

Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente

*Learning from Crises. Critical Incidents as a
Methodology to Educate, also, Emotionally*

Carles Monereo

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Carles.Monereo@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0001-7447-985X>

Fecha de recepción: 16 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 30 de agosto de 2022

Resumen

Los incidentes críticos están presentes continuamente en nuestras vidas, sea en forma de sucesos individuales o de catástrofes mundiales (Covid-19). Estas situaciones, capaces de desestabilizarnos de tal modo que pongan en crisis nuestra forma de posicionarnos frente al mundo, pueden constituir, al mismo tiempo, unos dispositivos idóneos para cambiar nuestras identidades personales y profesionales. En este texto, tras defender que las interpretaciones y conceptualizaciones (saber), los procedimientos y conductas (hacer) y las emociones y sentimientos (sentir) forman unidades indivisibles para el análisis y el cambio, se establece una clasificación que integra posiciones identitarias, incidentes típicos y sentimientos, como base para la intervención educativa. Esta intervención puede realizarse a través de tres tipos de estrategias: preventivas, locales y estructurales. El artículo finaliza desarrollando un ejemplo completo que ilustra cómo

Cómo citar

Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://rieed.iberomex.mx/index.php/rieed/article/view/43>

Palabras clave:

incidentes críticos, posiciones
identitarias, emociones,
intervención educativa,
Dialogical Self Theory

aplicar herramientas específicas de registro (*Mapping, Journey Plot*), análisis (*Repertorio Personal de Posiciones*) e intervención (*Pauta de Análisis de Incidentes Críticos –PANIC–*) fundamentadas en incidentes, en calidad de artefactos de transformación personal y educativa.

Abstract

*Critical incidents are constantly present in our lives, whether in the form of individual events or global catastrophes (Covid-19). These situations, capable of destabilizing us in such a way that they put in crisis our way of positioning ourselves in front of the world, can constitute, at the same time, suitable devices to change our personal and professional identities. In this text, after defending that interpretations and conceptualizations (to know), procedures and behaviors (to do), and emotions and feelings (to feel), form indivisible units for analysis and change, we establish a classification that integrates identity positions, typical incidents, and feelings, as a basis for educational intervention. This intervention can be carried out through three types of strategies: preventive, local, and structural. The article ends by developing a complete example that illustrates how to apply specific registration tools (*Mapping, Journey Plot*), analysis tools (*Personal Repertoire of Positions*), and intervention tools (*Critical Incident Analysis Guideline –PANIC–*) based on incidents, as artifacts of personal and educational transformation.*

Keywords:

critical incidents, identity
positions, emotions,
educational intervention,
Dialogical Self Theory

Las crisis como una oportunidad para aprender, también, de las emociones

En gran medida, somos las crisis que hemos superado. Cuando un suceso inesperado logra desestabilizarnos emocionalmente, hasta el punto de poner en crisis lo que hasta ese momento creíamos, conocíamos o defendíamos, nos vemos obligados a reflexionar y repensar la manera en que nos posicionamos en el futuro.

La Covid-19 ha sido un claro ejemplo de incidente a nivel planetario y sus consecuencias aún están por determinarse. Lo que parece indiscutible es que cambiará muchos de nuestros hábitos.

En el contexto educativo, al que nos centraremos en este capítulo, el impacto de la Pandemia ha puesto al descubierto un gran nú-



mero de carencias y fisuras de nuestros sistemas educativos, que en gran parte conocíamos, pero que claramente desatendíamos (Cooker *et al.*, 2021; Medina *et al.*, 2021; Pozo, 2020).

También la Covid-19 ha supuesto una oportunidad para revisar nuestros proyectos, nuestros éxitos y fracasos, y, en definitiva, para aprender. En el terreno emocional, por ejemplo, los largos periodos de confinamiento han puesto a prueba nuestra capacidad para regular y aprender de nuestras emociones, y han generado un gran número de propuestas educativas valiosas (por ejemplo, Monereo *et al.*, 2020).

Los incidentes, por tanto, pueden tener ese doble valor, negativo y positivo. Nos sorprenden, azoran, perturban, pero también nos sitúan en una tesitura inmejorable para aprender y cambiar (Every y Mitchell, 1999; Tripp, 2012).

Pero volviendo al terreno individual, nuestras trayectorias personales suelen estar marcadas por acontecimientos, positivos o negativos, que cambiaron el curso de nuestra biografía. Una lectura que modificó nuestra percepción de la amistad, un accidente que nos hizo más tolerantes, un inesperado éxito que varió nuestra autoestima, una relación transformó nuestros valores, etcétera.

Estas habilidades y competencias socioemocionales que vamos promoviendo, igual que ocurre con las habilidades y competencias cognitivas o las motóricas, no surgen de la nada ni están sobrevolando nuestro espacio mental a la espera de lanzarse sobre una percepción, una idea, una lectura, o un suceso, sino que están incrustadas en situaciones sociales, y probablemente encarnadas en nuestros sistemas propioceptivo y sensorial, en nuestros músculos, en nuestra piel desde que empezamos a interaccionar con lo que nos rodea.

Al responder a un evento, dentro de un escenario y un contexto social, siempre nos posicionamos, es decir, adoptamos una posición que nos permita gestionarlo. En esa posición se conjugan ideas, acciones, emociones que primero se repiten y asocian, y que tienen una base bastante implícita y poco consciente para, gradualmente, en especial a través de nuestra habla interna, de nuestros diálogos mentales, volverse más explícitas y conscientes (aunque, por supuesto, las diferencias individuales pueden ser notables).

Tomemos, por ejemplo, los contextos sociales habituales de un bebé: en el momento de la comida, del cambio de pañales, del baño, de ir a dormir; las palabras, sensaciones, percepciones, emociones, movimientos se repiten en cada uno de esos contextos. Al bañarnos,

por ejemplo, cada vez se reproducen unos determinados patrones: la sensación primero de frío al desnudarnos y después de calor, al entrar en contacto con el agua caliente; las palabras agua, jabón, grifo, esponja, etcétera; las acciones: “ahora el pelo”, “ahora los pies”... “¡ya está, ya está!”; los olores, los sabores, la secuencia. Poco a poco el bebé va adquiriendo una posición de “bañista” y esas ideas implícitas, esas creencias, procedimientos, emociones, se van convirtiendo en más conscientes y explícitas. Ese “bañista” poco a poco exige que el agua esté templada, se tapa los ojos, anticipando la caída del jabón desde el pelo, y lloriquea y se resiste, y juega con su patito, etcétera. Pronto será un bañista veterano, planificando los tiempos y condiciones de ese baño y en cada nueva situación de aseo, sus movimientos, sus decisiones, sus emociones, estarán más controladas y reguladas, sin que su competencia como “bañista” deje de crecer a lo largo de su vida.

