

El asesoramiento psicopedagógico apreciativo, una herramienta de apoyo a los docentes ante incidentes críticos en la convivencia del centro educativo

Appreciative psycho-pedagogical counseling, a tool to support teachers in the face of critical incidents in the coexistence of the educational center

Òscar Puigardeu Aramendia¹

Resumen

Los incidentes críticos son situaciones, que pese a ser posibles, suponen un acontecimiento percibido como inesperado con consecuencias graves que generan un alto impacto emocional y que tienen una capacidad potencialmente desestabilizadora. En los centros educativos el alumnado que presenta dificultades de regulación de conducta graves genera, en ocasiones, conflictos de convivencias importantes que pueden convertirse en incidentes críticos para la institución educativa y para el personal docente, que puede sentir fuertemente cuestionada su autopercepción profesional. Ante estas situaciones, las instituciones educativas y sus profesionales suelen realizar demandas de asesoramiento psicopedagógico a los organismos competentes. La indagación apreciativa puede ser una estrategia de asesoramiento óptima en estas situaciones. Está técnica de asesoramiento colaborativo permite la generación de nuevas respuestas en un momento en que el docente y la institución se sienten vulnerables por el impacto generado por el incidente.

Palabras clave: Incidente Crítico, Indagación Apreciativa, Asesoramiento psicopedagógico, Trastorno Conducta, Convivencia.

Abstract

Critical incidents are situations that, despite being possible, involve an event perceived as unexpected with serious consequences that generate a high emotional impact and have a potentially destabilizing capacity. In educational centers, students who present serious behavior regulation difficulties sometimes generate important coexistence conflicts that can become critical incidents for the educational institution and for the teaching staff, who may feel their professional self-perception strongly questioned. Faced with these situations, educational institutions and their professionals often make demands for psycho-pedagogical advice to the competent bodies. Appreciative inquiry can be an optimal counselling strategy in these situations. This collaborative counselling technique allows the generation of new responses at a time when the teacher and the institution feel vulnerable due to the impact generated by the incident.

Keywords: Critical Incident, Appreciative Inquiry, Psychopedagogical Counselling, Conduct Disorder, Coexistence.

-

Fecha de recepción: 23/11/2022
Fecha de evaluación: 04/12/2022
Fecha de evaluación: 13/02/2023
Fecha de aceptación: 26/02/2023

Más allá de las ideas de cómo actuar correcta o incorrectamente, existe un espacio. Nos encontraremos allá.

Rumí

Introducción

Los incidentes críticos son aquellas situaciones, que pese a ser posibles en una determinada actividad, suponen un acontecimiento percibido como inesperado con consecuencias que generan un significativo impacto emocional y que tienen una capacidad potencialmente desestabilizadora del contexto, haciendo necesaria una respuesta estratégica (Monereo y Monte, 2011). En los centros educativos es habitual que las dificultades de regulación de conducta graves, que generan conflictos de convivencias importantes, se conviertan en situaciones críticas para la institución educativa. Los incidentes críticos (IC) son situaciones tremendamente movilizadoras para las instituciones educativas por su dificultad pero a su vez son una oportunidad para el cambio. Ante la aparición de un IC en el entorno educativo, tanto el docente implicado como toda la comunidad educativa se siente interpelada a resolver la situación bien sea enrocándose en la situación, protegiéndose, defendiéndose o en el mejor de los casos reflexionando sobre la propia práctica para mejorarla (Everly y Mitchell, 1999).

Los incidentes se caracterizan por ser acontecimientos percibidos como inesperados y acotados en el tiempo (Everly y Mitchell, 1999), suponen una situación de crisis a quien los sufre y generan la sensación de pérdida de control (Monereo, Weise y Álvarez, 2013). La reacción ante un IC revela pensamientos y actitudes implícitas del sujeto y la institución (Burgum y Bridge, 1997). Por lo que los IC pueden abrir una puerta al cambio a través de su análisis (Martín y Cervi, 2006).

