

En Sánchez, Melchor y Martínez, Ana María del Pilar, *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. México (México): UNAM.

## **Capítulo XI Diálogos entre la docencia y la investigación. Una estrategia a través de incidentes críticos - Dialogos entre la docencia y la investigación.**

Barrón, Concepción y Domínguez, Yareni Annalie.

Cita:

Barrón, Concepción y Domínguez, Yareni Annalie (2019). *Capítulo XI Diálogos entre la docencia y la investigación. Una estrategia a través de incidentes críticos - Dialogos entre la docencia y la investigación*. En Sánchez, Melchor y Martínez, Ana María del Pilar *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. México (México): UNAM.

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/yareni.annalie.dominguez.delgado/4/1.pdf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:*  
<https://www.aacademica.org>.

## CAPÍTULO XI

### DIÁLOGOS ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN. UNA ESTRATEGIA A TRAVÉS DE INCIDENTES CRÍTICOS

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO, YARENI ANNALIE DOMÍNGUEZ DELGADO

En las últimas décadas se han generado fuertes críticas en torno a la visión aplicacionista que permean los programas de formación de docentes, al diseñarse desde la lógica de las disciplinas y no desde la realidad del trabajo docente. “La lógica disciplinaria está regida por cuestiones de conocimiento y no por cuestiones de acción. En una disciplina, aprender es conocer. Sin embargo, en una práctica, aprender es hacer y conocer haciendo” (Tardif, 2004). En este sentido, intentar modificar los modelos de formación no constituye una tarea simple, ya que por años ha dominado un pensamiento reductor y simplificador (Blanco, 2010).

Es posible identificar que el concepto de formación ha transitado por diversas conceptualizaciones. Vaillant & Marcelo (2001) señalan que la formación puede concebirse como una realidad conceptual, que no se diluye en conceptos como educación, enseñanza, entrenamiento, entre otros; también identifican, que el concepto formación incorpora una dimensión personal, ligada al desarrollo humano global y a la responsabilidad de cada sujeto. Autores como Debesse (1982) diferencian entre a) autoformación, relacionada a decisiones personales, b) heteroformación, organizada desde el exterior, organizada por especialistas, y c) interformación, que se genera en contextos de trabajo.

Pineau (1989) incorpora el concepto de ecoformación, ligada a la acción sobre el ambiente y las cosas. Por su parte, Paiva (1995, p. 54) reconoce que el concepto de autoformación significa por una parte “que la persona deviene cada vez más en sujeto de su propia formación y, de otra, que ella misma se convierte en objeto de su propia formación. El objetivo de la formación es la construcción de la persona en su globalidad, dotarse a sí mismo de una forma única, singular, construirse su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales”.

Formarse ya sea como investigador educativo o para la docencia implica una decisión articulada a una serie de factores institucionales, laborales y curriculares, que dan cabida a las prácticas profesionales de unos o de otros. Prácticas concebidas desde diversas epistemologías, teorías y metodologías, cuyos objetos de conocimiento marcan una diferencia. “Investigar y enseñar son dos saberes-prácticos, complejos, con objetivos particulares” (Sánchez, 1990, p. 16).

Desde una perspectiva epistemológica ya desde la década de 1960, se generaron diversos objetos epistémicos, desde el ámbito de la investigación, permeando el análisis de la práctica docente, rebasando la visión de las ciencias experimentales, “dando cabida al estudio de la vida cotidiana, el sentido común, los juegos del lenguaje y de los sistemas de acción a través de los cuales se constituye la realidad social e individual. Sentándose las bases de una epistemología la práctica profesional referida al conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (Tardif, 2004, p. 18).

Por lo que la investigación educativa no se limita solo a la producción de conocimiento, sino a la mejora de los diversos actores que participan en situaciones específicas, con una perspectiva crítica y transformadora. “La investigación educativa pretende ser una investigación no solo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica” (Gimeno & Pérez, 2000, p. 117).

El diálogo entre la investigación educativa y la docencia, así como entre los investigadores y los docentes, tendrá que dejar atrás las visiones aplicacionistas para dar paso al reconocimiento de los saberes específicos de los docentes emanados de la experiencia práctica en función de su historia y su cultura, los cuales constituyen una fuente de aprendizaje para el análisis de la actividad y requiere de la construcción de categorías apoyándose en saberes de la investigación. Es en este sentido es que los docentes requieren el apoyo de los investigadores. Asimismo, los saberes teóricos de los investigadores son útiles a los profesionistas solo si se pueden construir a partir de los saberes experienciales que estos manejan. Ambos saberes se nutren y se fecundan mutuamente. La articulación de los dos tipos de saberes mencionados se presenta como la condición para que los docentes puedan mirar de otro modo sus maneras de actuar, en la búsqueda creativa para resolver algunas dificultades (Vinatier, 2015).

