

La formación docente en Ciencias Jurídicas: el análisis de los incidentes críticos en la enseñanza

Rebeca Anijovich¹ | Graciela Cappelletti²

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la investigación UBACYT N° 20020090200239 “La formación docente en ciencias jurídicas: el análisis de los incidentes críticos en la enseñanza”, que se propuso relevar, sistematizar, analizar y formular categorías teóricas específicas en el marco de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva. Se partió de la recopilación de trabajos realizados por los abogados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que han cursado el Profesorado en Ciencias Jurídicas.

Palabras clave: Incidentes Críticos - Reflexión - Formación Docente.

Summary

This paper presents the results of the research project UBACYT N° 20020090200239 ‘Teacher education in Legal Sciences: analysis of critical incidents in teaching’, which has intended to survey, systematize, and analyze critical incidents in teaching posed by fledgling teachers attending the Teacher Training College in Legal Sciences at the Universidad de Buenos Aires Law School. Its aim is to show how the work on critical incidents promotes training reflection on teaching.

Key words: Critical Incidents - Reflection - Training Teachers.

Fecha de recepción: 28/12/2013
Primera Evaluación: 03/03/2014
Segunda Evaluación: 29/03/2014
Fecha de Aceptación: 29/03/2014

Introducción

El proyecto de investigación definió dos grandes objetivos. En este artículo presentaremos sólo el primero de ellos.

- Relevar y sistematizar los incidentes críticos planteados por los estudiantes que cursan el Profesorado en Cs. Jurídicas con el objeto de generar conocimientos acerca de los contenidos de las reflexiones que se produzcan a partir de ellos.

- Proponer estrategias de análisis de los incidentes críticos que contribuyan al desarrollo de procesos reflexivos de los alumnos del profesorado, en correspondencia con los avances teóricos internacionales en este sentido.

Partimos de la idea que generar las condiciones para la formación de docentes reflexivos significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo, sino también del análisis de las prácticas de enseñanza.

Distintos autores coinciden en señalar que se llegará a captar mucho mejor el funcionamiento reflexivo de un practicante o un docente novel si se lo convoca a contar episodios reflexivos. Se tiende a evocar lo que ha desencadenado un episodio, y esto favorece a provocar un efecto límite que puede traccionar cambios profundos en los modos de pensar la enseñanza. Entre los incidentes o acontecimientos

desencadenantes encontraremos, por ejemplo, situaciones de conflicto que movilizan tomas de decisiones no pensadas con anterioridad, resistencia de los alumnos a alguna propuesta, una planificación imposible de ser realizada, actividades que fracasan, resultados de una prueba, conversaciones entre colegas, reuniones con padres, entre otras.

Los incidentes críticos: definición y campo de estudio

Existen diversas definiciones acerca de lo que son los incidentes críticos. Al analizar algunas de ellas, entendemos que estas diferencias fundamentalmente se dan en relación a: si se considera un dispositivo de formación o un suceso determinado en la práctica profesional; un caso externo o una experiencia real de la propia práctica; un suceso cuyo análisis se realiza en forma individual por el docente o en forma grupal entre el docente y un grupo de colegas.

Las primeras referencias al incidente crítico se atribuyen a Flanagan (1954) que publicó un artículo sobre "la técnica" del incidente crítico. Esta técnica se proponía definir los requisitos para triunfar en una variedad de tareas en el campo de la industria. Flanagan señaló otras funciones de la técnica: medir desempeños típicos, capacitar, seleccionar y clasificar personal, diseñar equipos de trabajo, definir motivación y actitudes del liderazgo, entre otros. Si bien se propuso como una herramienta de análisis en el campo de la psicología

industrial y organizacional, se extendió a otros campos tales como enfermería, educación, medicina y también para ser usada como una herramienta de investigación.

La técnica fue cambiando su foco desde la mera descripción del incidente crítico hacia la concentración en los pensamientos, sentimientos y en las razones por las cuales los sujetos se comportan de determinada manera.

Según David Tripp (1993), investigador inglés que ha trabajado en diversas universidades británicas, en Australia y Singapur, y cuyos temas de interés han sido la formación docente, la práctica reflexiva en la investigación acción y las estrategias de mejora en los lugares de trabajo, los incidentes críticos no son “cosas” que existen independientemente del observador y que esperan por ser descubiertas. Por el contrario los incidentes críticos son producidos por el modo en que tenemos de mirar una situación, de hecho, lo crítico del incidente está dado por la interpretación del significado que un hecho tiene. En ese sentido, implica otorgarle un juicio. Desde la perspectiva de este autor, para desarrollar un juicio profesional en la tarea de enseñar, es necesario movernos más allá del modo en que miramos habitualmente nuestro trabajo. Así, los incidentes críticos pueden ayudar en esa movilización.

Ya en el campo de la enseñanza, Fernández y Fernández (1994), Fernández González et. al. (2003) caracterizan a los incidentes críticos como una estrategia estructurada en la que se presentan a los profesores

situaciones de enseñanza en forma escrita para que las analicen y tomen decisiones en función de la información recibida. Describen el uso de los incidentes críticos como una estrategia de formación y perfeccionamiento del profesorado de Educación Secundaria. El incidente crítico constituye una estrategia de enseñanza que promueve el análisis y reflexión sobre la práctica docente y un conocimiento más profundo sobre la realidad de la misma. En este contexto, el tratamiento de incidentes críticos permite desarrollar una dinámica de grupo donde los profesores noveles explicitan su postura sobre aspectos recurrentes en la tarea docente.

En otro artículo, los mismos autores (Fernández González, Medina Pérez y Elórtégui Escartín, 2003) señalan que, a diferencia de un estudio de casos, el análisis de incidentes consiste en “proponer al profesorado en formación una situación acontecida en el aula para que pueda hacer un análisis de lo ocurrido” (Fernández González, Medina Pérez y Elórtégui Escartín, 2003: 267).