En esa trayectoria es muy probable que se produzcan incidencias, desde las más nimias –una marca de champú que aborrece porque una vez le irritó la piel–, a algunas más perjudiciales –un resbalón que le ocasionó una grave fractura–. Incluso podría haberse dado alguna circunstancia realmente crítica, como la sensación de ahogo que sintió, un día jugando, cuando su hermano mayor le introdujo la cabeza dentro del agua. Ello explicaría la auténtica fobia que siente desde entonces a las bañeras, y por extensión a las piscinas y al mar.

En cada contexto se van construyendo esas posiciones que, en definitiva, componen lo que denominamos identidad, y que incluyen aspectos cognitivos, procedimentales y afectivos que resultan indivisibles. Ello no quiere decir que algunas puedan destacar sobre las otras según el contexto. Volviendo al baño, si tengo una fobia al agua ocasionada por un incidente del pasado, aun cuando converse con otro sobre los distintos tipos de bañeras, y ponga por delante mis conocimientos factuales y conceptuales durante ese diálogo, mi cuerpo, mis expresiones, mi disposición postural pueden verse afectados. Quizás mi interlocutor no perciba si soy muy consciente de esa posición mía, pero yo sí sabré que estoy pasando un mal rato y trataré de zanjar ese tema cuanto antes.

Conducta y emoción son componentes indivisibles. Estoy físicamente abatido, lloroso y hablo de manera confusa, balbuceante porque estoy triste, deprimido. Pero, al mismo tiempo, estoy triste porque estoy abatido, porque balbuceo y estoy decaído. Estar y sentir forman parte de una misma unidad inteligible. A eso se añade

lo conceptual, la autoobservación y la búsqueda de causas: ¿por qué estoy triste?, ¿qué es lo que me entristece? Se trata de tres planos que funcionan de forma integral, como patrones, de tal modo que viendo una escena en el cine de una mujer muriendo en el lecho se me llenan los ojos de lágrimas –la emoción–, me digo que estoy triste –el sentimiento– y pienso que la escena me recuerda la muerte de mi madre –conceptualización.

Recapitulemos. Las posiciones que mantengo en relación con los distintos contextos que configuran un escenario social constituyen mi identidad respecto a ese escenario; podemos, pues, referirnos a distintas identidades: yo como trabajador (identidad laboral), yo como padre (identidad familiar), yo como amigo de mis amigos (identidad personal), entre otras. Cada una de esas identidades estaría formada por distintas maneras de posicionarme en cada contexto. Por consiguiente, modificando estas maneras de posicionarme, es decir, de entender algo, actuar de un modo determinado y sentirme de una manera específica, estaría modificando mi identidad.

A continuación, profundizaremos en estas cuestiones, pero ciñéndonos al escenario educativo, a los contextos formales de enseñanza y aprendizaje y a las identidades de docentes y alumnos.

Incidentes, emociones y posiciones identitarias de docentes y discentes

Tomando como marco de referencia la *Dialogical Self Theory* (Hermans, 2001; Monereo, 2022), si nos referimos a la identidad del docente y del aprendiz, y a las emociones y sentimientos que usualmente deben gestionar, lo primero que debemos hacer es identificar, por una parte, cuáles son los incidentes que con mayor frecuencia se producen en las aulas y, por otra, establecer de qué modo pueden impactar esos incidentes en las distintas posiciones que conforman la identidad docente y discente.

Con el fin de establecer las posiciones, una aproximación interesante puede ser hacerlo a partir de los roles profesionales. Aclaremos que una posición no es un rol, puesto que el rol designa funciones claramente establecidas que todo docente debe realizar –podríamos decir que percibe un sueldo precisamente para efectuar esas funciones–, mientras que la posición atiende más bien a la interpretación personal del sujeto sobre las funciones que debe o no realizar, y el

modo de desempeñarlas. Por ejemplo, hoy por hoy un rol prescriptivo de todo docente es el de evaluador, pero no el de investigador, que suele reservarse a los profesores universitarios. Sin embargo, podríamos encontrar profesores que no evalúen, al menos en el sentido convencional del término, y en cambio que sí investiguen.

Dicho lo cual, por lo general, los roles más frecuentes se transforman en posiciones subjetivas para el profesor, que las interpreta y ejecuta a su manera, sintiéndose de uno u otro modo cuando lo hace. Eso conlleva, además, la posibilidad, casi la certeza, de que algunos de esos roles-posiciones sean en algún punto poco coherentes con otros. Puede perfectamente ocurrir que como comunicadores o evaluadores seamos distantes y seguros, y en cambio, como tutores o miembros del equipo docente, nos mostremos más cercanos, pero también más inseguros.

En cuanto a los alumnos, las premisas serían las mismas y a una posición evaluadora del docente le correspondería otra de evaluado al discente. Recordemos que cada posición contiene unas creencias o concepciones, unos procedimientos o estrategias y unas emociones o sentimientos.

Por ejemplo, en el manejo del computador, puede ocurrir que el docente considere que sólo es útil para animar o entretener, y lo emplea para ver imágenes o animaciones que ilustran lo explicado, sintiéndose satisfecho porque cree que es innovador haciendo eso. En cambio, los alumnos pueden considerar que eso es una pérdida de tiempo y no les aporta nada sustancial, por lo que se distraen cuando el docente pasa esas imágenes y tienen un sentimiento de inutilidad y pérdida de tiempo.

Centrándonos en cuáles son los incidentes que con más frecuencia se producen en los centros educativos, la investigación ha mostrado la lógica coincidencia que existe entre esos incidentes típicos, las tareas y actividades escolares habituales y las posiciones que activan docentes y alumnos (Arvaja y Sarja, 2021; Monereo, 2019; Nail, 2013). En este sentido, podemos distinguir entre los siguientes bloques de incidentes:

- Incumplimiento de normas de conducta y convivencia: conductas disruptivas en clase, como charlar o discutir con los compañeros, molestar con ruidos e intervenciones, utilizar continuamente el celular, llegar sistemáticamente tarde, etcétera. Los profesores de enseñanza media o secundaria consideran a este

grupo de incidentes el más frecuente y molesto, dado que interrumpe constantemente la dinámica de la clase (en especial de la clase expositiva tradicional).