Cuando un centro educativo tiene que afrontar un incidente crítico debido a una alteración conductual, se suelen producir diferentes tipos de demandas a los profesionales, asesores y servicios educativos de apoyo:

Algunos centros reaccionan protegiéndose y tienden a identificar el alumno protagonista del incidente como causante del mismo y proponiendo como resolución del IC un cambio de las condiciones del alumno o de su emplazamiento educativo. Estos centros suelen pedir a los asesores psicopedagógicos que intervengan sobre el alumno o que le proporcionen algún recurso que cambie su conducta, y si la situación es percibida como muy grave, que éste sea trasladado a otro centro al que se le entiende con más recursos o más especializado.

Otros centros tienden más al enrocamiento y pueden identificar como causa del incidente una aplicación insuficiente o incorrecta de las medidas previstas para evitar, intervenir o reaccionar ante éste. Estos centros suelen proponer como respuesta el incremento o rigidificación de las medidas ya previstas por la propia institución. En este caso la institución tiende a identificar como culpable del incidente al profesional

encargado al gestionar y administrar las medidas previstas. Estos centros suelen pedir a los servicios de asesoramiento psicopedagógico que los aprovisionen de los recursos formativos, humanos o materiales que permitan llevar a cabo, de una forma más intensa y ajustada, aquellas estrategias ya previstas por el centro.

Finalmente hay centros que pueden iniciar un proceso de reflexión interna, identificando como causa del incidente algún elemento institucional susceptible de mejora a través de algún cambio interno. Estos centros son los que están más predispuestos a hacer una demanda de asesoramiento psicopedagógico encaminado a una mejora institucional y al cambio en las estrategias del centro.

En realidad, estas tres estrategias se dan de forma simultánea en las instituciones educativas pese a que en diferentes proporciones. Siempre hay una parte de la institución enrocada, mientras que otras partes trabajan para el cambio. Por tanto, los asesores psicopedagógicos raramente se encuentran con una posición monolítica en la institución.

Ante estas tres demandas el asesor deberá atender al centro y su demanda teniendo muy presente que el IC habrá generado un impacto emocional en los profesionales, y por ello, en mayor o menor medida, la demanda de asesoramiento estará también relacionada con este impacto emocional y con la potencial capacidad desestructurante (Monereo y Monte, 2011). Hay que tener en consideración que, a pesar de que suele ser habitual que los centros presenten un estilo propio i definido de afrontamiento de los IC este es dinámico. Debemos tener en consideración que un mismo centro puede reaccionar de forma diferente ante un mismo IC dependiendo de muchos factores. El estilo de afrontamiento de una institución nunca se convierte en un apriorismo determinístico que nos permita predecir como un centro afrontará el próximo IC.

Afrontamiento de incidentes críticos en la convivencia en el centro educativo

La preocupación por encontrar recursos de análisis que guíen la forma a afrontar IC tiene su origen en Estados Unidos en el marco de la segunda guerra mundial, y posteriormente fue desarrollado por los estudios de Flanagan (1954) con el fin de mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. Actualmente, la utilidad de la reflexión y análisis de IC se ha extendido a múltiples disciplinas y actividades. En el ámbito educativo también ha sido uno de estos ámbitos y de forma significativa en el análisis de las dificultades en la convivencia escolar (Nail, Garjardo y Muñoz, 2012). La técnica de análisis de incidentes críticos (TAIC) en el entorno educativo fue desarrollada por David Tripp (1993) y posteriormente desarrollada por varios autores, destacando en nuestro país la relevante contribución del Dr. Monereo (2010). El análisis de IC de acuerdo con la TAIC supone la realización de los siguientes pasos:

1. Presentación y descripción del caso.
2. Identificación de las emociones que genera el IC.
3. Descripción de la intervención del docente sin entrar en juicios de valor sobre la misma. Que pensó, que dijo, que hizo....
4. Descripción de los resultados de la actuación.
5. Identificación de dilemas generados por el IC e identificación de otras posibles respuestas.
6. Aprendizajes que se generan después del incidente y de la utilización de TAIC y seguimiento del proceso.