El análisis de la actividad profesional del docente constituye una oportunidad para enriquecer los marcos de referencia de los investigadores y de los mismos docentes, por lo que resulta relevante desarrollar diversas investigaciones en el marco de la concepción de un dispositivo de formación, en el que se disponga de situaciones reales y problemáticas, con la finalidad de movilizar los conocimientos epistémicos (conocimientos teóricos, técnicos y procedimentales) y conocimientos pragmáticos (conocimientos que se movilizan para actuar, para resolver problemas y anclados en la experiencia) (Vinatier, 2015); para tal fin, se presenta como una estrategia el uso y análisis de incidentes críticos en educación.

### **Docentes, saberes y prácticas**

Específicamente en la práctica, los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo

largo de la vida y de la trayectoria profesional; en este sentido, Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, deriva de su experiencia como alumnos y a partir de esta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y distintas perspectivas lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; son sociales porque provienen de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de una inserción al campo de trabajo a las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores.

Existen numerosas clasificaciones que dan cuenta de la pluralidad de los conocimientos profesionales de los docentes y se abordan según los paradigmas de investigación y las disciplinas que las han generado: los conocimientos pueden ser teóricos y prácticos, aquellos que preparan y guía de manera consciente para la acción, pero también implícitos, saberes de experiencia, rutinas automatizadas, interiorizadas, que intervienen en las improvisaciones o a la hora de tomar una decisión interactiva durante la acción (Tardif, 2004).

Los saberes profesionales pueden agruparse en temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano (Tardif, 2004). Son temporales en tres sentidos, porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner & Gore, 1990; Carter & Doyle, 1996). Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente (Doyle, 1986). Son personalizados y situados porque se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles de disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo (Barrón, 2009 y 2017).

Altet (2005) considera dos tipos de conocimientos, los teóricos y los prácticos. A los *conocimientos teóricos* los ubica en el orden declarativo: conocimientos de las disciplinas, de lo científico, de lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular, mientras que *los saberes prácticos*, que están contextualizados y se adquieren en una situación laboral, son producto de las experiencias cotidianas de la profesión y también llamados saberes empíricos o de experiencia.

Otros enfoques conceden un espacio más grande a los conocimientos profesionales que derivan de la experiencia práctica. La corriente fenomenológica, que describe la experiencia vivida por el maestro, plantea que el conocimiento práctico

sería indisoluble de sus vivencias personales. Por otra parte, los conocimientos profesionales también se desarrollan sobre el terreno, en la práctica, según Tochon (1991); se trata de conocimientos estratégicos ubicados en la intersección de lo cognitivo y lo afectivo, o de saberes pragmáticos. Según Tardif (2004, p. 66): “los saberes de los practicantes de la enseñanza no corresponden a un conocimiento, en el sentido usual del término, sino más bien a representaciones concretas, específicas, a ‘prácticas’ orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en contexto. En resumen, se trata de saberes pragmáticos, en el primer sentido de la palabra; esto es, de aquellos que se han forjado en contacto con ‘las mismas cosas’, es decir, con las situaciones concretas del oficio de maestro”. Para Tochon (1991, p. 44), el análisis de los saberes profesionales debería orientarse hacia el estudio “de las características importantes de la competencia profesional que no deriva del pensamiento lógico sino de la producción de ideas nuevas, de la creación de soluciones originales en situaciones paradójicas”. Otro modelo conceptual, el del “practicante reflexivo” de Schön (1998), que caracteriza el pensamiento de un profesional experto como una reflexión en acción, explora el pensamiento práctico que activa el profesional cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica. El pensamiento práctico de un profesional solo puede comprenderse a la luz de tres conceptos básicos expuestos en la figura 1.

**Figura 1.** Los tres conceptos básicos en el pensamiento práctico de un profesional



Fuente: Schön, 1998. Esquema elaborado por las autoras.

