad profesional (Contreras, 2013; Monereo, Weise y Álvarez, 2013). Entonces, cobra

importancia decir que un IC se sitúa en un determinado contexto que puede desequilibrar los esquemas cognitivos y emocionales, cuestión aún más relevante en aquellos que cursan la FID, dada su inserción en contextos complejos y su escasa experiencia profesional. En el caso de los profesores, a partir de un IC se espera un impacto emocional que, a corto o mediano plazo, pueda desencadenar transformaciones en su actuar.

Contreras (2013) caracteriza los IC como eventos inesperados que en ocasiones implicarían conflictos pasados, en tanto su valoración es el resultado de una atribución personal, influyendo además en aspectos identitarios.

Por otra parte, categorizar un incidente como crítico dependería de cada persona, de acuerdo a su historia y grado de madurez profesional. En esta línea, Monereo, Weise y Álvarez (2013) realizaron una comparación entre cuatro contingencias ocurridas en el aula universitaria con dos criterios comparativos: el nivel de control emocional del docente y si la situación era esperada o inesperada. En síntesis, los autores diferencian un IC de otro tipo de situaciones problemáticas como: a) la rutina, que es un tipo de contingencia esperada por el docente y para la cual previamente ha planificado, por lo que siente cierto control y seguridad; b) un evento, es un tipo de contingencia y/o situación inesperada por el docente pero no lo suficiente para incidir en la pérdida del control emocional o su desequilibrio; c) un conflicto, es una situación prevista por el profesor, pero ante la resignación de no poder resolver de manera efectiva, el docente tiende a la pérdida de control emocional; y d) incidente, es una contingencia con un alto impacto sobre las emociones del docente que ocurren de manera insospechada, dado que combina sorpresa con falta de control emocional.

Con la categorización de las contingencias en el aula podemos comprender que un IC tiene un alto impacto emocional, principalmente para un profesor en formación, dada su escasa experiencia en el aula. En este caso, la ocurrencia de un IC implicaría falta de control y de respuestas apropiadas.

En complemento al desarrollo del concepto IC, es relevante para este estudio la presentación y utilización de una *Pauta de Análisis de*

Incidentes Críticos (PANIC). Dicho dispositivo es propuesto por Monereo (2010), emergiendo con ello una herramienta flexible y adaptable para la formación del profesorado en el marco de la emergencia de IC. La PANIC refiere a una alternativa emergente para la formación inicial y permanente del profesorado, que incentiva el desarrollo reflexivo individual y colaborativo. El dispositivo representa un modelo analítico de co-construcción en que el “formador ofrece un conjunto de experiencias educativas que permiten elaborar, conjuntamente con los aprendices, guías que favorezcan un aprendizaje autónomo de los participantes” (Monereo y Monte, 2011, pp. 20-21). La PANIC consta de cuatro fases, las cuales son expuestas a continuación:

- i) *Descripción del contexto en el que se sitúa el IC*. En este apartado se indican los antecedentes, que describen en detalle las circunstancias principales que rodean al IC. Esta descripción del contexto trata de ser lo mayormente objetiva para así no sesgar la interpretación del IC.
- ii) *Descripción del IC*. El relato se orienta en las preguntas de ¿quiénes están involucrados en el IC?, ¿dónde ocurrió el IC?, ¿cuándo ocurrió el IC? y ¿cómo sucedió el IC?
- iii) *Actores que intervinieron en el IC*. Se pone atención en el análisis la intervención de cada actor con respecto a sus concepciones (sobre sí mismo, creencias y teorías al IC, causas y efectos del IC, responsabilidades ante el IC); sentimientos asociados al IC, interpretando sus emociones frente al IC; y estrategias de resolución frente al IC, que anticipan posibles consecuencias de su intervención.
- iv) *Fase de intervención y seguimiento*. La posibilidad de diseñar un plan de intervención para solucionar o minimizar impactos del IC y prevenir una reaparición. Una vez implementada la estrategia es necesario su monitoreo y seguimiento para la evaluación de dicha acción ante el IC.