Los IC suponen un importante impacto emocional en los profesionales ya que son vividos como episodios imprevisibles (Woods, 1997) que generan una situación potencialmente desestabilizadora en los que el docente que recibe un impacto a nivel cognitivo, emocional y social (Navarro et al. 1998). Este impacto puede ser tan importante que incluso llegue a desestabilizar y comprometer la propia identidad profesional del docente como profesional competente (Bilbao y Monereo, 2011). En muchas ocasiones pueden afectar a la confianza en uno mismo y en los compañeros/as del centro educativo, una de las columnas vertebrales de la comunidad, y aspecto clave para la necesaria cooperación entre sus miembros (Hargreaves, 2007). Cuando este incidente afecta a la convivencia del centro y el docente se ha sentido increpado gravemente o ha tenido ser agredido, el impacto será aún más profundo (Puigardeu, 2020).

Los IC también tienen el potencial de permitir el afloramiento de las estructuras y valores implícitos del docente y la institución, a la vez que permiten identificar los mecanismos de defensa y autocontrol, ofreciendo una posibilidad para el cambio; permiten hacerlos explícitos y objeto de análisis abriendo una oportunidad de mejora. (Monereo, Alvarez y Weise, 2013). El cambio en la identidad del docente requiere identificar y reflexionar sobre sus propias creencias y prácticas (Maestro y Monereo, 2014) y los IC ofrecen una oportunidad para ello.

El afrontamiento y la gestión de los IC no pasa por un simple aprendizaje y acumulación de nuevas técnicas o metodologías a las que el profesional pueda acceder por el modelado de un experto, ya que la respuesta a los mismos implica los aspectos más centrales del rol docente y la su identidad como tal, así como elementos nucleares de la institución. La generación de respuestas más eficaces a los IC sólo puede partir de un cambio significativo en esta identidad profesional y muy probablemente de cambios igualmente significativos en la identidad de la institución educativa a la que pertenece.

Por este motivo el asesoramiento psicopedagógico tras un IC, especialmente cuando afecta a la convivencia de la comunidad educativa, no puede seguir sólo los pa-

trones habituales ya que éste se da en un momento en que se ha producido un fuerte impacto en el docente que genera un autocuestionamiento de su rol profesional. Por ello, todo asesoramiento supone, bajo estas, circunstancias, una tarea colaborativa y de apoyo al autoanálisis del propio docente y la institución. Este acompañamiento debe considerar que son los mismos docentes que han sufrido el incidente, y que se encontrarán en una situación de autocuestionamiento y de impacto emocional, los que realizarán el proceso de reflexión que les abrirá una posibilidad de cambio.

El asesoramiento ante IC de convivencia tampoco puede seguir la metodología tradicional de la resolución de problemas. Esta estrategia busca identificar el problema para poder determinar sus causas y encontrar soluciones posibles a través de la comprensión y el diseño de un plan de acción que incida sobre éstas. En los IC debidos a situaciones de agitación, el análisis de causas y su diagnóstico pueden llevar simplemente a una situación de retroalimentación de situaciones críticas, ya que tal y como explican Nardone y Salvin (2006) muchas veces los problemas existen precisamente en virtud de lo que se hace para resolverlos. De tal forma que en muchas ocasiones es imposible atribuir una única causa como detonante de este tipo de IC. Incluso, puede no ser fácil la identificación de un único sujeto participante en el incidente, de tal forma que, en ocasiones es muy difícil discernir entre las causas y los intentos de solución del problema que han podido convertirse en la causa de los mismos. Desde esta perspectiva la institución tiene un problema, y a la vez, es el problema, por lo tanto, requiere de alguien o algo fuera de ella que aporte el conocimiento y los recursos para afrontarlo (Basté, 2015).