El autor reconoce que existe un tipo de conocimiento en toda acción humana no obstante de haberse consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. *El conocimiento en la acción*, referido al conocimiento técnico para la solución de problemas se manifiesta en el *saber hacer*. El saber hacer y saber explicar lo que se hace y el conocimiento y las capacidades utilizadas en la acción, son dos capacidades intelectuales distintas (Argyris et al., 1985). En la vida diaria se piensa mientras se actúa, a este proceso, Schön (1998) le denominó *reflexión en o durante la acción, presentándose una dificultad para separar* los componentes racionales de los motivos o pasionales que condicionan la actuación y su reflexión. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción se refiere al análisis que realiza el profesional a *posteriori* sobre las características de su propia acción, en la que interpone distancia entre las situaciones y las demandas con la finalidad de reconstruir y valorar su práctica, a través de diversas estrategias generados para tal fin.

### **Incidentes críticos**

Los incidentes críticos (a partir de ahora IC) constituyen una alternativa para integrar los distintos saberes profesionales docentes, vislumbrar escenarios de transformación, y buscar posibles soluciones y mejoras de la realidad, pues son dispositivos pedagógicos que nos permiten reflexionar sobre las prácticas a partir de las experiencias y vivencias de los profesionales de la educación para comprender el devenir de los agentes educativos; son artificios complejos que se emplean para plantear alternativas de acción, como instrumentos o artefactos culturales creados o aprovechados para resolver un problema en el contexto de una situación específica (Sanjurjo, 2009). En este sentido, el análisis de IC se basa en una estrategia fenomenológica, cualitativa, narrativa y dialógica que detona y abre posibilidades de explorar, en forma situada, las distintas realidades que viven los docentes durante su trayectoria profesional.

A lo largo de la historia, los IC han sido utilizados en diversas disciplinas, áreas, y actividades profesionales como la hotelería, medicina, enfermería, bibliotecología, administración de empresas, negocios, ingenierías, y aspectos relacionados con la calidad en el servicio, entre otras. Respecto a la educación formal, los IC también han sido empleados en estudios y propuestas de formación inicial, permanente y continua de docentes principalmente en países como España, Argentina, Chile, Brasil, Perú, EUA, Canadá, Francia y México, pues en los IC se reconoce una alternativa para la investigación de los sentimientos, las emociones, los pensamientos y las representaciones de los docentes y el diálogo entre investigadores y docentes.

Si bien existen distintas formas de acercarse al análisis y reflexión de las prácticas educativas con el fin de transformarlas desde la enseñanza, la investigación y desde la propia formación de los docentes, en el caso de los IC, cuyos orígenes fueron propuestos durante la Segunda Guerra Mundial por Flanagan (1954) con el

propósito mejorar las habilidades de los pilotos aviadores y recabar observaciones directas del comportamiento humano para facilitar su potencial en la resolución de problemas prácticos, resultan ser una herramienta para mejorar la calidad y reflexionar sobre valores o actitudes profesionales.

Flanagan (1954) define los IC como aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, crean dudas, producen sorpresa, molestia o inquietud por su falta de coherencia o presentar resultados inesperados. Retomando las definiciones que las investigaciones y literatura especializada realizan sobre los IC, encontramos tres características fundamentales: son inesperados y acotados en el tiempo (Everly & Mitchell, 1999); ponen en crisis a quien los padece, revelando sus pensamientos y actitudes implícitas (Burgum & Bridge, 1997; Tripp, 1993; Woolsey, 1986) y, al ser considerados dispositivos, obligan a actuar, en uno u otro sentido, a quien lo recibe, en este caso el docente (Monereo & Monte, 2011).

Para los efectos de este capítulo, retomaremos la definición propuesta por Monereo, Monte y Andeucci de IC (2015, p. 17):

Un incidente es un suceso que se produce de manera inesperada y sorprendente. Cuando además causa en quien lo recibe una alteración emocional intensa, capaz de bloquearlo, violentarlo, desestabilizarlo, en definitiva de hacerle perder el control sobre sus pensamientos y/o acciones, hablamos de incidente crítico. Dos son las características que definen estas acciones:

- ♦ En primer lugar son subjetivas y por consiguiente lo que puede resultar crítico para una persona puede no serlo para otra.
- ♦ En Segundo lugar pueden valorarse como acontecimientos positivos [...] o negativos [...], en cualquier caso, como su nombre indica, abren una “crisis” en quien los recibe, es decir, existe un antes y un después de lo ocurrido de tal modo que promueven un cambio significativo, rotundo, radical en quien los experimenta.