De esta manera, la pauta expuesta ha orientado el desarrollo de una metodología participativa que sirve para trabajar en conjunto con las

participantes un modelo reflexivo-analítico sobre los IC vivenciados en las prácticas formativas.

4. Marco metodológico

El diseño es cualitativo y desde el enfoque de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988). Se propone como objetivo general el propiciar la construcción del conocimiento profesional a partir de la estrategia reflexiva de IC en el marco de las prácticas en una carrera de Pedagogía Básica. Ello considera además el contexto de participación de estudiantes de Pedagogía en aulas del sistema escolar de manera gradual bajo la tutoría y supervisión de docentes universitarios.

Las participantes fueron 7 estudiantes que cursaban tercer año de Pedagogía General Básica, en una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de Chile. Todas las participantes son de sexo femenino, solo hay un estudiante de género masculino en la promoción, quien no participó del estudio. La adhesión a la convocatoria fue voluntaria. La selección responde a un muestreo por cuota (no probabilístico), por lo tanto, intencionada y orientada por criterios de accesibilidad e interés. Las participantes debían cumplir con dos características: cursar 3° año de Pedagogía Básica y contar con la experiencia de práctica inicial en escuelas.

Como objetivo general, este estudio busca propiciar la construcción del conocimiento profesional de manera progresiva, a partir de la estrategia reflexiva de incidentes críticos de las experiencias prácticas en la formación inicial docente, en un grupo de estudiantes de Pedagogía General Básica.

Como objetivos específicos se propone:

- i) Explorar en el escenario de las experiencias prácticas, los incidentes críticos que actúan como obstaculizadores y transformadores en la formación inicial docente de las estudiantes en práctica en las escuelas.

- ii) Identificar incidentes críticos vivenciados en la práctica de observación y práctica vinculante, realizadas en las escuelas por parte de los estudiantes participantes.
- iii) Categorizar los incidentes críticos que emergen de las experiencias de los estudiantes en práctica de observación y práctica vinculante.
- iv) Co-elaborar un dispositivo de reflexión de incidentes críticos que permita la construcción del conocimiento profesional docente de las participantes.

Como se ha señalado, este estudio se adscribe a una investigación-acción (I-A) siguiendo el modelo de Deakin (en Carr y Kemmis, 1988), cuya propuesta se divide en ciclos que contemplan las siguientes fases: planificación, actuación, observación y reflexión, para nuevamente re-planificar la implementación en un nuevo ciclo. Asimismo, el diseño de la I-A fue implementado paso a paso, reorganizando cada instancia en conjunto con las necesidades de las participantes. Al igual que la práctica reflexiva, la I-A describe un proceso cíclico que podemos evidenciar en la siguiente cita: “este proceso de construcción de conocimiento se produciría a través de un proceso reflexivo que va desde la acción práctica a una reflexión (teórica) y vuelve nuevamente a la práctica” (Labra y Fuentealba, 2011, p. 160). El proceso de construcción de conocimiento alude a la recursividad como parte inherente de la reflexión, de la acción práctica hacia la reflexión y nuevamente conlleva a la acción en la práctica, semejante a la dinámica reflexiva que estimula el análisis de IC en las prácticas FID.

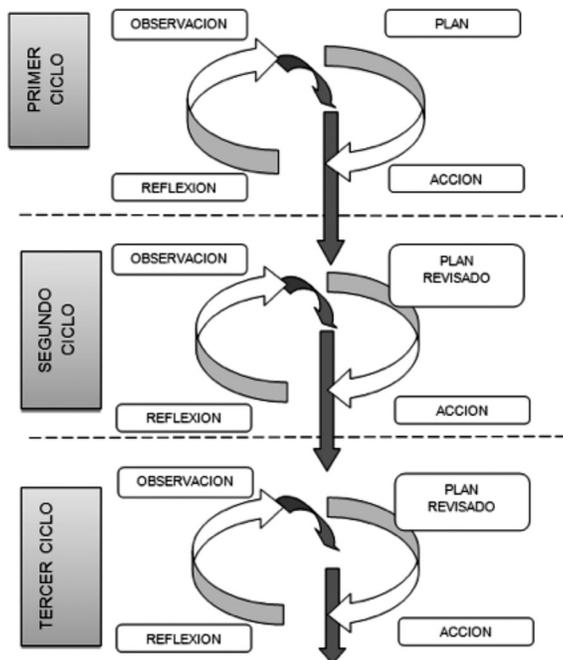


Figura 1. Estructura propuesta de I-A.