El asesoramiento desde la mirada de la indagación apreciativa puede ser de gran utilidad ante los IC, ya que permite utilizar la necesidad de cambio que imponen estos incidentes y la explicitación de los valores y concepciones de los docentes que generan, en otras ocasiones más velados a la mirada del asesor. Esta tarea requiere respetar las necesidades de autoprotección de su identidad y autoimagen del docente que el incidente ha cuestionado. El diálogo apreciativo parte de la concepción que toda institución es más un éxito a aceptar que no un problema a resolver (Cooperrider, 1990). Todos los centros educativos son la recopilación de una multitud de pequeños y grandes éxitos a lo largo de los muchos días y de los muchos cursos de su historia. Y son precisamente estas fortalezas las que permitirán impulsar el cambio que la institución, requiere para afrontar también satisfactoriamente, dificultades como los IC.

La demanda de asesoramiento tras un incidente crítico en la convivencia.

Ante un IC resulta habitual que el centro educativo busque apoyo para afrontarlo. Las demandas que suelen generar los IC son variadas y dependen, no sólo de las características del incidente sino que también de la cultura institucional y al perfil personal y profesional de los docentes que lo hayan vivido de forma más directa

(Sánchez, 2000). Este tipo de demandas no son excluyentes entre sí, ya que suelen darse de forma simultánea en diferente proporción y en diferentes momentos del proceso de gestión de los IC, en la convivencia de los centros educativos.

Existen demandas de neutralizar la fuente del incidente: En los IC los centros educativos suelen identificar a un alumno, familia, o la situación que aparentemente es el origen o causante del IC. Resulta habitual que el centro educativo busque la forma de que la causa del incidente desaparezca o al menos realice modificaciones substanciales de tal forma que la probabilidad de repetición del IC desaparezca o se minimice. Por ejemplo, cuando los centros educativos identifican un alumno como origen del IC no resulta extraño que se plantee la posibilidad de que este alumno cambie de centro, o que algún equipo realice una intervención que pretendidamente pueda hacer cambiar la conducta del alumno. (Puigardeu, 2020)

Podemos encontrar demandas de incremento de recursos: En otras ocasiones el centro educativo, ante el IC, cree que una forma adecuada para poder afrontar la situación, o un posible nuevo IC de las mismas características, es dotarse de más recursos a nivel material o inmaterial. Estas demandas pueden ser en forma de recursos materiales, bien sean espacios, materiales didácticos o similares; También se pueden referir al número de profesionales, o la intervención de otros recursos externos al centro del ámbito educativo, social o de salud. Finalmente, en algunos centros la demanda de incremento de recursos se concreta en una demanda para ampliar el conocimiento y los recursos técnicos para poder hacer frente al incidente, por ejemplo, a través de alguna formación. (Bonals y González, 2007)

Demandas de acompañamiento o sostenimiento emocional: En este caso el centro busca un reconocimiento de la dificultad de la tarea que está realizando y un acompañamiento en el proceso de asimilación de la situación de dificultad que ha generado el IC. Las necesidades de sostenimiento emocional y acompañamiento en el sufrimiento que ha generado el IC están siempre presentes, pero en algunos momentos del proceso su gestión pueden ser centrales para la institución. (Puigardeu, 2020)

Y finalmente demandas de asesoramiento para modificar la gestión del IC: Finalmente hay centros educativos que ante un IC se plantean la necesidad de ajustar la respuesta del centro. Estos centros parten de la idea de que el IC no sólo tiene que ver con la causa y los sujetos que lo han generado, sino también con la institución y su forma de funcionar, de tal forma que creen que introducir algún cambio en la institución o en su forma de afrontar los IC es posible y puede ayudar a mejorar su gestión. (Monereo y Monte, 2011)

Sea cual sea el motivo explícito de demanda del centro, tenemos que tener en consideración que el asesor deberá considerar que la institución se encuentra en una situación de doble vulnerabilidad. Por un lado, por el impacto emocional que

supone sufrir un IC, y por otro lado por la asunción de la situación de debilidad que ha supuesto el IC y el reconocimiento implícito de carencia que supone toda demanda de asesoramiento. Esta doble vulnerabilidad deberá ser considerada por el asesor, teniendo siempre como objetivo el desarrollo de la máxima autonomía del centro en su proceso de reflexión y su intención de generar un espacio de seguridad que permita afrontar la necesidad de cambio.