Rosales (2000) expresa que el trabajo del profesor (o futuro profesor) en torno a incidentes o situaciones críticas de enseñanza es valioso porque, entre otras cuestiones:

- a) pone de relieve aspectos de la práctica profesional que raramente aparecen en la formación.
- b) sirve de punto de partida para el debate intelectual y la reflexión
- c) constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor.

Desde la perspectiva de Shulman (2002) es posible integrar la definición del incidente crítico como caso externo y como suceso experimentado por el propio docente y, a su vez, superar la limitación que señala Monereo (2010). La autora analiza de qué modo la escritura y el análisis de ciertos casos pueden ser utilizados como dispositivos de formación docente de dos formas. En primer lugar, estos casos se escriben a partir de experiencias no planificadas que han vivido docentes en su práctica de enseñanza y que representaron un problema a resolver para ellos mismos. La narración de estas experiencias y el proceso guiado de reescritura de las mismas posibilitan que los docentes reflexionen, cuestionen sus propios supuestos y profundicen su comprensión sobre ciertos aspectos de su enseñanza. En segundo lugar, estos casos son utilizados como instrumentos de análisis y reflexión en el marco de la formación de otros docentes con el objetivo de que los sucesos sorprendidos que vivieron estos docentes se conviertan en oportunidades de aprendizaje. Los aportes de Shulman posibilitan comprender dos funciones del incidente crítico: 1) promover el análisis y la reflexión sobre el suceso acontecido y los propios supuestos y modos de actuar del docente que lo ha experimentado y 2) promover el análisis y la construcción de conocimiento sobre situaciones reales de enseñanza en la formación de otros docentes mediante la escritura de casos.

Hussu, Toom y Patrikainen (2008) enfatizan tres aspectos particulares: (1) el deseo del docente de examinar su

propia práctica y desarrollo profesional; (2) el significado de la reflexión colegiada; (3) el período de tiempo requerido para reflexionar sobre un aspecto desde diferentes perspectivas, ampliando el marco de referencia. Estos autores consideran que a través de los incidentes es posible lograr una reflexión profunda. Metodológicamente proponen filmar una clase y luego de dos días efectuar una entrevista al docente, en la que se promueve un recuerdo estimulado con el objetivo de que pueda verbalizar los procesos de pensamiento efectuados en relación a las acciones que llevó a cabo en la clase filmada. Luego de un período de tiempo se proponen discusiones reflexivas donde se pone en foco el incidente crítico que el docente elige de la clase filmada. El objetivo es visitar el incidente, considerar su sentido en un contexto más amplio y explorar posibilidades para cambiar las acciones concretas del profesor.

Desde la perspectiva de Farrell (2008), quien retoma a Tripp (1993) el incidente crítico es “producido”, sólo se transforma en crítico en la medida en que es analizado. Esto se logra en la medida en que el incidente se considera como algo significativo en un contexto más amplio. Por eso, cuando un incidente crítico ocurre interrumpe las formas obvias de pensar la enseñanza.

Litwin (2009) define al incidente crítico como una experiencia no planificada que puede convertirse en objeto de investigación por parte de los docentes a fin de construir un conocimiento que será útil para reconocer la situación

en su totalidad y para prevenir futuras situaciones indeseables. La autora sostiene, al igual que Monereo, que esta experiencia produce un cambio en el desarrollo profesional, dado que el reconocimiento profundo de estos incidentes críticos nos instala en un mejor lugar para llevar a cabo las estrategias pedagógicas o para adoptar prácticas preventivas.

En la formación de profesores principiantes, el trabajo con el incidente crítico posee un alto potencial formativo.

Otro aporte para destacar es que, tal como lo señala Monereo (2010), la escritura y construcción del incidente crítico puede integrar los aportes de los distintos actores involucrados en el suceso y no sólo del docente que lo ha vivido.

Para finalizar este apartado consideramos de interés incluir los aportes de Peter Woods (1993), quien denomina “experiencias críticas” a momentos y episodios que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal. Describe las experiencias críticas del aprendizaje como períodos, particularmente efectivos desde el punto de vista de la enseñanza, que se presentan como fundamentales en lo referente tanto al proceso educativo del alumno como al itinerario del profesor. A su vez, pueden incluir acontecimientos compartidos entre ambos, de naturaleza muy concreta y cotidiana, que deben reconstruirse minuciosamente para que puedan servir como documentación respecto al tema. Distingue los incidentes críticos

de las experiencias críticas, señalando que las mismas son en gran medida intencionadas, planificadas y controladas.

Finalmente, las definiciones analizadas anteriormente, si bien presentan las diferencias que han sido descritas, también tienen ciertos puntos en común que es importante mencionar. En primer lugar, todas sostienen que el incidente crítico es un suceso no planificado y problemático que se suscita en la práctica de enseñanza, sea este vivido por el propio docente que lo analiza o por otros. En segundo lugar, las definiciones coinciden en que el análisis y la reflexión sobre este tipo de incidentes posibilitan construir mayor conocimiento y reflexión sobre la práctica de enseñanza, teniendo esto un profundo impacto en el desarrollo profesional del docente.

Marco metodológico

Se trata de una investigación de tipo cualitativo, centrada en el análisis de las reflexiones docentes sobre sus prácticas a través de dispositivos de trabajo dentro de un programa de formación docente. La investigación se lleva a cabo dentro de los enfoques que intentan observar, comprender, confrontar práctica con teoría, efectuar asociaciones, formular preguntas no previstas y generar nuevos conocimientos.

En este estudio se analizan 30 incidentes críticos que constituyen las unidades de análisis. El material recogido pertenece a los alumnos que cursaron Residencia Docente durante el 2011 en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de

la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Los alumnos han cursado anteriormente Didáctica General y Observación y Práctica de la enseñanza que son abordadas en forma integrada entre los docentes de las diferentes cátedras, diseñando e implementando dispositivos de formación inspirados en la concepción de la práctica reflexiva.