Fuente: Adaptación a partir de Carr y Kemmis (1988).

La visión general de la propuesta investigativa se expresa en la Figura 1 como estructura adaptada de Carr y Kemmis (1988), que consta de tres etapas de ciclo de investigación-acción. El primer ciclo tiene la tarea de ingresar al campo de investigación como un diagnóstico; el segundo ciclo es de corroboración y profundización de los relatos de las experiencias críticas en sus prácticas; el tercer ciclo es la presentación y discusión de un instrumento: la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos, PANIC (Monereo, 2010).

Desde la perspectiva del proceso de I-A, en el primer ciclo se indagó el escenario de las prácticas en las escuelas a partir de los relatos de las practicantes. En el segundo ciclo el foco de análisis se

puso en identificar y categorizar los IC que emergían en los relatos. Se codificaron las expresiones contenidas en las entrevistas que particularmente contenían IC inferidos en las trayectorias formativas. En el tercer ciclo la orientación de análisis se focalizó en la co-elaboración de un dispositivo analítico-reflexivo. Como recurso inicial, se presentó la PANIC, para realizar un trabajo constructivo y colaborativo en un grupo de discusión, tomando como base dicho instrumento y se dialogó sobre las experiencias. Finalmente, las acotaciones y observaciones hacia el instrumento permitieron su adaptación.

El diseño metodológico de I-A en cada uno de sus ciclos tiene un propósito acorde a los objetivos específicos propuestos y consensuados con las participantes y a su vez, dada la naturaleza de cada objetivo específico, se aplicaron distintos instrumentos de recolección de datos. En la Tabla 1 se permite la comprensión de cada ciclo.

Tabla 1. Relaciones entre diseño de investigación-acción y objetivos específicos.

Ciclos de I-A	Técnica de recolección de datos	Instrumento	Objetivo específico
1° ciclo	Cuestionario	Cuestionario de preguntas abierta	Explorar, en el escenario de las experiencias prácticas, los incidentes críticos que actúan como obstaculizadores y transformadores en la formación inicial docente de las estudiantes en práctica en las escuelas.
2° ciclo	Entrevista semiestructurada	Guión de preguntas orientadoras	Identificar incidentes críticos vivenciados en la práctica de observación y práctica vinculante, realizadas en las escuelas por parte de los estudiantes participantes. Categorizar los incidentes críticos que emergen de las experiencias de los estudiantes en práctica de observación y práctica vinculante.
3° ciclo	Grupo de discusión	PANIC. Guión de preguntas de grupo de discusión	Co-elaborar un dispositivo de reflexión de incidentes críticos que permita la construcción del conocimiento profesional docente de las participantes.

Análisis de datos

Los datos recogidos fueron analizados bajo el enfoque de la Metodología Comunicativa Crítica (MCC), alineándose en el proceso con cada objetivo específico a lograr (Ferrada y Flecha, 2008; Ferrada, Turrá y Villena, 2013). En particular, al seleccionar el enfoque de análisis básico de la MCC, se considera la posibilidad de desarrollar la exploración y análisis de elementos potenciales para la construcción de las dimensiones Excluseras y Transformadoras en las prácticas o procesos (Gómez, Flecha, Sánchez, y Latorre, 2006). Respecto al desarrollo de la MCC, la Dimensión Exclusera refiere a los elementos que impiden y obstaculizan a las personas y/o colectivos a incorporarse a una práctica o beneficio social, por tanto actúan como barrera para la transformación. En oposición, la Dimensión Transformadora refiere a los elementos que contribuyen a superar barreras que impiden la incorporación de personas y/o colectivos excluidos de prácticas o beneficios sociales.