- Falta de interés o motivación: desatención, muestras de aburrimiento, preguntas o quejas constantes, etcétera.
- Falta de comprensión de los contenidos: errores frecuentes, preguntas repetitivas, lentitud en las respuestas, participación nula.
- Problemas con la evaluación: quejas por el desequilibrio entre la complejidad y extensión de las explicaciones impartidas en clase y la exigencia en los exámenes; desacuerdo con las correcciones y calificaciones; intentos de copia y plagio, falsificación de notas. Este tipo de incidentes ocupan la primera posición para los profesores de la enseñanza postobligatoria y de la Universidad.
- Resistencia a aceptar algunos métodos y actividades didácticas: rechazo de alguna innovación o cambio, como trabajar cooperativamente en grupos o tener que realizar un proyecto. Quejas sobre el exceso de horas de estudio y deberes; resistencia a emplear las TIC para realizar trabajos; rechazo a participar en debates y dinámicas grupales.
- Conflictos personales: problemas de acoso presencial o en las redes, peleas entre bandas, problemas de pareja o con familiares, aislamiento o trastornos psicológicos.
- Dificultades relativas al trabajo en equipo: falta de colaboración de algunos miembros, agravios comparativos, problemas de liderazgo, dificultades de coordinación.

En la tabla 1 se relacionan estas distintas variables. En primer lugar, las posiciones identitarias más habituales, en la siguiente columna los incidentes que son frecuentes en los contextos en los que predominan esas posiciones y, enseguida, algunos de los sentimientos más habituales asociados a esos incidentes y posiciones.¹ Las otras tres columnas se refieren a distintas maneras de afrontar esos incidentes. En la literatura sobre el tema (Monereo, 2010) se diferencian las intervenciones preventivas, aquellas que disponen un conjunto de medidas con el propósito de anticiparse al incidente; las intervenciones locales, las respuestas que se producen *in situ*, de manera contingente al incidente. En este sentido, es básico evitar

1 Hemos optado por utilizar la clasificación que propone Bisquerra (2015) en su Universo de las emociones por la aceptación que ha tenido entre los educadores.

respuestas que impliquen rehuir el incidente, en especial cuando se ha producido de manera pública y notoria. Aún está menos indicado reaccionar de manera descontrolada, agresiva o irónica, castigando al alumno o ridiculizándolo públicamente. Según la situación, las respuestas de contención –“vamos a calmarnos un poco”–, de demora –“si quieres, sal un momento de clase para tranquilizarte y vuelves a entrar cuando quieras”–, de reflexión –“que os parece si paramos un momento y analizamos juntos lo ocurrido”–, de negociación –“os propongo un trato...”–, de cambio de actividad –“creo que lo mejor ahora sería cambiar de grupos y comentar...”– y, en general, de regulación y ajuste, serían las más aconsejables.

Aún existiría un tercer grupo de intervenciones estructurales, que se diseñarían posteriormente al incidente, y que supondrían la introducción de cambios más globales, afectando a la organización de las metodologías, o de los espacios, o de los tiempos, o de los agrupamientos, o del propio currículo, o del tipo de presencia docente. Se trata, por consiguiente, de un tipo de medidas que innovan, afectando a la dinámica de las clases en su conjunto.

Obviamente, este tipo de intervenciones no sólo puede modificar la aparición, el impacto o la intensidad del incidente; puede modificar también alguna posición identitaria, que es tanto como decir sus componentes conceptuales, procedimentales y emocionales.

Tomemos un ejemplo que lo ilustre. En relación con la evaluación, tendríamos una posición de evaluador (docente) y evaluado (alumnos). Un incidente muy prototípico es que algunos alumnos que han suspendido un examen estén en desacuerdo con la corrección que ha realizado su profesor de la prueba, y boicoteen una clase quejándose de ello. Algunos sentimientos que pueden producirse en el docente son la decepción, porque esperaba más de los alumnos, o la culpabilidad, porque igual considera que algunas preguntas del examen eran difíciles y no fueron suficientemente explicadas en clase. En los alumnos esos sentimientos pueden ser de rabia, al considerarse injustamente tratados, pues el contenido preguntado no se dio en clase o se impartió mal. También puede ir acompañado de sentimientos de preocupación e incertidumbre, al no saber si el docente atenderá a sus razones y, finalmente, rectificará o no la nota. Ante este incidente, las medidas a adoptar podrían ser éstas:

Preventivas: tener, previamente elaborada una lista con los errores típicos que suelen producirse en relación con algunos ítems, y revisarla antes de la prueba con los alumnos.

Locales: en el momento en que se producen las quejas, pedir a los alumnos que han resuelto correctamente esas preguntas que se agrupen por parejas o tríos con sus compañeros que las fallaron y les expliquen el porqué de la respuesta.

Estructurales: modificar el tipo de pruebas de evaluación y el hecho de asignarles una puntuación cuantitativa. Ofrecer, en cambio, una retroalimentación más cualitativa, con comentarios sobre las posibles razones del error, sin dar el resultado correcto, permitiendo que los alumnos repitan la prueba a partir de esas orientaciones.



Tabla 1. Posiciones habituales de docentes y discentes, incidentes y estrategias de intervención

Posiciones docentes/ discentes	Incidentes (ejemplos)	Emociones/ sentimientos asociadas al docente	Emociones/ sentimientos asociadas al discente	Estrategia preventiva	Estrategia local	Estrategia estructural
Gestor de normas/ Cumplidor de normas	Uso de móviles en clase para fines privados	Tristeza (frustración) Aversión (hostilidad)	Tristeza (desgana) Aversión (resentimiento)	Consensuar usos	Negociar, advertir	Reglamento del centro sobre usos de tecnologías en clase
Incentivador/ Interesado	Lamentos por la inutilidad de lo enseñado	Ira (rabia) Aversión (desprecio)	Tristeza (abatimiento) Aversión (rechazo)	Tras identificar necesidades e intereses, explicar su utilidad o funcionalidad	Ofrecer alternativas y opciones	Aplicación en problemas auténticos
Gestor y comunicador de contenidos/ Aprendiz de contenidos	Quejas por falta de comprensión de lo enseñado	Miedo (inseguridad) Ansiedad (estrés) Aversión (desdén)	Tristeza (frustración) Aversión (disgusto)	Tras identificar conocimientos previos, conectarlos con lo nuevo	Ilustrar con ejemplos próximos a las experiencias de los alumnos	Trabajar siempre a partir de un caso inicial, luego un problema a resolver y, finalmente, un proyecto
Evaluable/ Evaluado	Reclamaciones por suspensos injustos	Tristeza (decepción) Vergüenza (culpabilidad)	Ira (tensión) Ansiedad (preocupación) Miedo (incertidumbre)	Lista de errores típicos con orientaciones para evitarlos	Autoevaluar y co-evaluar	Repetir la prueba y volverla a presentar, justificando cambios
Didacta/ Participante	Desacuerdo por el exceso de deberes	Tristeza (desaliento) Tristeza (pesimismo)	Ira (rabia) Ansiedad (desazón)	Identificar preferencias, negociar métodos	Revisar metodologías, ajustar	Distribución en entornos híbridos: clase, equipos, casa, personal
Tutor/Tutorizado	Demandas por <i>cyberbullying</i>	Vergüenza (inseguridad) Compasión	Ansiedad (angustia) Aversión (repugnancia) Ira (odio)	Reglamento consensuado Situaciones típicas y cómo actuar	Contención y regulación emocional	Protocolos de actuación
Miembro de un equipo docente/ Miembro de un grupo-clase	Quejas por falta de colaboración de compañeros	Ira (animadversión) Aversión (hostilidad) Tristeza (soledad)	Ira (animadversión) Aversión (hostilidad) Tristeza (decepción)	Normativa sobre tomas de decisiones, acuerdos en actas firmados	Contención y regulación emocional	Sistema de mediación (basado por ejemplo en PANIC)