El número de casos estudiados no tiene como intencionalidad la generalización sino la comprensión de cuestiones vinculadas con la reflexión de la propia práctica en la formación docente.

Las fuentes primarias que se utilizaron fueron las producciones escritas de los alumnos y entrevistas en profundidad; las secundarias, las investigaciones y bibliografía referidas al tema en cuestión.

La consigna planteada a los alumnos para el relato de incidentes críticos en primera instancia aclara el sentido que se ofrece sobre un “incidente crítico”: “Un suceso acotado en el tiempo y en el espacio que desestabiliza los modos habituales de actuar del profesor y pone en crisis (en mayor o menor medida) su accionar. Es decir, el profesor entiende que “debe hacer algo” a partir de esa vivencia”. A partir de la definición, se solicitó relatar algún suceso vivido en su actividad como docente que piensa que se enmarca dentro de dicha definición, considerar si pudo resolverlo ¿cómo lo hizo? y si tuvo impacto en su desempeño posterior.

La muestra ha sido intencional, los relatos producidos por los alumnos fueron seleccionados como punto de

partida del trabajo para luego llevar a cabo procesos progresivos y secuenciales de ampliación o reducción de la muestra según las categorías teóricas que fueron emergiendo en el camino combinado de la obtención y análisis de la información.

Durante el proceso de investigación se focalizó la mirada en las interpretaciones de las experiencias que desestabilizan los modos habituales de actuar del profesor y ponían en crisis (en mayor o menor medida) su accionar. A partir de allí se definieron categorías provisionales que se revisaron a lo largo del trabajo y que llevaron a una reagrupación y una lectura diferente de los datos. Las lecturas sucesivas nos llevaron a redefinir las categorías, a precisarlas, a distinguir lo que ellas definían. Asimismo la revisión de la bibliografía relacionada con las categorías seleccionadas y nuevas lecturas de las producciones analizadas favorecieron la precisión en la definición empírica y conceptual que dio lugar a un proceso de categorización selectiva que permitía comprender de manera más lógica y coherente los datos obtenidos, realizando un análisis de tipo inductivo.

En este marco, se decidió realizar un análisis comparativo para detectar temas recurrentes en las diferentes producciones de los estudiantes. Se realizaron lecturas selectivas de los tópicos recurrentes y se pusieron en común párrafos textuales para ajustar la selección. Posteriormente se construyeron las siguientes categorías para analizar la muestra completa de documentos seleccionados para esta investigación.

Categorías construidas para analizar los Incidentes Críticos

<i>Definición de la categoría</i>	<i>Indicadores</i>
La categoría de <i>relato</i> refiere a las características del texto que desarrollaron los autores de los IC.	Tipología de textos: ensanchados y austeros
La categoría <i>tareas organizativas</i> refiere a situaciones evocadas por los autores de los IC, que se vinculan al encuadre y gestión de la clase.	<i>Fragmentos que hacen referencia a:</i> - El sostenimiento de reglas, - La organización del espacio. - La distribución del tiempo -Al manejo o gestión de la clase.
La categoría <i>tareas de socialización</i> refiere a situaciones evocadas, que se vinculan a la construcción de la posición docente y del rol profesional y /o a los modos de vincularse entre docentes y alumnos.	<i>Fragmentos que hacen referencia a:</i> - Concepciones acerca del rol docente - Vínculos entre los docentes y alumnos.
La categoría de <i>“lo académico”</i> refiere a situaciones evocadas que se vinculan con el contenido a enseñar, la estrategia de enseñanza y el tipo de actividades planteadas.	<i>Fragmentos que hacen referencia a:</i> -Contenidos disciplinares de referencia. - Estrategias de enseñanza. - Relaciones entre los saberes de los alumnos y los contenidos. -Demandas cognitivas propuestas a los alumnos.

Análisis de los incidentes críticos

En primer lugar interesa señalar algunas de las características de los textos escritos. Podemos definir dos grandes grupos: el de los textos *ensanchados* y el de los textos *austeros*. Resulta necesario esclarecer que ambos tipos de relatos son pertinentes a la categorización establecida para los IC. Sin embargo, los denominados *IC ensanchados*, son aquellos que reúnen las siguientes características:

- extensión mayor a 170 palabras.
- el relato describe un suceso vivido, con las características previstas para un IC.
- se describe la situación con gran nivel de detalle, se incluyen preguntas,

o reflexiones, aparecen valoraciones o se expresan sentimientos. Se muestran matices que permiten inferir lo inquietante o provocador que resulta ese incidente en el marco de la construcción de una “identidad docente”. En algunos relatos, además, se incorporan referencias a aportes teóricos.

Los *IC austeros*:

- se extienden hasta 170 palabras.
- el relato describe un suceso vivido, con las características previstas para un IC.
- es una descripción detallada de la situación vivida. No se incluyen valoraciones o sentimientos, ni preguntas. Tiene el formato de descripción casi objetiva.

Resulta interesante proponer esta diferenciación entre tipos de escritura considerando la potencialidad para la formación docente. Mucha de la literatura especializada otorga valor a la construcción de narraciones como vehículo para la reflexión.

McEwan (1998) en particular, retoma de los aportes de Ricoeur la idea de que al contar historias no sólo se registra el surgimiento de las prácticas sino que éstas se alteran.

En la racionalidad técnica los profesionales abordan y solucionan de modo riguroso los problemas instrumentales con los medios adecuados para tal fin. Pero la falta de una organización y estructuración de la actividad profesional se evidencia cuando surgen diversas dificultades en la propia práctica, “zonas indeterminadas”, grises, con ausencia

de criterios de ejecución y métodos para lograrlos, lo cual provoca un alto grado de incertidumbre que no encuentra respuestas mediante la aplicación de teorías o técnicas aprendidas en su formación profesional. Schön (1997) parte de la base de que una porción importante de nuestro conocimiento cotidiano es tácita e implícita. La reflexión sobre el conocimiento en la acción suele comenzar cuando se produce algo que trastorna o que es complicado en apariencia y el individuo trata de explicarse.