5. Discusión de resultados

A continuación se expone los resultados, organizados por ciclos de I-A con las categorías de análisis elaboradas y ejemplos de citas de las participantes.

5.1. Resultados del primer ciclo investigación-acción

En el primer ciclo el propósito fue indagar en las experiencias de las practicantes desde sus relatos, explorando el escenario formativo general y sus prácticas en escuelas. A partir de ahí, la reflexión de los IC y sus factores intervinientes toma su espacio. La reflexión de IC suscita, desde los relatos, elementos obstaculizadores y transformadores de la FID en la práctica, que a su vez develarán el surgimiento de IC en sus prácticas de formación. Las categorías de análisis que emergen de los relatos son: Formación Práctica, Situaciones Críticas y Vocación Docente. Desde un primer ejercicio interpretativo se examinó el re-

lato de las participantes; en total fueron analizadas 66 citas. De este grupo, un total de 32 citas contenía información interpretable como Dimensiones Excluseras, en tanto que 34 citas respondían más bien a la Dimensiones Transformadoras. La asociación de contenido a las dimensiones Exclusera o Transformadora, se analizó de acuerdo al valor y grado en que afectaban a las estudiantes en el desarrollo de sus prácticas.

La categoría Vocación Docente se destaca con mayor carga de elementos de la Dimensión Transformadora, mientras que la mayor asociación a elementos de la Dimensión Exclusera se da en la categoría Situaciones Críticas.

Desde los resultados particulares para cada categoría, se puede señalar lo siguiente:

En la categoría Formación Práctica, los relatos describen las dificultades y aprendizajes derivados de las experiencias en las escuelas. Las estudiantes evocaron sentimientos negativos en el caso de encontrarse en ambientes de difícil desempeño; algunas se desaniman o desmotivan para asistir a las prácticas. Por ejemplo, en el siguiente relato:

al comenzar no quería seguir asistiendo porque el ambiente educativo era muy diferente a lo que ya conocía. Terminaba cada sesión con jaqueca y con un nivel alto de estrés, por causa del comportamiento de los estudiantes y las estrategias utilizadas por el docente guía. Entonces, antes de las clases me cuestionaba si debía continuar, durante, me distraía ayudando a los estudiantes y a la profesora, pero al terminar llegaba con mucho cansancio a pesar de que era media jornada. [CP7]

En tanto, en la categoría Situaciones Críticas, la asimetría de poder entre las practicantes y los docentes mentores cobra relevancia en los relatos. Esto refiere a que las participantes identifican un liderazgo autoritario en los docentes de aula y esto provoca el distanciamiento del ideal docente, construido desde sus creencias con respecto a su relación dialógica-pedagógica con los escolares y ellas mismas. Ante situaciones de tensión en el ambiente y clima de aula, las estudiantes tienden a mimetizarse con el entorno y actuar pasivamente. Por ejemplo, una participante afirmó:

Hubo una clase en la que la profesora me desautorizó frente al curso y realmente fue incómodo y no supe bien cómo reaccionar, pero lo único que atiné a hacer fue “seguirle la corriente” ya que de lo contrario hubiese habido una discusión entre los estudiantes y profesora [CP3].

Por otra parte, en la categoría Vocación Docente se reconoció una tendencia en la Dimensión Transformadora. A pesar de los obstáculos, las participantes expresaron algunas motivaciones que las impulsaron a estudiar Pedagogía. Esto influenciado por factores de su historia familiar y escolar. Igualmente, se manifiesta un compromiso social por la educación, expresando su actuar como docente y replicando la creencia de modelo de profesor como transmisor de conocimientos y transformador de su cultura. Una cita como ejemplo:

La principal razón que me llevó a estudiar esta carrera fue que me gusta trabajar con niños, y más aún la idea de poder entregarles conocimientos y, en muchos casos, cambiar la forma de la que ellos ven el mundo, de acuerdo a sus realidades. [CP2]