Fuente: elaboración propia.

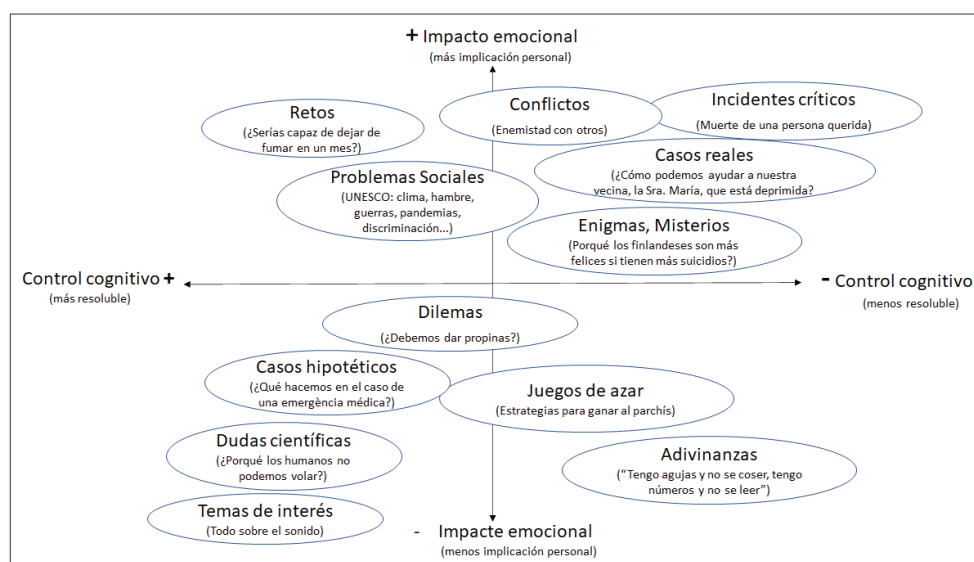
En educación, los problemas socioemocionales pueden y deben resolverse en los propios contextos educativos donde se producen, utilizando dispositivos psicopedagógicos, en lugar de “patologizar-

los” y canalizarlos a profesionales clínicos, dificultando su posterior integración escolar (Badía *et al.*, 2004). Como se ve en la Figura 1, existen múltiples metodologías que ponen en juego emociones y sentimientos.

En todo caso, cuanta más incertidumbre posea la actividad que se plantee, por no conocer la respuesta o considerarla muy difícil, y más emocionalmente impactante sea, por implicar al alumno de una manera más cercana y vivencial (algo que le ha ocurrido o le podría ocurrir), mayor será su potencialidad para producir cambios en las posiciones de los alumnos. Por ejemplo, mientras las adivinanzas son resolubles y nos comprometen poco, los retos son menos resolubles y pueden implicarnos más y, definitivamente, los incidentes que nos han ocurrido en propia piel son altamente comprometedores y vivenciados, exponiéndonos a entrar en crisis y obligándonos a salir adelante para sobrevivir.



Figura 1. Situaciones de aprendizaje según el nivel de certidumbre e impacto emocional



Fuente: elaboración propia.

Los incidentes, por su propia naturaleza, son pues dispositivos idóneos para promover cambios en las posiciones identitarias de profesores y alumnos (o de otros agentes educativos como directores, mentores, asesores, inspectores, padres, entre otros). Para utilizarlos en diseños formativos pueden emplearse distintas modalidades:



- a) **Incidentes inducidos** (Monereo *et al.*, 2013). Se trata de una modalidad extrema, consistente en preparar con algunos alumnos o con el docente de una clase, algunos incidentes, pero sin que el resto de los participantes sepan que esas situaciones han estado intencionalmente concebidas. El objetivo es observar cómo responden los implicados de manera espontánea. La sesión puede grabarse de forma oculta para, posteriormente, analizar lo sucedido. Obviamente, se trata de una modalidad contraindicada cuando no existe la absoluta seguridad de que los participantes aceptarán de buen grado el engaño en pro de mejorar su formación.
- b) **Incidentes dramatizados**. En este caso se trata de escoger un incidente real, ocurrido en el pasado de alguno de los integrantes del grupo, y dramatizarlo frente al resto de la clase para, después, analizarlo conjuntamente y discutir posibles formas de intervención. La actuación puede hacerse en directo o grabarse previamente en video.² c) **Incidentes compartidos** a través de informes simultáneos (Panadero y Monereo, 2014). En esta modalidad, un grupo de estudiantes seleccionados (por lo general la mitad con buenas calificaciones y la otra mitad con malas), además del profesor, deben redactar periódicamente unos informes pautados en los que se les pregunta sobre aspectos relativos a la claridad, organización y calidad de las clases, a la actitud e interés del profesor y los alumnos, a la participación de estos últimos, a la supervisión de lo aprendido, etcétera, y finalmente se interroga sobre si se han producido algunos incidentes, cómo sucedieron y de qué manera actuaron profesor y alumnos para solventarlos. Estos informes, durante los tres primeros meses del curso, a razón de uno o dos por semana, se realizan de manera individual y, una vez entregados, el coordinador del proyecto los distribuye de manera que los estudiantes reciben el informe del profesor, y éste el informe anónimo de sus alumnos. Tras estos primeros meses, profesor y alumnos participantes deben realizar una reflexión por escrito de aquellas conductas que consideran que deberían modificar y el modo

2 En nuestras clases empleamos incidentes grabados que después se publican en una red social de acceso público durante un par de semanas para que la comunidad educativa pueda analizarlo y comentar sugerencias de intervención. Visitar al respecto: <https://www.critic-edu.com/videos> y <https://www.facebook.com/criticface/>

en que piensan hacerlo. En la segunda parte del curso, en la que deben ponerse en juego los cambios propuestos tras la reflexión, se siguen recogiendo los informes, esperando que tanto el profesor como los alumnos valoren positivamente los esfuerzos de los demás para mejorar la dinámica de las clases.

