



La experiencia en formación de competencias docentes en formación inicial para el mejoramiento de los climas de convivencia y prevención de la violencia escolar

Experience in teacher training skills in initial training for improving the climate of coexistence and prevention of school violence

Óscar Nail Kröyer¹
Jorge Gajardo Aguayo²

Universidad de Concepción, Chile

Recepción: 13 de mayo de 2015 - Aceptación: 10 de marzo de 2016

Resumen

El siguiente discurso propone las ventajas que tiene para desarrollar competencias docentes en la formación inicial para el mejoramiento de los climas de convivencia y la prevención de la violencia escolar, a través del análisis de incidentes críticos en contextos reales.

Palabras claves: Clima de convivencia, prevención, incidente crítico, violencia escolar.

Abstract

The following speech proposes the advantages to develop teaching skills in the initial training for improving the climate of coexistence and prevention of school violence, through the analysis of critical incidents in real contexts.

Keywords: School climate of coexistence, prevention, critical incidents, school violence.

Como citar el artículo: Nail, Ó y Garjardo, J. (2016). La experiencia en formación de competencias docentes en formación inicial para el mejoramiento de los climas de convivencia y prevención de la violencia escolar. *Revista Científica de Educación EDUSER* 3(1), pp. 1 – 12, <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/eduser/issue/archive>

¹ Decano de Facultad de Educación en Universidad de Concepción, Chile: onail@udec.cl

² Docente titular en Universidad de Concepción, Chile.

Introducción

De acuerdo a Monereo y Badia (2011, p. 59-62), un buen profesor es aquel que es capaz de construirse a través de múltiples versiones de sí mismo, flexibilizando y ajustando de acuerdo a las necesidades del contexto, las concepciones, estrategias y sentimientos que constituyen sus discursos y actuaciones como docente. Por tanto, de acuerdo a dichos autores, un buen profesor es aquel que cuenta con una sólida identidad profesional en su formación disciplinar pero que al mismo tiempo tiene una alta competencia para ajustarse a las condiciones de la nueva cultura del aprendizaje actual.

Por otro lado, se puede señalar que una buena enseñanza necesita aproximaciones auténticas, metodologías activas y una evaluación formativa que demanda del profesor la utilización de conocimientos y habilidades específicas para resolver en terreno las tareas que se le presentan (Palacios, Coll y Marchesi, 2007).

Considerando aquello, se puede señalar que un docente es estratégico en la medida que es capaz de actuar meta cognitivamente, tomando consciencia de sus decisiones y de los efectos de éstas sobre el contexto, reflexionando y construyendo *selfs*³, en un futuro fácilmente evocables cuando las circunstancias lo exijan (Monereo et al., 2009). De igual modo, es estratégico cuando, ante una situación emocionalmente comprometida, en la que se cuestiona su rol, adopta una versión de su propia identidad *-un self docente-*, ajustado a esa situación y a las condiciones contextuales que la rodean (Monereo y Badia, 2011).

Enfoque estratégico y formación

De acuerdo a Monereo y Badia (en Monereo, 2010, p. 158), los modelos de formación docentes pueden ser clasificados de acuerdo a sus categorías y modalidades a través de cuatro dimensiones relevantes: el tipo de programa formativo de acuerdo a la relación establecida con los estudiantes, el significado de formar implícito, el tipo enfoque instruccional y los métodos y técnicas usadas para promover el aprendizaje (tabla 1).

³ Un *self* sería una acción integral, cognitivo-emocional en la que se articularían concepciones, emociones y procedimientos (y en su caso estrategias) para responder a un contexto demandante (Monereo y Badia, 2011).