La indagación apreciativa una estrategia de asesoramiento psicopedagógico ante IC

La Indagación Apreciativa (IA) es una estrategia de diálogo generativo enmarcado en el paradigma construccionista de la investigación-acción de Kurt Lewin, una estrategia vinculada al legado socrático. Los diálogos generativos son estrategias de coconstrucción de conocimiento y generación de nuevas prácticas, de forma colaborativa, en entornos complejos a través del diálogo, y pretenden avanzar de la noción de gestión del conflicto hacia la concepción de creación de nuevos espacios de relación (Fried, 2008). En el fondo la IA es un proceso de investigación-acción fundamentado en el constructivismo que estimula a los docentes a la indagación, el aprendizaje y la mejora profesional construida sobre sus propias fortalezas, creencias y esperanzas (Reyes, 2016). Existen diversos estudios que muestran la capacidad de la IA como una herramienta de transformación y de cambio en las organizaciones, no sólo en su forma de actuar sino también en su forma de concebir su actuación (Bushe y y Kassam, 2005). Esta estrategia de asesoramiento a través de la IA está basada en cuatro principios: (Cooperrider, 1990)

- Principio de simultaneidad: El proceso de valoración, asesoramiento, investigación o reflexión y el proceso de cambio son simultáneos. Las instituciones cambian en la dirección de aquello sobre lo que reflexionan.

- Principio poético: Las instituciones son libros abiertos en continuada escritura. El lenguaje y las metáforas utilizadas por la institución tienen mucho que ver con la participación, compromiso y creatividad de sus miembros y tienen un impacto sobre sus formas de actuar.

- Principio de anticipación: La creación de un proyecto, de un plan de atención, de un futuro inspirador y compartido por la institución es generador de cambio y reafirma la competencia de la propia institución una vez se lleva a cabo.

- Principio afirmativo: Todo cambio en la práctica de una institución debe sustentarse en sus fortalezas. El esfuerzo de cambio es más intenso y duradero cuando éste se sustenta en éstas.

Una de las herramientas centrales del asesoramiento, desde una perspectiva apreciativa, son las preguntas generativas. Las preguntas generativas son aquellas

que abren nuevos espacios e identifican nuevas posibilidades de acción, en las que los participantes pueden reconocer una capacidad propia o de la institución que les permitirá construir nuevas alternativas. Son una invitación a los docentes a la participación y a la reflexión creativa (Fried, 2004). Proponemos algunos ejemplos de preguntas generativas:

- ¿Qué hay de diferente en esta situación respecto a otras que han pasado anteriormente?
- ¿Qué le ha sorprendido de su intervención?
- ¿Qué otras razones podemos imaginar que podrían haber provocado esta situación?
- ¿Cómo podríamos crear un espacio que despierte la curiosidad?
- ¿De qué otras maneras podríamos responder en un futuro a una situación similar?
- ¿Cómo se podría hablar con él de todo esto que ha pasado?
- ¿Cómo podríamos organizar el próximo encuentro?

Ante un IC en la convivencia del centro educativo, cuando la institución y el docente piden asesoramiento psicopedagógico desde una posición de vulnerabilidad por el impacto del mismo, éste no puede tener como objetivo la identificación de las debilidades en la intervención del docente o de la institución educativa. Si utilizáramos esta estrategia, de facto, contribuiríamos a incrementar el impacto del IC maximizando su impacto emocional y cognitivo en la identidad del profesional generando un incremento de la autocuestionamiento que aumentaría su sensación de vulnerabilidad. Convirtiendo el asesoramiento en una especie de segundo IC que nuevamente pone en jaque a la institución y su sentimiento de competencia profesional. El aumento del sentimiento de vulnerabilidad incrementa significativamente la probabilidad de respuestas de enrocamiento y defensa del profesional y de la institución, minimizando las posibilidades de cambio. A su vez, si el asesoramiento se limita a la sugerencia de nuevas estrategias de afrontamiento o el modelado de nuevas técnicas que el asesor presupone que el docente desconoce se está exponiendo al profesional a aquellas competencias que supuestamente le faltan, y por tanto, profundizando en su autocuestionamiento. De hecho, el IC suele ser vivido por el personal docente como una amenaza a su imagen profesional, de ahí que el asesor debe adoptar un posicionamiento especialmente cuidadoso en su relación con el docente y la institución manteniendo un nivel alto de cortesía adoptando estrategias de mitigación de la amenaza (Brown y Levinson, 1987). Con este objetivo puede ser útil tener presentes los siguientes principios enunciados por Haverkete y actualizados por Zuluaga (2004):