5.2. Resultados de segundo ciclo de investigación-acción

En este segundo ciclo se propuso identificar IC vivenciados en la práctica a través de los datos emergidos en la entrevista semiestructurada, para así construir categorías de los principales IC emergidos durante la formación práctica. El análisis inició con la codificación, para luego categorizar los IC, relevando que estos sucesos generan crisis con un grado de perturbación emocional y/o cognitiva; en este caso en la estudiante de Pedagogía (Contreras, 2013; Monereo, 2010). De esta manera, la interpretación de IC en el contexto de las prácticas iniciales permite la siguiente categorización:

- *IC que tensionan el clima de convivencia:* Estos IC provocan inestabilidad, principalmente por la repercusión que tiene en quienes interactúan, aunque no sean involucrados directos. Cabe destacar una situación que ejemplifica la situación vivenciada por una entrevistada que en declaración privada expresa que la situación particular fue

denunciada ante la Superintendencia de Educación respectiva de la región, siguiendo los protocolos. En este caso, se evidencia la repercusión emocional, tanto para la practicante como a los presentes de la clase:

estábamos en la clase de Matemáticas con un cuarto básico y llega la profesora de Lenguaje, una señora mayor, y con voz bien alterada o altanera. Entró a la sala, preguntó dónde estaba el niño, su nombre “XX” y le dijo que por qué él decía que ella les pegaba a ellos cuando no hacían sus tareas o por qué los pellizcaba, por qué los echaba para afuera, si ella no era así, que ellos eran los irresponsables. Y lo indicó (al menor) y le llamó la atención o más bien lo retó delante de todos sus compañeros con nombre y apellido, dijo que él había ido a decirle a su mamá y que si él no se retractaba de lo que había dicho, ella iba a iniciar acciones legales. [EP1]

• *IC ante la resolución de conflictos:* En estos IC las practicantes reconocen la necesidad de desarrollar herramientas emocionales para enfrentar potenciales crisis. Por ejemplo, en la siguiente situación la participante problematiza su visión desde un juicio crítico sobre el manejo de conflictos por parte de los docentes, que en este caso particular quedan de acuerdo en la función del asistente de aula:

Sí, bueno, en dos ocasiones, una que habíamos comentado en la anterior, que dos niños comenzaron a golpearse y la profesora no hizo nada, así como la que tomó de cargo, cómo de solucionar el conflicto era ahí la asistente de aula, pero la profesora no se involucraba mucho en esos aspectos. Una segunda ocasión fue cuando un niño, yo lo vi varias veces que él lloraba dentro de la sala de clases, y la que sacaba afuera para que se calmara el niño, era la asistente de aula, y la profesora seguía haciendo sus clases normales. [EP5]

• *IC ante manejo formativo de grupos:* Este tipo de IC genera inestabilidad en situaciones de excesiva tensión en la comunicación entre los estudiantes y docente, en un clima de indisciplina que se interviene con retos hacia los estudiantes por su conducta, en el cual es escaso el proceso formativo en un contexto de diálogo democrático. Una

participante ejemplifica esto declarando además un comportamiento neutral:

... a medida que fueron pasando las sesiones, me sentí un tanto incómoda por el actuar de la profesora hacia los chicos, porque esta era muy..., cómo decirlo, los retaba constantemente y no había un respeto mutuo entre la profesora y los estudiantes. Y eso era en cada sesión con todo el curso, que fueron tres en los cuales yo estuve. [EP3]

• *IC ante la débil comunicación supervisión-escuela:* A partir de los relatos se comprende la débil comunicación entre la institución formadora y la escuela, expresado en que las practicantes no siempre se sienten bien recibidas. Esto, desde las participantes, podría explicarse porque no todos los docentes son receptivos a la presencia de otro actor en el aula, interpretando incluso el surgimiento de juicios cruzados:

Ha sido un poco complejo el tema de las prácticas, más que nada, más que por los estudiantes, no es que me haya sentido cómoda con los estudiantes, sino porque muchas veces uno se siente como demasiado observado por el docente guía. O uno siente que a lo mejor molesta la presencia de uno en el aula y él se comporta o uno siente que se comporta de una manera determinada, para que no sea mal evaluado por nosotros mismos como estudiantes en práctica. [EP7]