Tabla 1. Comparación entre los enfoques de formación del profesorado prevalecientes

| Categoría Modalidades | Programa Formativo | Significado de Formar | Enfoque Instruccional | Métodos y técnicas usadas |
|-----------------------|-------------------------|--|--|--|
| Pre-constructiva | Pre-definido y cerrado. | Modelar para que pueda reproducirse. | Instrucción directa de operaciones. | Presentación de modelos y exposición dialogada. |
| Re-constructiva | Indefinido y abierto. | Conflictuar para que se optimicen los procesos. | Reflexión en y sobre la acción. | Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdotarios. |
| Co-constructiva | Acotado y negociado. | Re-describir para que se adopten decisiones autónomas. | Cesión del control y regulación de las decisiones. | Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida. |

Fuente: Monereo (2010, p. 152).

Una propuesta que permite situar y reafirmar las condiciones adecuadas para la formación del profesorado en la actualidad es la que ofrece el enfoque co-constructivo o estratégico de la formación docente. Este enfoque, que se define a partir de ciertos criterios y características psicológicas y socio cognitivas, establece que los conocimientos implicados en la formación deben emerger de la propia experiencia y práctica educativa, para cuyo análisis resulta fundamental el desarrollo y uso de habilidades metacognitivas, así como la mediación dialógica del formador, con la teoría, la praxis y los sujetos en formación. A partir de ello, esta perspectiva entiende que para la formación del profesorado deben ponerse en cuestión elementos implícitos que forman parte del hacer, decir, sentir y pensar docente (Badia y Monereo, 2004, p. 47-51).

Una de las herramientas que permite desarrollar las claves del enfoque co-constructivo, es el análisis de incidentes críticos de aula, puesto que permite un acercamiento real a los problemas de los docentes, inclusive aquellos problemas que viven los futuros docentes en procesos finales de formación. De acuerdo a Contreras (2013, p. 80), el trabajo con incidentes críticos posibilita lo siguiente:

- Expone conflictos, permitiendo indagar en ellos, profundizar y trabajar con representaciones (teorías implícitas), sentimientos y actuaciones involucradas en su emergencia y resolución en el ámbito de la enseñanza universitaria.
- Facilita el acceso al trabajo con la teoría y la práctica de manera integrada.
- Explora en el conocimiento profesional desde la práctica (rescatando elementos del enfoque reflexivo), encontrando saberes en la experiencia de los propios docentes, en lo personal y colectivo.

En consecuencia, se puede señalar que el análisis de incidentes críticos como herramienta de formación, facilita el trabajo contextualizada y negociado con las necesidades de los participan-

tes, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de las competencias necesarias para la generación de docentes estratégicos, capaces de reflexionar metacognitivamente y de acuerdo al contexto.

Los incidentes críticos como parte del enfoque estratégico de formación

Múltiples investigaciones (Monereo, Weise, & Alvarez, 2013; Butterfield, Borden, Amundson y Maglio, 2005; Everly y Mitchell, 1999; Woods 1997; Burgmun y Bridge, 1997; Tripp, 1993; Woolsey, 1986), han identificado que frente a ciertas situaciones problemáticas inestructuradas e imprevistas, llamadas incidentes críticos, los docentes son profundamente afectados, tanto desde el punto de vista emocional, como cognitivo y social, superando sus mecanismos de defensa y autocontrol (Butterfield, Borden, Amundson y Maglio, 2005) y estremeciendo, muchas veces negativamente, su identidad profesional (Bilbao & Monereo, 2011). Estas situaciones tienen un impacto emocional de tal intensidad que hace que el sujeto se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, etc.) (Monereo, Weise, & Alvarez, 2013).

Estos escenarios confusos apelan a lo que se ha denominado zona indeterminada de práctica, que gravita en torno a una vida profesional que opera en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad, donde el saber acumulado no funciona (Schön, 1998, p. 49; Leithwood, 2009, p. 22-25) y que, por lo demás obligan al sujeto a actuar (Bilbao y Monereo, 2011, p. 47-52).