Los IC austeros también constituyen una buena fuente de indagación, de formulación de preguntas, para su posterior análisis.

A continuación presentamos una tabla que organiza y sistematiza la información relevada para desarrollar el análisis.

Tabla 1: *Distribución de IC según nivel de escolaridad al que refieren*

		% nivel
Incidentes que se producen en el nivel secundario	19	63,33
Incidentes que se producen en nivel superior	11	36,67
Total	30	100

Fuente: Elaboración propia

En relación con los IC referidos al nivel superior nos preguntamos:

- Si los resultados refieren a que resulta de menor complejidad enseñar Ciencias Jurídicas en el nivel superior.

- Si el tipo de intervención de los estudiantes en este nivel resulta menos provocativa, dado que se refiere por lo general más a los contenidos y no está impactada por características propias

del vínculo de la población -en general adolescente- del nivel secundario.

Otro de los aspectos a referir lo constituyen los modos de categorizar los IC: no se trata sólo de presentarlos en relación con el nivel de enseñanza en el que se produjeron, sino de hallar lógicas para su tematización. En este sentido, la primera referencia la constituye aquello que Estela Cols (2011) menciona en

relación con la esfera de *lo organizativo* en la enseñanza: "... ligada a la definición y sostén de un encuadre de trabajo y al manejo o gestión de la clase..." (Cols, 2011:74). Tal como lo menciona la autora, esta categorización resulta útil desde el punto de vista analítico, pero no puede pensarse en términos de entidades discretas.

La segunda categoría refiere a *lo académico*. Los IC problematizan aspectos que involucran contenidos disciplinares de referencia, saberes previos de los alumnos, la distancia entre unos y otros. También al tipo de estrategia de enseñanza en función del contenido, al tipo de demanda cognitiva propuesta a los alumnos. Esta categorización toma como referencia la definición de tarea académica propuesta por Doyle (1998), en el sentido que los estudiantes probablemente aprenderán aquello que las actividades que se

les proponen los nueva a realizar. Pero al mismo tiempo excede a esta apreciación: tal como lo planteamos en este trabajo de investigación, la categoría de *lo académico* reúne a aquellos relatos que se preguntan, cuestionan o problematizan contenidos, saberes, recursos previstos para las clases.

La tercera categoría que ponemos en juego es la que denominamos *socialización*. En torno a ella se agrupan aquellos relatos de IC que ponen de relevancia aspectos vinculados a la construcción de la posición docente, refiere a las prácticas profesionales, al ejercicio del rol, a la tensión entre novato y experto, o a los vínculos entre docentes y alumnos.

Estas categorías fueron construidas ad hoc, luego del análisis de los IC.

A continuación presentamos un cuadro que proporciona una panorámica de esta situación.

Tabla 2: *Distribución según a qué refiere el IC (lo académico, lo organizativo, la socialización) según nivel.*

Nivel	Cantidad Total IC	Referencia a								
		Lo organizativo			Lo académico			La socialización		
	30	14	% por nivel	% total	13	% por nivel	% total	3	% por nivel	% total
Secundario	19	7	%	46 %	10	80%	43 %	2	25%	10%
Superior	11	7	%		3	40%		1	0%	

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse de la lectura del cuadro, el 90% de los IC refieren a las categorías de lo organizativo y de lo académico. Solo un 3 % refiere a la categoría socialización. Otro aspecto

a señalar que surge de los datos del cuadro es que de los IC referidos al nivel secundario, el más alto porcentaje focaliza en las cuestiones comprendidas en la temática de *lo académico*. Por otro

lado, y aunque significativamente el número sea menor, cabe mencionar que casi el 70% de los IC del nivel superior se encuadran en lo que mencionamos como *lo organizativo*.

Otro de los aspectos que interesa presentar a los fines de brindar una primera aproximación, panorámica, de la información relevada en los incidentes es la siguiente:

Tabla 3: *Distribución según tipo de reflexión y nivel*

	Tipo/ nivel de Reflexión								
	Descriptiva			Dialogica			Crítica		
	16	% por nivel	% total	13	% por nivel	% total	1	% por nivel	% total
Secundario	11	55%	53,33%	9	45%	43,33%	--	0%	3,33%
Superior	5	50%		4	40%		1	10%	

Fuente: Elaboración propia

Esta categorización considera los aportes de Hatton y Smith (1995) sobre niveles de reflexión. Observamos que el 53% de los IC relevados se encuadran en un nivel de reflexión descriptiva y un 43% en el nivel siguiente (en grado de profundidad). Solamente un 3, 3% se ubica en el porcentaje de reflexión crítica. De acuerdo con esta distribución, y en términos de fortalecer los procesos formativos de los docentes noveles, resulta pertinente proponer dispositivos pedagógicos que potencien las prácticas reflexivas.

Los IC brindan la posibilidad de hacer visible algún o algunos de los aspectos que han resultado lo suficientemente potentes como para marcar o dejar huella. Son momentos reconocidos y visibilizados como formativos por el sujeto que los vivenció. El solo hecho de reconocerlos y narrarlos resulta una oportunidad reflexiva. Aún cuando se trate de una descripción anecdótica, ofrece una mirada recursiva sobre algún

aspecto complejo acerca de las prácticas de enseñanza y de su contexto.

Cuando se trata de un IC en el que quien lo relata dialoga consigo mismo, con las distintas posibilidades de resolución y los modos de abordarlo, la posibilidad analítica asume una complejidad mayor, y también posibilidades de revisar la complejidad propia de las situaciones narradas.