5.3. Resultados de tercer ciclo de investigación-acción

Esta última etapa de la I-A involucra a las participantes en una actividad de co-elaboración, lo cual emerge de la necesidad de desarrollar procesos de análisis reflexivo, individual y colectivo, de los IC reconocidos en sus prácticas formativas. Ante la inquietud de las participantes y al responder a la demanda de reflexionar a partir de un referente, se moviliza hacia la indagación teórica para hallar una estrategia o dispositivo que pueda proporcionar un apoyo a dicha praxis reflexiva. Esto lleva a situarse desde una adaptación de la PANIC, cuyo principal propósito es la reflexión y generación de conocimiento a partir de la vivencia de un IC.

En este ciclo fueron de importancia las opiniones y ajustes que

las estudiantes realizaron, quienes aplicaron la PANIC desde su experiencia. Para ello, el grupo de discusión siguió una dinámica de conversación para llegar a co-elaborar un dispositivo. Algunos de los aspectos discutidos de la PANIC adaptada fueron los siguientes:

–Agregar contexto, destacando la necesidad de complementar la información del lugar en que ocurrió el IC para situarlo:

... yo creo que igual cada uno poner un cuadrito donde uno pueda poner observaciones, porque de repente, por ejemplo, en los antecedentes uno puede tener del niño o de la profesora que tuvo influencia del incidente, así como también de la descripción, como decía mi compañera, y de repente los actores. [GDP3]

–Incorporar la descripción de los sentimientos de la practicante. Las participantes no tienen posibilidades de expresar los sentimientos propios o interpretar los de los actores involucrados en el IC. Al actuar ellas como testigos, les resulta complejo expresar el mundo interior de otra persona, sin embargo, se valora poder analizar estos aspectos de la vivencia en el IC:

... por ejemplo en cuanto a los sentimientos, siempre desde lo que uno percibió en el momento, porque de repente uno no sabe cuáles fueron las motivaciones de la otra persona, pero siempre percibe algo. ¿Eso tendríamos que poner? de acuerdo a nuestra percepción de la situación. [GDP3]

–Agregar espacios para analizar y explicitar concepciones. Al mismo tiempo que los elementos afectivos, es complejo conocer las ideas y formas de pensar de la persona a través de una observación. Se sugiere lo mismo que en el punto anterior; analizar desde la experiencia de la practicante:

... si uno no tuvo la oportunidad de conversar con ambas partes, es muy complicado, desde lo que viste no más, decir qué pasaba por su cabeza. [GDP6]

–La intervención y opinión de quien analiza un IC a través de la pauta, disponiendo en la guía de un espacio para escribir posibles intervenciones desde la experiencia y conocimiento de las practicantes:

agregar la opinión personal también iría como una pregunta basada a ¿qué harías tú?, ¿qué harías tú frente a lo sucedido o al incidente?
[GDP1]

6. Conclusiones

Las experiencias narradas se contextualizan en situaciones experimentadas en centros escolares, reforzando la idea de conocimiento situado. Tal como afirman Labra y Fuentealba (2011) con respecto al conocimiento profesional docente, “el hecho de aceptar que el conocimiento profesional del docente surge en y desde la práctica, conlleva aceptar como elemento fundamental de la práctica el desarrollo de la reflexión o comprensión situacional” (p. 159). Cabe destacar que en las expresiones de las practicantes los IC que han vivido en sus prácticas no reflejan que esto sea reiterativo en la mayoría de los establecimientos, sino que deben considerarse como temas que pueden problematizarse. Esto llevaría a considerar los IC relatados por los participantes para el análisis y la reflexión en la práctica. Este proceso de problematización en que se analiza describe y diseña una intervención puede resultar un relevante recurso formativo para la FID.