En términos generales, la desestabilización emocional, cognitiva y social que afecta a los sujetos docentes y directivos al enfrentar situaciones de la naturaleza descrita, se produce por las dificultades para afrontar los incidentes críticos de manera estratégica. Dichas dificultades, están asociadas fundamentalmente a las siguientes causas: deficiencias de formación (Bilbao & Monereo, 2011), tanto inicial como permanente (Monereo, 2010); concepciones epistemológicas e instruccionales de los docentes sobre el significado de enseñar y aprender de tendencia positivista/objetivista (Pozo et al., 2006), asociadas a teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de enfoque interpretativo y de corte reproduccionista (Gómez & Guerra, 2012), que impacta negativamente en las prácticas profesionales de los docentes (Contreras, Monereo y Badia, 2010); mecanismos institucionales que dificultan la integración social y obstaculizan el cobijo socio-emocional entre pares (Rosenholtz, 1989; Day, Elliot & Kington, 2005; Schmidt & Datnow, 2005; Liston, Borko y Whitcomb, 2008).

Respecto a las deficiencias de formación, se ha constatado que los modelos formativos tradicionales no logran aportar los conocimientos ni competencias para afrontar los problemas comunes de la práctica educativa (OCDE, 2008; Hyslop-Margison y Strobel, 2008; Monereo, 2010). De tal modo, la formación de docentes, tanto inicial, como permanente, se articula en torno a un currículo formalizado, de naturaleza conceptual, pero profundamente descontextualizado (Hoban, 2003,

p. 11), y a un conjunto de experiencias prácticas, más o menos supervisadas, las que, sin embargo, permanecen a un nivel poco consciente y son difíciles de reescribir para posibilitar una toma de decisiones estratégicas (Sutherland, Scanlon, y Sperring, 2005, p. 79-81).

Del mismo modo, investigaciones a nivel internacional han revelado que buena parte de las concepciones epistemológicas e instruccionales de los profesores sobre el significado de saber, aprender, enseñar o evaluar, se producen de forma muy temprana, en los primeros años de formación en la propia disciplina, tendiendo de manera sostenida hacia polos positivistas/objetivistas, según el cual existen verdades indiscutibles que deben transmitirse tal cual son, con independencia del contexto (Day, Elliot & Kington, 2005; Pozo et al., 2006). Del mismo modo, la tendencia hacia teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de enfoque interpretativo y de corte reproduccionista, investigadas a nivel nacional (Gómez y Guerra, 2012).

Asociado a lo anterior, se ha subrayado la presencia de actitudes de la comunidad educativa tendientes a desvalorizar el conocimiento profesional de los profesores y a reducir su función a la de un técnico transmisor de lecciones, lo que contribuye a dificultar la construcción de una cultura colaborativa que permita compartir fines y objetivos parecidos (Rosenholtz, 1989; Day, Elliot & Kington, 2005; Schmidt & Datnow, 2005; Liston, Borko y Whitcomb, 2008).

Por otro lado, respecto a las causas asociadas a la emergencia de incidentes críticos, se ha constatado que éstos surgen cuando existen dificultades para gestionar la organización del tiempo, las normas de conducta, la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos, los métodos de enseñanza, la motivación, la evaluación o bien, debido a conflictos personales que pueden producirse entre alumnos, padres y profesores (Monereo y Badia, 2011, p. 75-77).

Del mismo modo, en investigaciones que consideran docentes noveles, los incidentes críticos se originan por dificultades para gestionar grupos de estudiantes, escasa formación en competencias profesionales y falta de recursos o estrategias de enseñanza (Bilbao & Monereo, 2011).

Desde la visión de la práctica docente, las causas de los incidentes críticos en el ambiente aula se deben a lo “poco atractivos que son las clases”, y por otro lado al “comportamiento en el aula”. En ambos casos, el proceso de enseñanza aprendizaje se ve alterado en su esencia, lo que se manifiesta en el primer caso que los alumnos “se aburren y causen desorden”, y en el segundo caso, los alumnos “son responsables del desorden, ya que deliberadamente no obedecen las ordenes de los profesores o causan disrupción al interior del aula” (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012, p. 56-57).

Todos los elementos indicados, implican, por una parte, la implementación de acciones estratégicas que aborden el incidente de forma efectiva, pero, por otro lado, también implican un cambio en las concepciones, creencias y representaciones del rol docente, y la observación de las emociones y sentimientos asociados a dichas representaciones (Sockman y Sharma, 2008; Enyedy, Goldberg y Welsh, 2006; Roberts, 2007).