- d) **Incidentes redactados en forma de narraciones**, ya sean a propuesta de los formadores (Díaz Barriga *et al.*, 2018; Monereo, *et al.*, 2011 y 2015) o de los propios participantes en la formación.

En todas estas modalidades de formación a través de incidentes, empleamos algunos instrumentos de registro y análisis que seguidamente presentaremos a través de un ejemplo.

Un ejemplo de intervención socioemocional mediante el análisis de incidentes en el aula

Desde la *Dialogical Self Theory* existen diferencias iniciativas para promover cambios en las posiciones identitarias de docentes y alumnos que, como hemos tratado de argumentar, es para nosotros la opción más eficaz para abordar también una intervención socioemocional integral. Una propuesta muy consistente es la que han efectuado Hermans y Bartels (2021) en una obra muy práctica donde proponen actividades, ejercicios, reflexiones, autoevaluaciones con el fin de construir “posiciones” más democráticas en nuestros futuros ciudadanos. Su principal premisa es que la democracia empieza por uno mismo, promoviendo diálogos democráticos en nuestra mente; una *inner democracy* que se refuerza incorporando voces que defiendan la tolerancia, la autocrítica, la resiliencia, el respeto a la diversidad y a los valores humanos. Modificar nuestra sociedad, supone modificar la “sociedad mental” de cada uno de nosotros.

Otros muchos investigadores también han utilizado los incidentes, a veces con distintas denominaciones –*bumpy moments* o *peek moments*– y en materias muy dispares (Badía *et al.*, 2012; Cinti, 2015; Choy, 2014; Holguin-Alvarez *et al.*, 2020; Madrid, 2019; Vloet *et al.*, 2020; Waterhouse *et al.*, 2021).

Desde nuestro planteamiento, lo primero que deberemos hacer es conocer, describir y examinar la constelación de posiciones que explican el posicionamiento que adopta una persona en un determinado contexto de práctica educativa. Para hacerlo, podemos emplear

distintos instrumentos de registro y análisis. Por ejemplo:³

Mapping. Identificación gráfica y reflexión sobre algunos incidentes críticos que se produjeron en el pasado y que podrían explicar determinadas posiciones actuales respecto a un contexto (ver figuras 2, 3, 4).

Entrevistas en profundidad. Preguntas relativas a las concepciones, estrategias y sentimientos del sujeto sobre ese contexto de prácticas (por ejemplo, ¿para ti qué significa evaluar?, ¿qué instrumentos te parecen más apropiados para hacerlo y por qué?, ¿cómo te sientes cuando evalúas de forma poco coherente con tus principios?, etcétera). Esas preguntas también pueden realizarse a otras personas próximas al sujeto (colegas, alumnos) con el fin de obtener una comprensión más completa.

Observaciones y análisis de prácticas en el aula. Las entrevistas pueden contrastarse con observaciones realizadas en el aula. Resulta de especial interés grabar algunas sesiones y que el docente seleccione los momentos en que se percibe como el docente que siempre le gustaría ser, y aquéllos en que le desagrada su actuación.

Journey Plot, Community Plot. Representación gráfica de la trayectoria que sigue un sujeto, o un conjunto de sujetos –por ejemplo, un equipo–, durante un periodo temporal, haciendo hincapié en los incidentes que se van produciendo y en la forma de solventarlos (ver ejemplo de *Journey Plot* en la figura 5).

Repertorio de posiciones personales. Representación gráfica de las posiciones más relevantes que mantiene el sujeto en ese contexto de práctica (posición central) y sus interacciones positivas (de coalición, promotoras) y negativas (de contraposición) (ver figura 6).

Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos (PANIC). Consiste en una guía formada por dos bloques: 1) descripción de y análisis del incidente y 2) intervención y seguimiento del incidente. En el primer bloque, se deben exponer algunos de los antecedentes más significativos que podrían explicar la aparición del incidente acaecido. Asimismo, debe describirse, de la manera más objetiva posible, la secuencia de lo ocurrido. Por último, se solicita que se identifiquen los principales actores que han

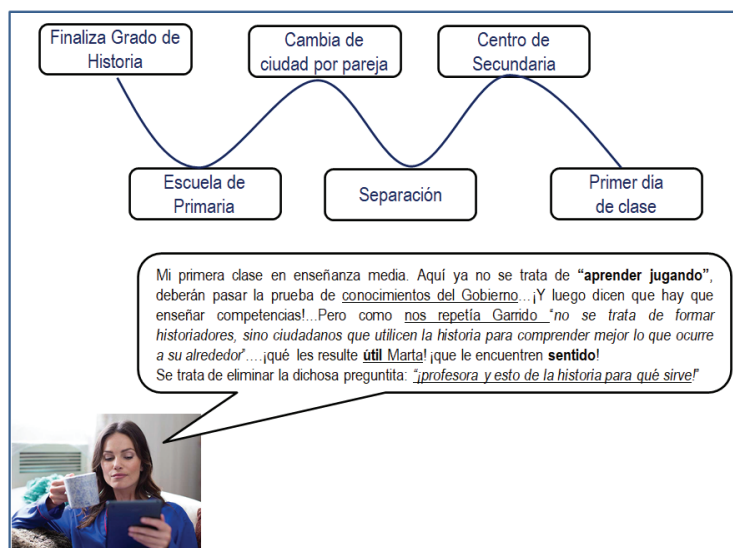
3 Para una revisión más profunda de estos métodos y su aplicación, puede consultarse Monereo y Caride (2022).

intervenido en la escena del incidente y, con respecto a cada uno de ellos, cómo han interpretado lo ocurrido (concepciones), cómo han actuado frente a ese suceso (estrategias) y de qué modo se han sentido (sentimientos).

En el segundo bloque, debe especificarse, también para cada uno de los actores, sobre qué aspectos deberá intervenir, cómo deberá hacerse y qué indicadores tomaremos en consideración para valorar que ese cambio se está produciendo en el sentido deseado (ver tabla 2).