En el contexto educativo, podemos encontrar IC en aquellas situaciones complejas, conflictivas, tensas, decepcionantes, gratificantes, desafiantes o inesperadas que se producen en las aulas y constituyen un hito en alguno de los agentes educativos. En el caso docente, al surgir una crisis se generan diversas reacciones como enojarse, protegerse, defenderse o –en el mejor de los casos– repensar su actuación para mejorarla, obligándolo a dar una respuesta pertinente de acuerdo al conflicto y al panorama en el que vive, en función de las condiciones de su contexto.

Adoptando las características que proponen Monereo y Monte (2011), un IC:

- A) Se presenta como una situación inesperada y desafiante, en el contexto del aula, y/o en el contexto escolar.
- B) Frecuentemente es consecuencia de un conflicto latente que aparece de forma insospechada y explosiva. Dicho conflicto puede generarse en la interacción con otros, pero también en la interacción con uno mismo, estos “otros que soy yo”.
- C) Supera un determinado umbral emocional que, en un primer momento, desestabiliza a quien lo recibe, pero también y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, con frecuencia automatizada y poco meditada.
- D) Su percepción e interpretación es subjetiva, por tal motivo, el incidente puede ser únicamente crítico y desequilibrante para quien así lo siente, pero no necesariamente para los que están a su alrededor.
- E) Su correcta resolución requiere adoptar una toma de decisiones consciente, intencional y estratégica en función de las condiciones contextuales en el que IC se presente.

Por sus características, los IC pueden ser “naturales” (que se produzcan en el aula y/o contexto escolar de forma espontánea, es decir, situaciones genuinas y auténticas) o “inducidos” (incidentes previamente preparados, simulados que solamente teóricamente podrían llegar a suceder, situaciones incidentales, dramatizaciones o incidentes relatados por otros). Su uso puede representar un medio interesante para la formación del profesorado, pues pone de manifiesto las relaciones entre la identidad, la activación y la construcción de determinadas posiciones docentes.

A ese respecto, Monereo (2010) menciona que es posible realizar procesos formativos a través de IC, a condición de contar con tres condiciones básicas:

- 1) Que el docente admita que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz.
- 2) Que se realice un análisis de los incidentes críticos que se presentan en el aula y/o en el contexto escolar junto con otros.
- 3) Que se parta de algún sistema o instrumento de representación externa del IC que favorezca la explicitación de las circunstancias en las que este se produjo y la manera en que reaccionaron y actuaron los implicados en el mismo.

Siguiendo la lógica de las tres condiciones básicas, Monereo (2010) nos presenta tres distintas propuestas de formación del profesorado basadas en IC: 1) la modalidad preconstructiva que parte de incidentes críticos prototípicos convertidos en casos en los que se solicita una identificación inicial del contexto, una descripción del problema en cuestión, una relación de las posibles causas y soluciones del mismo



que invitan a los participantes a discutir y consensuar; 2) la modalidad reconstru- tiva centrada en el análisis de la narración del profesional implicado a través de un informe guiado por elementos objetivables sobre lo ocurrido, así como sobre las interpretaciones subjetivas del docente, y 3) la modalidad coconstructiva en la cual se da voz a los distintos actores cuyos textos o interpretaciones sobre lo ocurrido en el IC confluyen creando el auténtico “con-texto” problemático que lo genera.

Por otra parte, los IC promueven cambios profundos que permitirán resolver futuros incidentes semejantes en el sentido de qué pensar (concepción), qué decir (discurso), qué hacer (estrategia) y qué sentir (sentimientos y emociones).

Con respecto al impacto emocional –potencial de los IC–, se deben tener presentes las variaciones e intensidades de las situaciones, casos o actividades que son materia de análisis (figura 2). Cuando el protagonista es el mismo docente y alguna situación sigue estando muy presente (ya sea porque se vivió de una forma muy intensa o porque sigue ocurriendo en esos momentos), el impacto emocional-po- tencial aumenta.

**Figura 2.** Nivel potencial del impacto emocional a través de IC



Fuente: Monereo, 2014, p. 100.