Probablemente el abordaje que identificamos con un nivel de reflexión crítica sea el que mayor potencialidad suma para los procesos formativos, dada su flexibilidad en el análisis, las posibilidades que evalúa, las alternativas que presenta. Sin embargo, no es este el tipo de abordaje reflexivo que se privilegia en los IC relevados. En este sentido, creemos que un aspecto a fortalecer en el trabajo en los trayectos de formación docente es el que favorezca el análisis profundo y reflexivo crítico de diferentes situaciones y prácticas de enseñanza.

Acerca de los IC en la escuela secundaria

En el caso particular de la formación pedagógica en Ciencias Jurídicas, la hipótesis empírica que el equipo de investigación viene construyendo a partir del trabajo cotidiano y el análisis de la práctica de formación de docentes en la asignatura Residencia, considera los siguientes aspectos. El nivel secundario resulta complejo para los docentes noveles en general porque:

- La planificación de las clases requiere de *la selección, de la reelaboración del contenido y de la definición de sus alcances*. Esto significa que, más allá de la rigurosa formación disciplinar que han recibido en su carrera de base, los procesos de enseñanza en escuela secundaria (y más aún en los primeros años de escolaridad) requieren de la transformación del contenido: no tienen que enseñar lo que ellos aprendieron en la facultad (los códigos y las prácticas profesionales, aún a riesgo de banalizar la afirmación) sino que se trata de un contenido específico, objeto de enseñanza de asignaturas como Educación Cívica, Formación ética y ciudadana, Construcción de Ciudadanía. Los abogados entonces, ahora en su función docente, deben poner sus saberes a disposición de la reelaboración de un nuevo contenido que se proponen enseñar. La tensión que se produce entre enseñar lo que resulta correcto epistemológicamente, desde la mirada del Derecho, lo que resulta relevante para los alumnos de

escuela secundaria y los propósitos de los diseños curriculares muchas veces se resuelve por la primera opción.

- Los modelos de formación en la enseñanza del Derecho por los que atraviesan en su carrera, priorizan la memorización de los códigos³. La construcción del conocimiento que realizan para su práctica profesional como abogados es la sobrevaloración de los códigos (pertinente con su desempeño profesional). Sin embargo, cabe preguntarse si esto se corresponde también con la enseñanza de nivel secundario. Es decir ¿enseñar exclusivamente los códigos en la escuela secundaria?

- El modelo de enseñanza privilegia la centralidad del docente, y la exposición es la estrategia de enseñanza recurrente. Si bien esta estrategia puede resultar muy apropiada en función de los objetivos que la clase se proponga, si se erige en la única posible puede desenlazar, entre otras cuestiones, en situaciones que se presentan en los IC relevados, que muestran la necesidad de los alumnos de encontrar modos de participar en la clase, o desentenderse de ella.

¿Sobre qué se reflexiona en los IC de nivel medio?

Sobre lo académico:

- Resuelven cuestiones académicas en el momento apoyándose en el concepto de microdecisiones de Perrenoud (2004).

- En algunas situaciones no existe resolución en el momento de la práctica, pero el docente reflexiona después de la

práctica y planea un modo de abordaje previsto en una futura situación; en otros casos se da cuenta pero no lo resuelve en el momento.

Cabe mencionar que en algunos IC las intervenciones de los alumnos motorizan a que los docentes tomen decisiones. En ocasiones, una escucha atenta permite abrir aspectos del contenido que articulan aspectos del orden de lo emocional, favoreciendo la construcción de contenidos significativos para los estudiantes.

Sobre lo organizativo:

En los IC organizados alrededor de esta categoría, las preocupaciones tienen que ver con aspectos propios con la *gestión de la clase*. Cabe señalar que aparecen cuestiones acerca del tipo de la organización de la clase desde sus aspectos más evidentes y observables (como el armado de grupos o distribución de tareas) y la preocupación por salirse de lo previsto en la planificación, por distintos motivos (fallo de la tecnología disponible, uso diferente de los tiempos anticipados para cada actividad, por ejemplo).

Se puede decir que las temáticas se concentran centralmente en dos ejes: reorganización de los tiempos y reorganización de los modos de intervención previstos para los estudiantes en las clases.

Estas preocupaciones deben dimensionarse en su importancia en el marco del proceso de formación de los estudiantes del profesorado. Resulta relevante esta aclaración, porque sin esta

contextualización, las preocupaciones expresadas pueden entenderse como poco relevantes.

Sobre la socialización:

Cabe señalar que los incidentes referidos centralmente a la socialización son los menos numerosos. En este caso, solamente 2. Sin embargo, resulta valioso mencionar alrededor de qué aspectos se organizan. Uno de ellos relata la confusión del practicante acerca de la nacionalidad de un alumno, y la risa que genera en el grupo, lo que la mueve a reflexionar sobre sus intervenciones en relación con sus apreciaciones previas, sobre los modos de retomar la clase luego de sucesos como éste.

La otra situación menciona el modo de responder a una intervención disruptiva de una alumna. La docente se siente interpelada, no solamente por esa situación en particular, sino en la construcción de su posición docente... ¿qué hacer en esas situaciones? En el relato del IC queda claro que a la docente esta situación le genera incomodidad, y motoriza su reflexión, la llevan a pedir consejo a otros docentes.

Acerca de los IC en el nivel Superior

Como mencionamos anteriormente, sólo 11 de los 30 IC relevados corresponden al nivel superior. Esto nos lleva a pensar que probablemente la enseñanza universitaria para estos docentes en formación reviste menor complejidad que la enseñanza de nivel secundario. Consideramos que es

posible que adviertan ese carácter complejo una vez que efectivamente comienzan a trabajar como docentes. Es necesario señalar que el marco en el que se lleva a cabo el Profesorado en Ciencias Jurídicas es el de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, mismo espacio en el que los docentes en formación realizaron su carrera de Abogacía. Este no es un dato menor: conocen el lugar y están familiarizados con el modo en que se enseña allí. Alicia Camilloni (2007) sostiene, al referirse a la enseñanza en el nivel superior, que existen una serie de creencias compartidas por docentes y alumnos en general, que dar clase en este nivel no reviste mayor complejidad dado que se cree que basta con saber de la asignatura para saber cómo enseñar. La autora sostiene que es necesaria una didáctica científica propia del nivel que se aleje del sentido común, desde la cual los docentes puedan dar sentido a sus prácticas, comprendiendo la complejidad de las mismas y encontrando diversidad de alternativas para pensar sus clases.