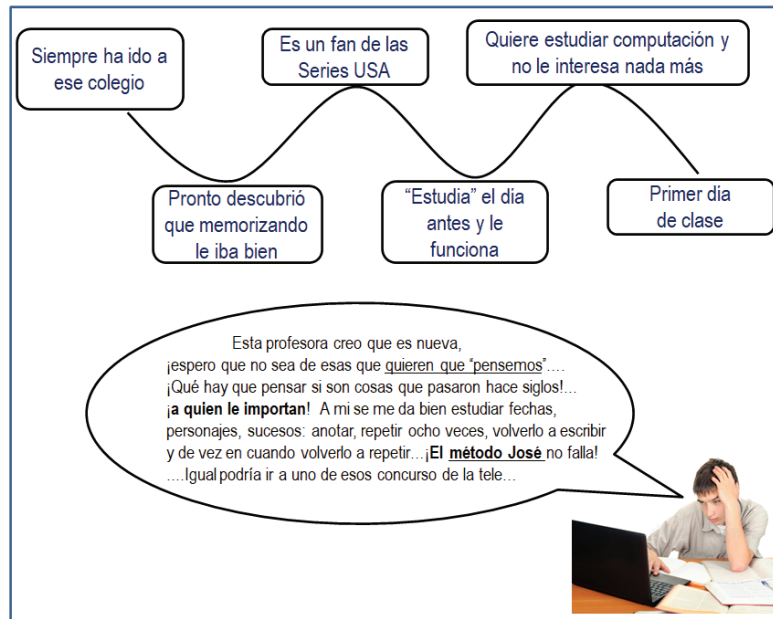
Con la finalidad de ilustrar algunos de estos procedimientos, presentamos un posible ejemplo del posicionamiento de una profesora de historia –Marta–, y de dos de sus alumnos –José y Eva–. Se presentan, en primer lugar, sus antecedentes a través de un mapping, y de sus impresiones a partir de una entrevista (figuras 2, 3, 4). Después podemos encontrar las interacciones que tienen lugar durante el primer día de clase, mediante un Journey Plot (figura 5).

 **Figura 2.** Antecedentes de Marta (Mapping)



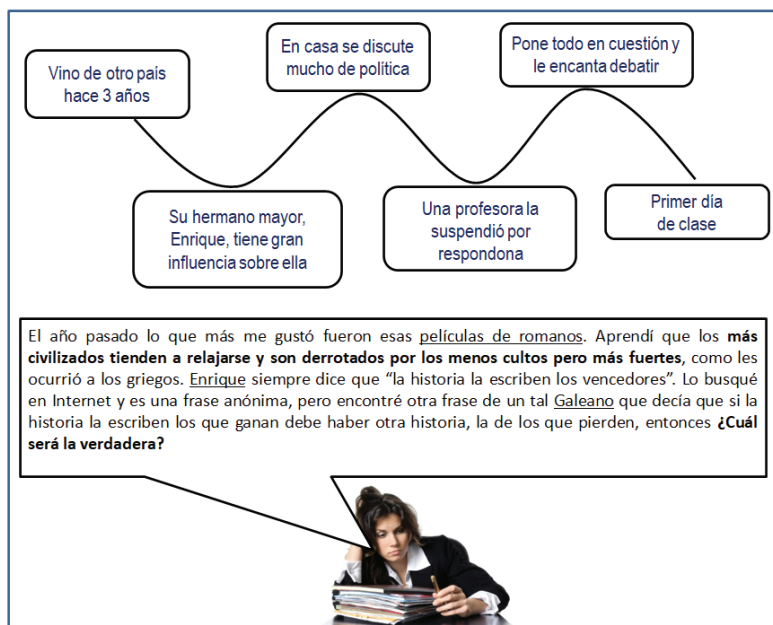
Fuente: elaboración propia.

 **Figura 3.** Antecedentes de José (Mapping)



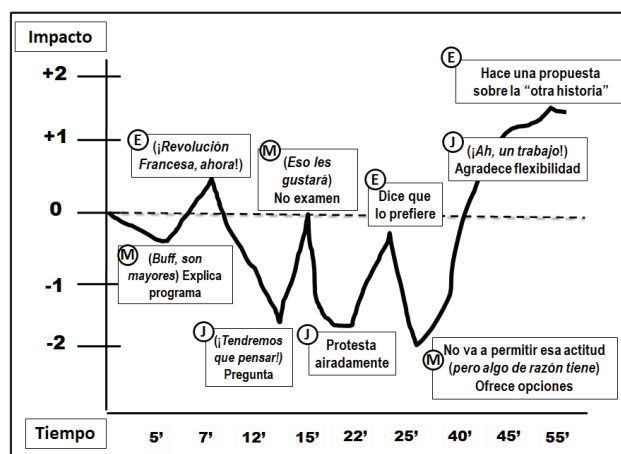
Fuente: elaboración propia.

 **Figura 4.** Antecedentes de Eva (Mapping)



Fuente: elaboración propia.

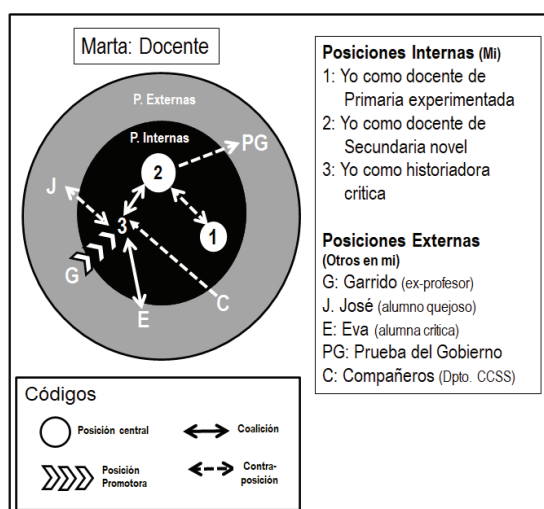
 **Figura 5.** Interacciones durante el primer día de clase (*Journey Plot*)



Fuente: elaboración propia.

Una vez realizados estos registros, podemos estar en disposición de representar el repertorio de posiciones de Marta (ver figura 6), en diálogo con sus propias voces y posiciones internas, y con las voces y posiciones que puede invocar de sus alumnos o posiciones externas.

 **Figura 6.** Repertorio de posiciones personales de Marta



Fuente: elaboración propia.

A partir de aquí, estamos en disposición de realizar un análisis más completo de lo ocurrido y de arbitrar algunas posibles medidas, ya definidas, de distinta naturaleza –preventivas, locales,

estructurales- para intervenir en el conflicto y tratar de modificar algunas posiciones de los actores implicados. Enseguida mostramos cómo podría ser un análisis e intervención a través de una herramienta creada para tal efecto: la pauta de análisis de incidentes críticos o PANIC (Monereo, 2010).