Los incidentes críticos se suelen identificar mediante narraciones autobiográficas cortas, espontáneas y estructuradas en las que el profesional relata por escrito el suceso que ha vivido o presenciado para después proceder a su análisis. A partir de la denominada Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC), se puede realizar un acercamiento pormenorizado de los IC ocurridos, así como las motivaciones e intenciones de los implicados, las consecuencias de las reacciones iniciales y las que se toman posteriormente. La PANIC propuesta por Monereo (2014) se compone de dos fases diferenciadas cuya finalidad es detallar las condiciones y variables que han propiciado el IC, con el propósito de buscar posibles soluciones que permitan

aprender de los conflictos, transformar el contexto de enseñanza y prevenir situaciones similares.

**Figura 3. Pauta de Análisis de Incidentes Críticos**

<b>PANIC: Pauta para el análisis de incidente críticos</b>			
<b>1. Descripción y análisis del incidente:</b>			
1.1. Antecedentes			
1.2. Descripción del IC			
1.3. Actores que intervienen en el IC			
	Actor:		
Concepciones sobre el IC			
Sentimientos asociados al IC			
Estrategia frente el IC			
<b>2. Intervención y seguimiento:</b>			
	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
Actor:			

Fuente: Monereo, 2014, p. 120.

En este aspecto, la PANIC brinda una estructura que permite resumir los antecedentes que explican el incidente acaecido, examinar las posiciones adoptadas por los distintos actores participantes en ese incidente, dando cuenta de las concepciones sobre lo ocurrido, así como las estrategias que fueron utilizadas para afrontarlo y los sentimientos generados, para finalmente confluir en una posible intervención que posibilite una formación fundamentada en los aspectos nodales identificados y que permita un seguimiento mediante las interacciones estudiadas.

Dicha propuesta (Monereo, Monte & Andeucci, 2015) debe considerar diferentes fases; en la primera se realiza un *análisis* a tres niveles de registro: *descriptivo*, donde se intenta objetivar los acontecimientos; *expresivo* al resaltar y detallar los

aspectos emocionales que el IC detonó; y *simbólico o metafórico*, cuando se indaga en los mecanismos, motivos psicológicos subyacentes y estrategias empleadas para afrontar el incidente. La segunda fase consiste en un *análisis* que se orienta a una posible *intervención* sobre esos actores y el contexto resultante tratando de identificar aquellos aspectos sobre los cuales se podría intervenir, la forma de hacerlo, así como la propuesta de indicadores que pudiesen aportarnos evidencia de los cambios suscitados o esperados.

Desde esta perspectiva, la utilización de dispositivos metodológicos como el análisis de IC en contextos educativos representa un espacio de formación, transformación, cambio y perfeccionamiento del profesorado ya que se convierten en un dispositivo a través del cual los docentes producen saberes pedagógicos y se asumen como constructores de dichos saberes. Dentro del campo de la investigación cualitativa, autores como Noreña & Cibanal (2008) reconocen en los IC propiedades para indagar asuntos prácticos, que se estén dando *in situ* en la interacción, actividades y procesos de una acción, tales como la practicidad, flexibilidad y versatilidad. En el ámbito pedagógico el análisis de IC resulta de gran ayuda para valorar el impacto que tiene la formación de profesores en las prácticas educativas y en las modificaciones sustanciales que se pueden producir en la identidad docente a partir de situaciones de reflexión en y sobre la práctica, intercambiando experiencias con los investigadores, quienes a través de la coconstrucción de categorías aportarán elementos de manera colaborativa para el análisis de la práctica. En este sentido, resalta la importancia de transformar las prácticas a través de una modificación trascendente de la identidad profesional docente que lleve a una mayor conciencia de sí mismo, promueva mecanismos de análisis para realizar cambios profundos y contribuya en la construcción de un repertorio de posiciones que permitan a los profesionales de la educación afrontar con garantía los incidentes que se les presentan.

De acuerdo con Díaz Barriga, Domínguez & Zárate (2018) el empleo de estos dispositivos narrativos asume que la identidad es una producción narrativa vinculada a las formas de relatarse, por lo cual, emplea diversas formas de simbolización que abren la posibilidad de acercarse a las formas de vida de los participantes, a los sentidos y significados que cada uno les otorga. Al mismo tiempo inducen la reflexión y conducen a los agentes educativos a entender que la subjetividad está vinculada a procesos intersubjetivos: históricos, políticos, sociales y culturales.

El análisis de IC permite identificar aquellas dificultades o problemáticas que se suscitan en los contextos educativos, las formas de actuar de los participantes, así como los saberes que construyen durante su trayectoria. Por lo anterior, se puede afirmar que los incidentes permiten recuperar aspectos de la experiencia y vivencia de los profesionales de la educación en forma situada y auténtica para buscar de forma conjunta, colaborativa y dialogada con los distintos agentes de cambio, alternativas y posibles soluciones a las realidades que se viven.