Si bien los futuros docentes a lo largo del trayecto de formación en el Profesorado abordan en profundidad contenidos propios de la didáctica, es posible que algunas ideas ligadas a las representaciones sociales mencionadas anteriormente requieran mayor tiempo de trabajo, que no se limita a la instancia de la formación sistemática brindada por el Profesorado. Lo expuesto hasta aquí nos lleva a pensar que probablemente la ausencia de IC referidos a la socialización en este nivel se deba a

lo recientemente referido. Los alumnos no parecen interrogarse acerca de la construcción del rol en el nivel superior o por lo menos no aparece representado en sus producciones.

¿Sobre qué se reflexiona en los IC de nivel superior?

Sobre lo académico:

Del análisis de los IC se obtiene que, en relación con lo académico, se narran situaciones en las cuales los docentes tienen que tomar microdecisiones:

- En un caso, se trata de una situación de enseñanza en la cual, a partir de la presentación de una noticia periodística, se da una discusión entre los alumnos que no estaba prevista por la docente. Si bien puede resolver la situación en el momento mismo de la clase, la autora plantea que para próximas situaciones será necesario cambiar el recorte de diario presentado, dada la sensibilidad de su contenido, así como acotar los tiempos para ajustarse a los objetivos planteados. Si bien a simple vista podría pensarse que este IC describe una situación que supone un problema en la gestión del tiempo, en realidad lo que está en juego además de la dimensión temporal es el manejo de la discusión en clase (cómo coordinarlo, darle lugar y cierre) así como la elección apropiada del recurso didáctico.

- Un residente describe una situación en la que, a partir de una exposición dialogada, los alumnos demostraban no comprender lo que el practicante intentaba explicar. Este último comenta que el

contenido a transmitir estaba organizado en torno a diversas categorizaciones y que a partir de su exposición oral, los alumnos expresaban en sus caras no comprender. Esto lo llevó a leer textualmente sus notas de modo de ser más claro. En su relato este alumno da cuenta de una reflexión de tipo crítica en la medida en que busca alternativas diferentes para resolver esta situación (usar el pizarrón, organizar de otro modo los contenidos) y apela a los saberes teóricos acerca del campo didáctico para poder pensar en la situación por él vivida. Esto lo lleva a pensar en la tensión entre extensión y profundidad.

Sobre lo organizativo:

Respecto de lo organizativo, los incidentes refieren a:

- *El manejo del tiempo.* En uno de los relatos aparece claramente cómo la variable de tiempo tiene un peso importante en las microdecisiones que los alumnos en formación toman en sus prácticas. La autora plantea que por haber empezado la clase treinta minutos después del horario previsto tuvo que reformular su planificación para llegar a enseñar los contenidos pautados para esa clase. Es interesante ver en este caso cómo un incidente de tipo organizativo conlleva una decisión de tipo académica.

- Otro relato da cuenta del uso inesperado de un recurso que no había sido planificado. El autor explica que le sobró tiempo en su clase, que no sabía qué hacer y entonces tomó un texto para compartir con sus alumnos, el cual

generó gran interés en los estudiantes. El practicante da cuenta de cómo el uso de un recurso que no había sido pensado para esa clase habilitó un espacio de intercambio entre los alumnos.

- La ausencia masiva de alumnos y clima de la clase. En un relato se hace mención a una situación en la que se produjo una ausencia masiva de alumnos, dado que en la clase anterior se informó acerca de las calificaciones de un parcial y muchos alumnos reprobaron. La autora del relato, quien desconocía esa situación, señala enfáticamente el clima negativo que se vivía en el aula, el cual influía en la dinámica de la clase. Esto la llevó a hacer ajustes en su programación, ofreciendo alternativas para abordar las dudas y preocupaciones de los alumnos.

Sobre la socialización:

Respecto de este aspecto, solamente se presenta un incidente en este nivel. Sin embargo, es interesante considerar lo que sucede dado que es paradigmático de este tipo de IC. Se refiere a:

- El vínculo y articulación con el docente a cargo del curso. Una alumna relata una situación en la que minutos antes de ingresar al aula, habiendo planificado su clase, el docente a cargo del curso decidió cambiar los contenidos de la clase y compartir el “dictado” de esa clase con la residente. El relato da cuenta de cierto grado de competencia entre el docente a cargo del curso y la residente, por quién se hace cargo de la clase y por aquello a ser enseñado. Es interesante ver cómo ese vínculo, en el que se pone en juego la autoridad y el reconocimiento,

puede (re)configurar una situación de enseñanza especialmente cuando se trata de una práctica docente.

El análisis de los IC estudiados nos permite advertir que los residentes parecen preocuparse más por cuestiones organizativas que por aspectos ligados a la dimensión académica. Asimismo, en la mayoría de las producciones se hace mención a la necesidad de hacer cambios en la programación de la clase. En ese sentido, si bien la referencia inicial es a cuestiones organizativas, éstas devienen en decisiones didácticas ligadas a la articulación entre lo programado y lo ejecutado. Pareciera que la programación juega un papel importante para estos alumnos y las microdecisiones refieren a la distancia o cercanía que pueden sostener entre lo planificado y lo que sucede en el devenir de la clase.

Respecto a las cuestiones académicas mencionadas en los IC, aparecen aspectos ligados a alcanzar la comprensión de los alumnos, al manejo de la discusión en el aula y al uso adecuado de los recursos didácticos para generar discusión y participación de los alumnos.