 **Tabla 2.** Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) en la clase de Historia

1. Descripción y análisis del incidente		
Antecedentes Actor 2: José Actor 3: Eva	Actor 1: Marta	Como se aprecia en la figura 2, Marta es historiadora y hasta el momento ha dado clases en Educación Primaria. Enseñar en Educación Secundaria supone un reto para ella, y aunque debe prepararlos para un examen final obligatorio, considera que la Historia debe tener sentido y significado para quien la aprende (como le repetía su mentor en la Universidad, el profesor Garrido).
	Tal como muestra la figura 3, José tiene las ideas claras. Quiere estudiar computación y la Historia es un mal que debe soportar. Para ello, lo que hace es retener los datos, lo cual le ha ido funcionando bien hasta este momento. Está orgulloso de su facilidad para memorizar y espera que nada cambie para proseguir con sus planes.	
	El caso de Eva, ver figura 4, es muy distinto. Por el trabajo de su padre ha viajado bastante y ello le ha hecho interesarse por la historia y la política. Le gusta polemizar, como hacen en casa, en especial con Enrique, su hermano, y es una persona crítica que necesita de buenos argumentos para cambiar de parecer.	
Descripción del incidente		Durante la primera clase, Marta (M) trata de explicar cuáles son los objetivos y contenidos de la asignatura; cuando afirma que la evaluación no se basará en exámenes memorísticos y que le interesa sobre todo que entiendan que la historia les ayudará a comprender mejor su presente, la situación estalla. Mientras José (J) protesta ante la ausencia de exámenes tradicionales, Eva (E) no entiende el sentido de tratar la Revolución Francesa y se enfrenta a José porque a ella no le interesan los exámenes memorísticos.

1. Descripción y análisis del incidente		
Actor 1: Marta	Concepciones	Considera la Historia un medio para formar ciudadanos que comprendan mejor su mundo actual, y no un fin en sí mismo. Además, piensa que es ella quien debe decidir cómo será la evaluación, en función de su visión de la materia.
	Estrategias	Aunque defiende su punto de vista y no permite protestas inapropiadas, ofrece alguna alternativa de evaluación al considerar que los alumnos vienen de otra tradición y el cambio puede ser demasiado radical.
	Sentimientos	Primero se siente contrariada y molesta con José (J) y sus protestas en voz alta (pensaba erróneamente que todos los alumnos celebrarían que no hubiese examen). Es tajante al abortar sus protestas (no quiere perder el control de la clase). Finalmente, tampoco quiere parecer que se alía con Eva (E) y adopta un tono más conciliador y negociador.
Actor 2: José	Concepciones	La explicación inicial de Marta (M), la nueva profesora, rompe sus expectativas. Memorizar no será suficiente, será imprescindible dedicar más tiempo a la materia de lo que él pensaba y deseaba.
	Estrategias	Reacciona de forma bastante descontrolada, expresando su malestar en voz alta y adoptando un tono directo y agresivo.
	Sentimientos	En un primer momento se siente indignado. Marta (M) ha cambiado las reglas y tendrá que dedicar tiempo y esfuerzo a algo que no le interesa. Encima Eva (E) está de acuerdo con Marta (M) en no hacer exámenes. Tras la reprimenda de Marta (M) y la oferta de la posibilidad de realizar un trabajo, parece tranquilizarse un poco.
Actor 3: Eva	Concepciones	Eva (E) es crítica con la "Historia Oficial" pues piensa que está escrita sólo por un sector o bando social, la de los poderosos y privilegiados. También considera que, más importante que aprender nombres y fechas, es entender lo que hay detrás de esos acontecimientos, es decir las motivaciones e intereses de los que los provocan.
	Estrategias	Eva (E) espera para intervenir en clase. Primero se hace una composición de lo que pretende Marta (M), y después muestra su apoyo hacia ella, como réplica a las quejas de José (J).
	Sentimientos	Eva (E) pasa de una sorpresa desagradable, pues preferiría un tema más actual, a aliarse con Marta (M) en la cuestión de la evaluación y, finalmente, a sentirse segura para proponer una doble mirada sobre la Revolución Francesa, la de los vencedores, pero también la de los perdedores.

2. Intervención y seguimiento del incidente		
Actor 1: Marta	Sobre qué intervenir	Sobre las expectativas de los alumnos.
		En relación con los compañeros de Departamento y con las familias.
	Cómo intervenir	Debe planificarse un cierto tránsito dado que los alumnos no están acostumbrados a este tipo de planteamientos. Como explicaremos tras esta pauta, una iniciativa tipo <i>partnership</i> podría ser muy adecuada.
		Es imprescindible consensuar con los colegas del equipo docente o del Departamento de Sociales lo que va a realizarse. Toda innovación debe hacerse de manera colegiada y coordinada para que tenga éxito y sea sostenible en el tiempo. También deberá informarse a los padres o tutores de las razones de esa forma de enseñar y evaluar la historia, con el fin de evitar posibles conflictos y malas interpretaciones.
	Indicadores de cambio	Los alumnos muestran una actitud positiva y participativa ante la propuesta. Se obtienen respuestas de iniciativa, responsabilidad y compromiso, en especial de parte de alumnos con perfiles similares al de José (J).
		Los compañeros y las familias muestran su acuerdo con la propuesta y, en algunos casos, se adhieren a ella de manera activa (por ejemplo, haciendo conexiones en sus clases o en casa, revisando las noticias de periódicos o televisión).
Actor 2: José	Sobre qué intervenir	Sobre su teoría relativa al valor de la memorización.
		Sobre su forma de entender la evaluación.
	Cómo intervenir	Revisar investigaciones que evidencien las limitaciones que tiene la memorización sin sentido sobre el recuerdo a largo plazo y la inutilidad de ese esfuerzo.
		Dado que le gustan las series y quiere dedicarse a la computación, se le puede proponer que revise la serie <i>Halt & Catch Fire</i> y que realice un trabajo sobre la historia de los computadores personales, efectuando una presentación frente a sus compañeros y personas de la comunidad educativa interesadas o profesionales de la computación. Trabajo, presentación y respuesta a preguntas conformarán su evaluación.
	Indicadores de cambio	Mostrar capacidad para distinguir situaciones donde la memoria de datos es suficiente y otras que requieren una explicación comprensiva.
		Aceptar de buen grado la nueva propuesta evaluativa y admitir que la historia puede resultar necesaria, útil y gratificante.
Actor 3: Eva	Sobre qué intervenir	Debe darse cuenta de que no siempre quienes ganan –y supuestamente pueden manipular la Historia– son los poderosos. También debe admitir que, si bien la “objetividad histórica” es compleja, pueden investigarse distintas fuentes para completar la información y concluir en algunas certezas.
		Debe entender que en alguna ocasión memorizar determinados datos puede ser conveniente.
	Cómo intervenir	Permitirle preparar una discusión (por ejemplo, juego de roles) con base en los que perdieron en la Revolución Francesa (en este caso, y paradójicamente, los aristócratas); pros y contras de ese resultado para Francia y el resto de Europa. También, comparar esos sucesos, con la revuelta ocurrida en Francia en octubre de 2005 con manifestaciones y la quema de muchos vehículos, por parte de emigrantes, en las afueras de París.
		Preparándola también para la prueba del Gobierno que, al ser sin textos ni otros apoyos, puede exigir el recuerdo de ciertos datos.
	Indicadores de cambio	Aceptar que la contraposición o triangulación de diferentes fuentes sobre unos mismos hechos, pueden facilitar una comprensión más completa y “objetiva” de los mismos.
		Distinguir las situaciones que precisan el recuerdo de ciertos datos, y admitir que, a veces, pueden ser compatibles con la exigencia de una comprensión más profunda.