En los IC se vuelcan las prácticas y preocupaciones genuinas de los docentes y se brinda un acompañamiento pedagógico para detonar reflexiones a través de un análisis minucioso que deberá ser elaborado por el involucrado. En este sentido, se evita hacer o reducir saberes prescriptivos, pues no se impone la voz o intereses de los investigadores educativos, sino que será el mismo involucrado quien tome la palabra y, a partir de lo narrado, los investigadores podrán recuperar la voz de los docentes e intentar comprender los aspectos y elementos que deben ser atendidos en sus estudios y teorías para que a su vez puedan contribuir con sus investigaciones, nutrir y fortalecer los saberes experienciales de los docentes.

El análisis de los IC es, por tanto, una manera tanto de elaborar saberes en y con el docente, como una metodología de investigación *in situ* de la realidad profesional de los involucrados en la educación. De esta manera, el diálogo se establece desde una epistemología compartida entre docentes e investigadores, entre los saberes y la realidad que favorece tanto a la investigación como a los diversos agentes del cambio educativo, en la búsqueda de superar el esquema tradicional de entendimiento distante, así como de propiciar un acompañamiento en situaciones reales, de forma comprometida y sin estrategias heterónomas, descontextualizadas o prescriptivas.

## Referencias

- Altet, E. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. pp. 22-54. México: FCE.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action Science*. Londres: Jossey-Bass Publishers.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles Educativos*, XXXI(125), 76-87.
- Barrón, M. C. (2017). *Miradas docentes*. México: FES Aragón-UNAM: Newton. Edición y tecnología educativa.
- Blanco, R. (2010). El derecho a la educación. Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(2), 15-22.
- Burgum, M., & Bridge, C. (1997). Using Critical Incidents in Professional Education to Develop Skills of Reflection and Critical Thinking. En R. Pospisil, & L. Willcoxson (Eds.), *Learning through Teaching: Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum*. pp. 58-61. Perth: Murdoch University.
- Carter, K. & W. Doyle. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2a. ed. pp. 120-142, 329-348. Nueva York: Macmillan.
- Costa, A. M. & Almendro, C. (2010). Incidentes críticos. En *Fisterra Atención primaria en la red, Formación, bioética*. Recuperado de <http://www.fisterra.com/formacion/bioetica/incidentes.asp>
- Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse & G. Mialaret (eds.), *La formación de los enseñantes*. Oikos- Tau, pp. 13-34.
- Díaz, F., Domínguez, Y. A. & Zárate, F. (2018). Identidad y formación de estudiantes de posgrado en educación a través de la narración de incidentes críticos. En M. I. Arbesú & J. L. Menéndez (coords.), *En Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. México: UAM-NEWTON.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. pp. 392-431. Nueva York: Macmillan.
- Everly, G. & Mitchell, J. (1999). *Critical Incidents Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron.
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.
- Gimeno, S. J. & Pérez, A. I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- 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 de <http://www.rioei.org/rie52a08.pdf>
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito Incidentes críticos en Secundaria*. Barcelona: Graó.

- Monereo, C. (coord.). (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.
- Monereo, C., Monte, M. & Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Noreña, A. & Cibanal, J. (2008). La Técnica del Incidente Crítico y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación en enfermería. *Index Enferm*, 17(1), 48-52. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962008000100011&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962008000100011&script=sci_arttext)
- Paiva, M. (1995). Autoformation et conscientisation du sujet féminin. *Education Permanente*, (122), 53-62.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto. Eco, et co-formation. *Education Permanente*, (100/101), 23-30.
- Sánchez, R. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM). *Revista de Educación Superior*, 19(Abril-Junio), 1-20.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1998). *La formación del profesional reflexivo*. Barcelona/México: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. & Gauthier C. (2005). El maestro como 'actor racional': racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay et al., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, pp. 309-354. México: FCE.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Argentina: Santillana.
- Tochon, F. (1991). *L'enseignement statégique*. Tolosa: EUS.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Vaillant, D. & Marcello C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Alebrije.
- Vinatier, I. (2015). Análisis de las interacciones escolares y formación de los docentes. *Conferencias Magistrales del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. pp. 271-292. México: Comie.
- Woolsey, L. K. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242-254.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En R. W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. pp. 329-348. Nueva York: Macmillan.