Conclusiones

Considerando los dos objetivos propuestos en esta investigación referidos a relevar y sistematizar los incidentes críticos planteados por los estudiantes que cursan el Profesorado en Cs. Jurídicas con el objeto de

generar conocimientos acerca de los contenidos de las reflexiones que se produzcan a partir de ellos, además de proponer estrategias de análisis que contribuyan al desarrollo de procesos reflexivos de los alumnos del profesorado, desarrollaremos en este apartado las conclusiones a las que el equipo de investigación ha arribado.

En principio, deseamos hacer referencia a las categorías construidas para el análisis. Tal como mencionamos, los IC críticos refieren a tres cuestiones: o bien a lo académico, o bien a lo organizativo de la clase, o bien a cuestiones de socialización profesional. Esto resulta coherente con los aspectos que se identifican como problemáticos en la formación docente, en relación con la planificación.

Pensamos que el contenido que se pone de manifiesto en los IC puede pensarse teniendo en cuenta la condición de docente novato/ docente en formación de los residentes. Esto impactaría tanto en los IC que refieren a cuestiones académicas como en aquellos que refieren a aspectos organizativos. Ambos presentan preocupaciones centrales de toda propuesta de clase.

En investigaciones anteriores hemos referido la potencia del trabajo con dispositivos narrativos para la formación de futuros profesores de Nivel Medio y Superior. Del mismo modo, la construcción de relatos sobre incidentes críticos comparten las siguientes ideas:

- Propician que sus autores reflexionen porque el solo hecho de narrar implica reconstruir y revisar lo sucedido.

- Dado que se trata de sucesos identificados como complejos para quien los relata, que lo han conmovido de algún modo, el registro permite conservar impactos emocionales. Además, la evocación del incidente promueve la emergencia de huellas potentes en sus procesos formativos fuera del trayecto formal de formación.

- Habitúan a sus autores a escribir y documentar sus prácticas.

- Proporcionan una retroalimentación inmediata y permanente al autor, que dada su naturaleza narrativa, se convierte en lector de su propia experiencia.

- La narración escrita de situaciones vividas permite compartir experiencias con pares y docentes.

Podemos señalar que los incidentes críticos ofrecen oportunidades para el trabajo sobre las diferencias entre las teorías implícitas y las adoptadas (Argyris y Schon, 1974). En ellos se pone en evidencia la distancia entre lo planificado en la situación anterior, en la instancia preactiva, y las posibilidades reales y concretas de acción. Los IC expresan preocupaciones concretas, reales, situaciones conflictivas y modos de resolución que, como puede observarse en los cuadros que se anexan, pueden resolverse por acción -tomando alguna definición, realizando algo-, o por omisión- no se hace nada con la situación en ese momento, pero se identifica y se revisa en un momento posterior, marcando una diferencia hacia el futuro.

Puede asegurarse entonces que la narración y la escritura de IC ofrecen descripciones, reflexiones, datos, narraciones sobre hechos, hipótesis, anticipaciones, y conexiones entre teoría y práctica. De este modo, constituyen un material rico y variado para el análisis e interpretación. Al mismo tiempo requieren un abordaje desde la complejidad.

La investigación nos ha permitido, como equipo de trabajo, construir conocimiento sobre aspectos del trayecto de formación docente. Como venimos afirmando, la información relevada y analizada a partir de dispositivos narrativos brinda evidencias que colaboran en la construcción de una formación docente que decididamente no se afirma exclusivamente en saberes técnicos. Los saberes técnicos necesariamente dialogan con aspectos profundos de las historias de vida de cada uno de los futuros formadores, y resultan altamente impactantes los sucesos producidos en sus primeros años de socialización profesional. Los IC dan cuenta de ello.

A continuación mencionamos cuatro nudos centrales de significados que construimos a partir de esta investigación.

1. Los sucesos que impactan y construyen subjetividad en los docentes noveles contienen fuertes preocupaciones por el contenido a enseñar, sobre todo en el nivel de escolaridad secundaria, donde parece posicionarse el conflicto más recurrentemente. En términos de pensar el trayecto de formación docente, este aspecto podría ser central a la hora de promover análisis de situaciones de enseñanza, elaborar estrategias, formular

planificaciones y favorecer la centralidad del abordaje de la definición del contenido escolar, fundamentalmente en el nivel secundario. Esto llevaría a desnaturalizar y problematizar el contenido de enseñanza.

2. Las reflexiones acerca de los problemas con la construcción del contenido escolar son advertidas en su mayor parte a partir de la escucha atenta de los docentes en sus clases: el análisis de las respuestas de los estudiantes, o sus preguntas, el uso de algún recurso previsto, les permite reflexionar sobre aspectos no previstos o considerados al momento de pensar/planificar las clases.

En la formación de docentes, esto puede constituir un insumo más que valioso, donde se invite a focalizar en las intervenciones de los estudiantes, y qué es lo que ellas develan, para mejorar la enseñanza.

3. Las reformulaciones que las clases sufren en relación con variables no necesariamente anticipadas por los docentes noveles que son producto de sus decisiones o microdecisiones, que cambian el rumbo de lo planificado, en función o bien de sostener los propósitos de la enseñanza, o bien de reorientarlos. Este aspecto resulta central para la formación pedagógica, dado que permite interpelar a la función de planificación de la enseñanza, y al paradigma sobre la cual se realiza.

4. El peso otorgado a situaciones en las cuales se percibe como diluida la propia profesionalidad docente o se ve interpelada por las intervenciones o bien de alumnos o bien de otros docentes:

situaciones donde “no se sabe bien qué hacer, pero se hace igual, tratando de fijar posición”.

Si bien al análisis externo estas situaciones pueden parecer las más superficiales para ser tratadas en el marco de la formación docente, resultan aquellas donde la potencialidad para el análisis puede ser de las más valiosas: se trata de la construcción del perfil profesional. En este caso, el análisis de los IC puede visibilizar sentidos construidos acerca de la profesionalidad docente que resulte valioso deconstruir o, según se trate, sostener.