Fuente: elaboración propia.

Marta se ve sobrepasada y pone en marcha una estrategia local de negociación: las discusiones en clase contarán, pero también existe la alternativa de un trabajo monográfico sobre alguna temática de interés. Una estrategia más estructural sería la de proponer una intervención tipo *partnership*, en la que los alumnos pudiesen negociar parte de los contenidos y de las modalidades de evaluación (Bovill, 2020; Kirchner y London, 2021).

Como hemos visto, nuestra aproximación al análisis e intervención en el ámbito de las emociones es necesariamente molar. Para nosotros el cambio real, en profundidad, no pasa por aprender algún método de relajación, de desensibilización o de autocontrol, entendemos que todo cambio, para que sea significativo, es decir sustancial, permanente y sostenible, requiere un cambio en el núcleo de la identidad, un cambio en algunas de las posiciones identitarias que mantiene un docente, un alumno, un asesor, un director, un inspector o unos padres. Ese cambio, como hemos tratado de defender, afecta necesaria y recíprocamente a lo cognitivo (creencias, concepciones), a lo procedimental (técnicas, estrategias) y a lo afectivo (emociones, sentimientos). La entrada a partir de actividades que tengan un alto grado de impacto emocional (alta implicación personal y grado de incertidumbre), puede resultar muy interesante y efectiva, pero si luego sólo se incide intencionalmente en la parcela emocional, perderá parte de su potencial transformador. Es preferible que, desde el primer momento, se contemplen todas las dimensiones –cognitivas, conductuales y afectivas– de manera integral.

Como dejó escrito el sociólogo inglés John Ruskin, también pensamos que educar, con mayúsculas, no consiste tanto en que un alumno aprenda algo que no sabía, sino que tiene más que ver con transformar a ese alumno en alguien mejor, que aún no existía.

Referencias

- Arvaja, M., y Sarja, A. (2021). Dialogic Tensions in Pre-Service Subject Teachers' Identity Negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2). <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895>
- Badía, A., Becerril, L., y Gómez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120-135. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>



- Badía, A., Mauri, T., y Monereo, C. (2004). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: EDIUOC.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de las emociones*. Barcelona: PalauGea.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Choy, B. H. (2014). Noticing Critical Incidents in a Mathematics Classroom. En J. Anderson, M. Cavanagh y A. Prescott (eds.), *Curriculum in focus: Research guided practice. Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 143-150). Sydney: Mathematics Education Research Group of Australasia, MERGA. <https://goo.gl/3mqF3D>
- Cinti, S. (2015). Critical incident Analysis, Biological Events, and the case of the 2009 H1N1 Influenza A Panmedic. En R. W. Schwesler (ed.), *Handbook of Critical Incident Analysis* (pp. 49-69). Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Cooker, L.; Cotton, T., y Toft, H. (2021). *Transforming Teaching Global Responses to Teaching Under the Covid-19 Pandemic*. Londres: Routledge.
- Díaz Barriga, F., Domínguez, Y. A., y Zárate, F. (2018). Identidad y formación de estudiantes de posgrado en educación a través de la narración de incidentes críticos. En M. I. Arbesú y J. L. Menéndez (coords.), *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. México: UAM-Newton.
- Every, G. S., y Mitchell, J. T. (1999). *Critical Incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, Maryland: Chevron Press.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7, 243-281.
- Hermans, H., y Bartels, R. (2021). *Citizenship Education and the personalization of Democracy*. Londres: Routledge.
- Holguín-Álvarez, J., Oyaque-Pinedo, S., Samame-Gamarra, S., Villa-Córdova, G., y Pariona-Tacsa, D. (2020). Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables. *Praxis*, 16(2), 151-167. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3463>
- Kirchner, M., y London, M. (2021). The Co-Created Classroom: Enhancing Students' Professional Identity through a Teaching Apprentice Assignment. *College Teaching*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1915235>
- Madrid, S. (2019). Uncovering Cultural Assumptions: Using a Critical Incident Technique during an International Student-Teaching Field Experience. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 146-162. <https://doi.org/10.1177/1463949117747108>

- Medina, L. (Ed.) (2021). *Educación en contingencia durante la Covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. México: SM.
- 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. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. (2022). Professional Identity in Education from the perspective of Dialogical Self Theory. En *The Identity of Education Professionals. Positioning, training & innovation* (pp. 1-32). Charlotte, Estados Unidos: Information Age Publishing (IAP).
- Monereo, C., y Caride, M. (2021). Becoming a Professional: Analysis of the Reciprocal Influence between I-Positions and We-Positions in a Group of University Students. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(4), 1347-1370. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1989095>
- Monereo, C., Monguet, J. M., Trejo, A., y Catta-Preta, M. (2020). El proyecto PsicoFight: afrontar conflictos durante el confinamiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp.), 313-324. <https://design2fighthtccovid19.com/psico-es/>
- Monereo, C., y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Monte, M., y Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Weise, C., y Álvarez, I. M. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Nail, O. (2013). Convivencia escolar en el aula. En O. Nail Kröyer (coord.), *Análisis de incidentes críticos en el aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (pp. 15-36). Santiago de Chile: RIL editores.
- Panadero, A., y Monereo, C. (2014). Using shared reports to explore the nature and resolution of critical incidents between teachers and higher education students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 241-262.
- Pozo, J. I. (2020). *¡La escuela está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. España: Biblioteca Innovación Educativa.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. Nueva York: Routledge-Taylor & Francis Group.



- Vloet, K., Klatter, E., Janssen, S., y Kessels, G. (2020). Bumpy moments considered as critical incidents in dialogue. Professional Identity of technical VET-teachers. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1573>
- Waterhouse, P., Creely, E., y Southcott, J. (2021). Peak moments: A teacher-educator reflects (with colleagues) on the importance of heightened moments of teaching and learning. *Teacher & Teaching*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103275>