El análisis de incidentes críticos como herramienta de reflexión y formación docente

La Técnica de Análisis de Incidentes críticos propiamente tal, tiene su origen en los Estados Unidos, en el marco de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los estudios que Flanagan (1954, 1978) desarrollara para mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. Para este autor la técnica sería una manera de recoger observaciones directas del comportamiento humano, a fin de facilitar su uso potencial en la solución de problemas prácticos. Del mismo modo, su utilización como herramienta de investigación y formación en educación tiene larga data (Nail, Muñoz, & Gajardo, 2013; Monereo et al., 2013; Nail, Gajardo, & Muñoz, 2012; Monereo, 2010; Elórtégui, Medina y Fernández, 2003; Estrela y Estrela, 1994; Navarro, López y Barroso, 1998; Tripp, 1993). Sin embargo, la investigación y utilización de la técnica en el campo de los incidentes que afrontan los equipos directivos de los establecimientos educacionales es reciente y escasa.

De acuerdo a Monereo (2010), en el ámbito de la docencia, el análisis de incidentes críticos debería propiciar un cambio en la identidad profesional, vale decir, en las autorrepresentaciones que tienen sobre sí mismos los sujetos, que afectan tres aspectos fundamentales: a) el rol profesional, referido a las funciones que el docente considera debe desempeñar, con un fuerte componente institucional; b) la enseñanza y el aprendizaje, referido al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, especialmente la que ellos imparten; y c) los sentimientos asociados a la docencia, vinculados a los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación docente, tanto de forma positiva (motivación), como negativa (inseguridad, vulnerabilidad) y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la auto-evaluación personal y a la evaluación institucional (Monereo, 2010, p. 149-150).

En consecuencia, se puede señalar que la técnica permite la exposición y explicitación de los sujetos a situaciones de reflexión sobre su práctica (Rodríguez, 2013). Por tanto, la técnica tiene como finalidad última potenciar un cambio en la identidad profesional: la idea es auto-observarse como un docente eficaz. Esto es relevante, puesto que quien se vea enfrentado a situaciones estresantes, deberá cambiar su estrategia y utilizar mecanismos psicológicos profundos, capaces de generar nuevas versiones de sí mismo, vale decir, una nueva identidad (Monereo *et al.*, 2009).

Experiencia UDEC para el mejoramiento de los climas de convivencia y prevención de la violencia escolar: avances de un programa de formación

Actualmente, y en el contexto del diseño curricular se trabaja con 14 carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, se desarrolla un curso piloto de formación de futuros docentes que se encuentran en fase de práctica profesional. Dicho curso,

llamado “Diploma en convivencia escolar y violencia entre pares: herramientas para el diagnóstico e intervención” se desarrolla en modalidad diploma, con 15 sesiones de duración (60 horas pedagógicas), contando con la participación de cuatro académicos de la Facultad de Educación de la Universidad y dos invitados externos, pertenecientes a la fundación educacional Columbia Educational Desings (Oregon, USA).

Este Diploma pretende desarrollar habilidades de gestión docente para fomentar la buena convivencia escolar en el aula, a fin de optimizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y el clima escolar.

A través de una metodología activa y participativa, utilizando estrategias de resolución de problemas e incidentes críticos, se abordarán temas tales como: clima de aula, normativa escolar, incidentes críticos de aula, bullying, ciberbullying y violencia entre pares.

Los objetivos del programa son los siguientes: a) reconoce distintos escenarios que limitan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes; b) diseña ambientes de aprendizaje nutritivos que favorecen climas de aprendizaje positivos; c) genera escenarios de convivencia y aprendizaje sustentados en ejes comunicacionales que favorecen el diálogo pedagógico.

Las estrategias metodológicas para llevar a cabo este curso se asocian a los elementos propios del enfoque co-constructivo, en la medida que los participantes constantemente dialogan y proponen estrategias de intervención a problemas de su propia práctica.