Otro análisis que puede realizarse es acerca del tipo de conocimiento que deviene de los relatos de los IC. Las narraciones están centradas en lo episódico y lo anecdótico, que es propio del dispositivo. Se trata de vivencias de cada uno de los que se están formando, vivencias “de vida”, que se solicita que evoquen. Pero al mismo tiempo son situaciones que incentivan la reflexión.

Los IC pueden entenderse como experiencias subjetivas situadas. Esto ha sido abordado en profundidad en el abordaje teórico de esta investigación. Se trata además de entender estas experiencias subjetivas como conocimiento situado, “visiones” en las que la posición desde la cual se “mira” define las posibilidades de lectura y acción. Se pueden establecer conexiones parciales con otros agentes para construir conocimiento. Conexiones porque hay lenguajes y experiencias compartidas y parciales porque todas las posiciones

difieren entre sí y no se conectan a partir de su identidad sino de la tensión entre semejanza y diferencia entre ellas. Es a partir de narrar, de construir los relatos, que resulta posible reflexionar sobre el posicionamiento desde el que se toman decisiones sobre la enseñanza, sobre los contenidos, sobre las estrategias, sobre la relación con los alumnos.

Finalmente, resulta relevante referir la documentación y análisis de IC como instrumento poderoso en la formación de docentes. Posibilita establecer relaciones entre el saber pedagógico y las experiencias desarrolladas a través de los procesos de autonarración. Al mismo tiempo, se favorece la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Este dispositivo produce una “toma de conciencia” acerca de los obstáculos y de los aprendizajes construidos, y tiene la potencia de iluminar respecto de la construcción del futuro rol como docente.

La reflexión es un proceso que necesita tiempo para ser explícita, consciente y constituirse como práctica; es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. Y, además, como señalamos su aspecto opaco, requiere de dispositivos para poner en palabras y “traducir” las ideas como en el caso de los incidentes críticos (Anijovich, 2009).

Nuevas preguntas... Considerando lo expuesto, una pregunta que surge inevitablemente refiere a ¿qué planificación de las clases se llevó adelante? Y en ese sentido, tal como se anticipó, resulta valioso focalizar en el

período de planificación de la enseñanza, entendiendo que ella resulta de un valor central para el desempeño futuro. En este marco, resultaría pertinente realizar un relevamiento sistemático de planificaciones, en tanto visibilizan modos de anticipar modos de acción para la enseñanza, conforman estrategias, develan concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza.

Consideramos que tanto el relevamiento como la información que surge del análisis conforman marcos valiosos para formular estrategias de enseñanza en el marco de la formación de docentes: documentar qué piensan acerca de la enseñanza, cómo lo piensan, cómo se concreta esto en la formulación de actividades, qué ideas surgen acerca de la definición del contenido y de su alcance son algunas de las potencialidades que podrían ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones.

Notas

¹ Argentina. Magister en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular interina de las cátedras Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente en el profesorado de Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Docente invitada de la Escuela de Educación y Co-directora del postítulo de actualización docente. Universidad de San Andrés.

Autora de publicaciones en el campo de la didáctica y la formación docente. ra@anijovich.net.

² Argentina. Magister en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta regular del área de Didáctica y Currículum de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Jefa de trabajos prácticos interina de la cátedra de Residencia Docente en el profesorado de Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Profesora invitada de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Autora de publicaciones en el campo de la didáctica, el currículum y la formación docente. gachycappelletti@gmail.com

³ Se puede profundizar esta idea en Bohmer, Martín (Compilador) *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona, Gedisa Editorial, 1999.

Bibliografía

- ANIJOVICH et al (2007). "Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la facultad de Derecho" en *Revista Academia*. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- ANIJOVICH y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires. Paidós.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- BOHMER, M. (Compilador) (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- COLS, E. (2011). *Estilos de Enseñanza*. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós. España.
- DOYLE, W. (1998). "Trabajo académico", En *Didáctica II* N° 2. *Aportes teóricos*. UBA – FFyL.
- FARRELL, T. S. C. "Critical incidents in ELT initial teacher training" *Journal* Volume 62/1 January 2008; Published by Oxford University Press; doi:10.1093/elt/ccm072.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J.; ELÓRTEGUI ESCARTÍN, N. y MEDINA PÉREZ, M. (2003). "Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias naturales". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Año/vol. 17, número 001, p.p.: 101-112. Universidad de Zaragoza España. ISBN 0213-8646
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J.; MEDINA PÉREZ, M. y ELÓRTEGUI ESCARTÍN, N. (2003). "Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas" *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2, N° 3, 263-270.
- FERNÁNDEZ, T. y FERNÁNDEZ, J. (1994). "Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: terapia de Knoll", *Investigación en la escuela*, Vol. 22, 91-103
- FLANAGAN, J. C. (1954). "The critical incident technique". *The Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- HATTON, N. y SMITH, D. (1995). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation*. University of Sydney. Australia.
- HUSU, J.; TOOM, A. y PATRIKAINEN, S. (2008). "Guided reflection as a meanto demonstrate and develop student teachers reflective competencies". *Reflective Practice*. February, Vol. 9, No. 1, 37–51. University of Helsinki, Finland.

- LITWIN, E. (2009). *El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- MCEWAN, H. y EGAN, E. (1998). *Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- MONEREO, C. (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e Intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 52, enero-abril, pp. 149-178. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049009>. Última visita el 21-09-2012.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- ROSALES, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Universidad de Santiago de Compostela. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid. Tercera edición.
- SCHÖN, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós M.E.C.
- SHULMAN, J. H. (2002). "Happy Accidents: Cases as opportunities for Teacher Learning" *San Francisco West Ed*. April.
- TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- WOODS, P. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.