Se pudo evidenciar, además, que el análisis de IC es una apertura a la práctica reflexiva en la FID, ya que promueve la comunicación dialógica y reflexiva de manera individual y colectiva. Por lo tanto, la reflexión sobre un IC permite la construcción de conocimientos en el contexto de las actividades prácticas cuando se analizan y diseñan estrategias de intervención, apuntando al objetivo general de este estudio. La construcción de conocimiento profesional docente encuentra un ambiente propicio en la tensión producida entre actividad práctica y el conocimiento teórico, en el que se abordan las situaciones más complejas como los IC.

El objetivo general de la investigación era propiciar el conocimiento docente a través de la examinación de IC identificados y descritos desde los contextos de las prácticas pedagógicas iniciales. Este objetivo se ha logrado desde distintas dimensiones a través de sus objetivos específicos.

Por una parte, el primer ciclo de investigación persigue el objetivo específico 1, explorar, bajo el enfoque de MCC, los incidentes críticos que actúan como obstaculizadores y transformadores en el escenario de las experiencias prácticas. El resultado total evidencia que existe una tendencia de la Dimensión Transformadora en la categoría Vocación Docente. Lo anterior queda en evidencia cuando las participantes relatan conflictos en el aula en su relación con el docente mentor. Ellas tenían la convicción de mejorar sus prácticas a futuro desde la visión contraria y crítica de las experiencias vividas. En cuanto a la categoría Formación Práctica, las participantes expresan que esta es decisiva al reafirmar su vocación, a pesar de los IC que puedan vivir.

Por otra parte, en la Dimensión Excluyente, el análisis caracteriza situaciones que demandan la necesidad por desarrollar herramientas de manejo de grupo, habilidades comunicativas y resolución de conflictos. A las participantes les preocupaba las exigencias ejercidas por las escuelas con respecto a su falta de preparación en los aspectos mencionados; con una presión inherente del deber de apoyar la clase, a pesar del propósito de su práctica de observación. Ante esto, en ocasiones las estudiantes preferían adoptar una posición sumisa y de invisibilidad en el aula.

En los objetivos específicos 2 y 3 se propuso identificar y categorizar IC vivenciados en las prácticas. Los resultados dan cuenta de eventos asociados a la violencia en el aula, generada por dificultades en la convivencia y el trato entre docente y estudiante; inexperiencia en el manejo de conflictos y de grupo-curso y la problemática de la búsqueda y articulación con los centros de práctica escolar y universidad.

En la mayoría de las situaciones interpretadas como IC estaban involucrados los profesores mentores o algún otro docente. En los IC es recurrente que se ubique al profesor mentor como un interlocutor principal, dado que es la persona que mantiene mayor interacción y presencia en la sala de clases. Una de las categorías en que el IC se aso-

cia a tensiones en el aula es la incomprensión del objetivo del trabajo de las practicantes. Estas tensiones dan cuenta de que los profesores requieren de su apoyo y ellas asumen un rol de asistente, alejándose de los objetivos de su curso de formación práctica. En estas situaciones las practicantes aseguran que no tienen inconvenientes, pero debiera prevalecer el propósito formativo de su inserción práctica.

El cuarto objetivo específico se propone co-elaborar una pauta de reflexión de IC que permita la construcción del conocimiento docente. En este sentido, el grupo de discusión fue una instancia que permitió a las participantes tomar un rol protagónico al decidir y evaluar el instrumento desde su aplicabilidad en el contexto de la práctica. El trabajo implicó un rediseño para la construcción denominada por el grupo como Pauta Reflexiva de Incidentes Críticos (PRIC), proceso en que las modificaciones se realizaron al plantear la complejidad de relatar y analizar sentimientos y concepciones de los actores implicados en el IC.

Las conclusiones de este estudio coinciden con la revisión de Castañeda y Villalta (2017), quienes enfatizan en la relevancia de la prácticas en la FID. La conclusión que los autores proponen es “la necesidad de un rol más protagónico de la gestión del aula en la formación inicial” (p. 20), lo cual aportaría a una enseñanza más efectiva, aspecto además bastante recurrente en los IC identificados.