El ciclo metodológico general que sigue el programa a través de sus módulos, implica las siguientes etapas (figura 1):

1. En primer lugar, se entrega a cada participante una pauta de presentación y análisis de incidentes críticos (Nail, Gajardo, Muñoz, 2012; Nail, Muñoz y Gajardo, 2013), que permite reflexionar respecto a los siguientes elementos:
 - a. Presentación del caso: se describe la situación en sí misma, en el orden temporal en que ocurren los hechos, vale decir: cómo comienza, qué sucede luego y cómo finaliza la situación.
 - b. Emociones despertadas: se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, pudiendo ser positiva o negativa. De acuerdo a esto, y frente al incidente crítico, se deben enunciar aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente, recordando que es una descripción y no una interpretación.
 - c. Actuación profesional: es el relato de la actuación del profesor en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también lo que no hizo conductualmente.
 - d. Resultados de esta actuación: es el hecho de describir, en forma de problemas o de consecuencias, los efectos que tuvo la acción profesional en los diferentes implicados en el incidente.

- e. Dilemas: corresponde al planteamiento de las problemáticas suscitadas a partir del hecho.
 - f. Enseñanzas del caso: se detectan las necesidades de aprendizaje, a partir de lo sucedido, y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares.
2. Luego, la información recogida a través de la pauta aplicada a cada estudiante es discutida y reflexionada en grupos y en modalidad plenario por todos los participantes, a fin de depurar la información para facilitar los análisis e identificación de nudos críticos que permitirán plantear la propuesta de intervención. Los análisis son realizados con apoyo de los docentes y tutores del curso, enfatizando en la utilización de argumentación y teoría relevante y apropiada que permita situar los problemas en contextos teóricos apropiados.
 3. Posteriormente, los estudiantes, de forma individual, proponen y presentan las estrategias de intervención que implementarán en sus respectivos establecimientos. Dichas estrategias son contextualizadas a los problemas, sus causas y efectos.
 4. Todas las propuestas son validadas en plenario por los participantes, a fin de realizar ajustes.
 5. Luego la propuesta es implementada y evaluada, a través del registro de anecdotarios y observaciones de aula. Los resultados son expuestos al curso y se relata la experiencia de formación.