El trabajo desarrollado revela aspectos del aula desde la perspectiva del practicante en formación, lo cual facilita la construcción de conocimiento profesional situado. En tal sentido, una I-A, realizada junto con estudiantes de pedagogía, permite asentar conocimiento teórico y práctico para dar paso a un conocimiento profesional. La propuesta puede extenderse a una diversidad de otros proyectos, como la aplicación de la pauta rediseñada por las participantes con una aplicación piloto o tal vez institucionalizarse como material de estudio y apoyo a las prácticas en las escuelas. Por otra parte, este proyecto da pie a la indagación de otros aspectos formativos, como la introducción del análisis de IC en distintas asignaturas FID, específicamente en la formación práctica o situada en el aula, realizando un acompañamiento *in situ*, con una observación o evaluación formativa directa.

Referencias

- Álvarez, P., y Monereo, C. (2017). I do not want to learn spanish. Critical incidents in the spanish as a foreign and second language classroom. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 14, 9-38. Recuperado de <http://vialjournal.webs.uvigo.es/pdf/Vial-2017-Article1.pdf>
- Ávalos, B. (2005). How to affect the quality of teacher education: a four-year policy- driven project implemented at university level. En P. Denicolo, y M. Kompf. (Eds.), *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 34-43). Nueva York: Routledge. Recuperado en <https://books.google.cl/books?id=UpePHK6UjM0C&lp g=PP1&chl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañeda, M. T., y Villalta, M. (2017). Gestión en el aula y la formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. *Perspectiva Educativa*, 56 (2),4-27. doi: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484 Recuperado en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/484/237>
- Contreras, C. (2013). Los incidentes críticos en la formación inicial docente. En O. Nail (Ed.) *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (pp. 82-108). Santiago: Ril Editores.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055. Recuperado en <http://bir.brandeis.edu/handle/10192/33196>
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 41-46. Recuperado en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>
- Ferrada, D., Turra, O., y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/13.pdf>
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1(1), 1-12. Recuperado en <http://www.pensamientoeducativo.cl/pdf/PE110101.pdf>

- noamericana*, 51(2), 41-55. Recuperado en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/667/1310>
- Gibbs, G. (2013). *Learning by Doing*. U.K.: Oxford Brookes University.
- Gómez, J., Flecha, R., Sánchez, M., y Latorre, A. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- Labra, P., y Fuentealba, R. (2011). Formación Inicial Docente: una mirada al proceso de construcción del conocimiento profesional desde la práctica. *Foro Educativo*, 19, 143-173. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/266559752_Formacion_Inicial_Docente_Una_mirada_al_Proceso_de_Construccion_de_Conocimiento_Profesional_desde_la_Practica
- Lengeling, M., y Mora-Pablo, I. (2016). Reflections on critical incidents of EFL teachers during career entry in Central Mexico. *HOW*, 23(2), 75-88. doi: <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.2.158> Recuperado en <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/158/378>
- McGarr, O., y McCormack, O. (2015). Counterfactual mutation of critical classroom incidents implications of reflective practice in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 36-52. doi: 10.1080/02619768.2015.1066329
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado. Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52) 149-178. Recuperado en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Monereo, C., y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Weise, C., y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3) 323-340. doi: 10.1174/021037013807533043
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nail, O. (Ed.). (2013). *Los incidentes críticos de aula. Un aporte a la gestión docente y la gestión docente y la formación inicial*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ryan, C., Jackson, B., y Levinson, E. (1986). Human relations skills training in teacher education: *Journal of Counseling and Development*, 65(4), 114-116. Recuperado en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01250.x>

- Serna-Gutiérrez, J., y Mora-Pablo, I. (2018). Critical incidents of transnational student-teachers in Central Mexico. *Issues Teacher's Professional Development*, 20(1), 137-150. doi: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62860>
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABCy D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Weise, C., y Monereo, C. (2018). University teachers coping with socio-cultural diversity. A study about critical incidents between hegemonic and subaltern cultures. *Creative Education*, 9, 959-978. Recuperado en https://file.scirp.org/pdf/CE_2018053016122778.pdf

Recibido: 29.03.2018 Aceptado: 12.09.2018