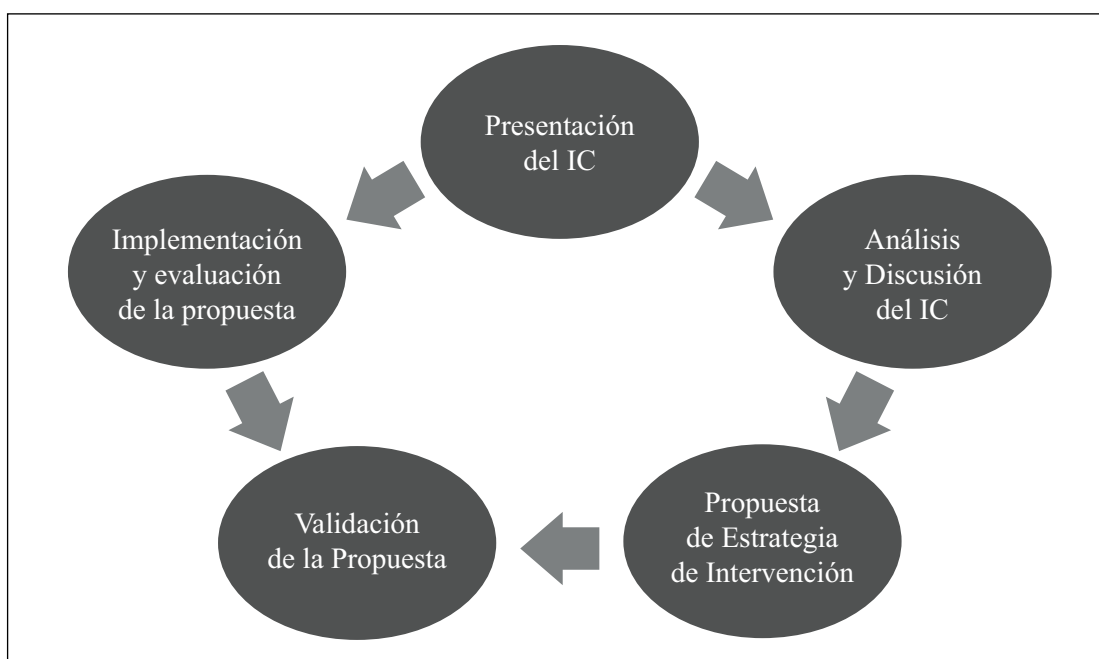


Figura 1. Ciclo metodológico de implementación del programa.

Conclusión

En la actualidad, el “Diploma en convivencia escolar y violencia entre pares: herramientas para el diagnóstico e intervención” está en desarrollo en su fase final y cuenta con la participación de 82 estudiantes provenientes de las 14 carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y de la Universidad de Concepción y logran enfrentar problemas diversos suscitados en el campo de formación educacional y dicho diploma, permite que los estudiantes generen un plan de crecimiento e identidad hacia la docente durante su practica como en su ejercicio profesional.

Referencias

- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de psicología* 35(1). Pp. 47-70.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado desde: <http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbao-monereo.html>
- Butterfield, L.D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475-497.
- Contreras, C. (2013) Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentros en la sala de clases. En: Nail, O. (Coord.) (2013) *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Explorando en la Identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 63–81.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges, of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21, 563-577.
- Elórtogui, N., Medina, M., Fernández, J., (2003) Los “incidentes críticos” en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Tenerife, v. 46, p.101-112.
- Enyedy, N., Goldberg, J. y Welsh, K. (2006). Complex Dilemmas of Identity and Practice. *Science Education*, 90(1).

- Estrela, M. y Estrela, A. (1994). *Técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Everly, G. y Mitchell, J. (1999). Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention. *Ellicott City: Chevron*. Recuperado desde: http://www.icisf.org/inew_era.htm
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Flanagan, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33, 138-147.
- Gómez, V., y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 38(1), 25–43. doi:10.4067/S0718-07052012000100001
- Hoban, J (2003). The complexity if learning to teach: A four dimensional approach to designing teacher education program. *Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chicago, IL*. Abril, 2003.
- Hyslop-Margison, E. & Strobel, J. (2008) Constructivism and education: misunderstanding and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43, 72-86.
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. *Serie Liderazgo Educativo. Fundación Chile y Fundación CAP*, Santiago de Chile
- Liston, D., Borko, H. & Whitcomb, J. (2008) The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, vol. 59, n. 2, 111-116.
- 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.
- Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Pp. 59-77.
- Monereo, C., Badía, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323–340.

- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*. Individuo Y Sociedad, 11(2), 56–76.
- Nail, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação E Pesquisa*, 39(2), 367–385. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312006>
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Recuperado desde: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf
- Palacios, J., Coll, C. y Marchesi, A.M. (2007). *Desarrollo psicológico y procesos educativos*. Extraído de: <http://dspace.uevora.pt/ri/handle/123456789/83>
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje. *Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Roberts, A. (2007). Exploring Connections between Identity and Learning. *Cultura y Educación*, 19(4).
- Rodríguez, S. (2013) Liderazgo y desarrollo de docentes: revisión de incidentes críticos registrados por un grupo de participantes de un programa de formación de líderes escolares. En: Nail, O. (Coord.) (2013) *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 8, 949-965.
- Sockman, B. R. & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24, 1070-1082.
- Sutherland, L.; Scanlon, L. y Sperring, A. (2005). A new direction in preparing teachers: using a school-university partnership to engaging pre-service professionals in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 79-92.

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

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

Woolsey, L. K. (1986). The Critical Incident Technique: An Innovative Qualitative Method of Research. *Canadian Journal of Counseling*, 20 (4), 242-254.