- Máxima generosidad: Minimizar el propio beneficio y maximizar el beneficio del asesorado.

- Máxima aprobación: Maximizar el aprecio por el asesorado minimizando la crítica hacia él.
- Máxima modestia: Minimizar el aprecio hacia el propio asesor maximizando la propia posibilidad de error.
- Máxima simpatía: Maximizar la capacidad empática y la simpatía hacia el asesorado.
- Máxima unanimidad: Maximizar los puntos de acuerdo y minimizar los desacuerdos.

Las estrategias de modelado o formación son poco adecuadas cuando nos encontramos ante un docente que ha sufrido un IC y que por tanto, ve comprometida su identidad profesional y su autopercepción como docente competente. En estos momentos, el docente entendería este modelo de asesoramiento como una nueva amenaza en su autopercepción de competencia, generando una reacción de bloqueo y defensa, convirtiendo el asesoramiento en una nueva agresión a su autopercepción profesional. Por el contrario, podría manifestar una reacción de sumisión y aceptación de su incompetencia y por tanto, de dependencia respecto al asesor que tiene una función de experto en el resultado esperado.

Por el contrario, si el asesoramiento está dirigido a detectar los puntos fuertes del docente y la institución, desde una perspectiva apreciativa ser conscientes de las respuestas más exitosas les permitiría afrontar de forma más exitosa un incidente similar. El asesoramiento pasa a convertirse en una protección de la autoimagen profesional del docente, maximizando la posibilidad de cambio. De ahí que ante una situación de IC el asesor, conjuntamente con el docente, debe identificar las creencias y los modelos psicopedagógicos que deben ser el fundamento de los cambios que permitirán avanzar a la institución. A partir de la identificación de las buenas prácticas docentes, valores, creencias y concepciones teóricas a través de preguntas generativas el asesor puede ayudar a la institución escolar a revisar su relato sobre el IC, de tal manera, que éste se convierta en un impulsor del cambio. Desde esta perspectiva la institución y el docente aumentan su autopercepción de competencia ya que son partícipes del proceso de búsqueda e implementación de medidas que resultan coherentes con la cultura de la institución y que son de menos difícil implementación, tienen un mayor impacto, y son sentidas como propias. Desde esta perspectiva, el asesorado incrementa su competencia y gana autonomía para el enfrentamiento de futuros IC; el asesor tiene en este caso una función de experto en generar procesos de cambio.

Resulta obvio que la gestión de IC de convivencia sitúa al docente y a la institución educativa en una situación muy difícil en que la posibilidad de cometer errores es muy alta, tanto por la aparición más o menos inesperada del incidente, cómo por el alto impacto emocional e institucional que supone. Por este motivo no resulta extraño

que en el proceso del asesoramiento el asesor identifique intervenciones que no han ayudado a su afrontamiento.

Con viene aquí una aclaración con la finalidad de diferenciar la dificultad y el error ante situaciones difíciles de la mala praxis docente. Se entiende la mala praxis aquellas acciones de negligencia grave o mala fe profesional. Las situaciones de mala praxis profesional son objeto de intervención por parte de los órganos de gestión de centro y la inspección educativa del mismo y su abordaje no corresponde al asesoramiento psicopedagógico. En las situaciones de mala praxis el asesor no puede más que explicitar este hecho de forma asertiva, este hecho puede ser también un punto de partida para mejorar la praxis del docente o la institución.

A diferencia de la mala praxis el error supone la obtención de un resultado no congruente con nuestros objetivos, debido a que no se ha elegido el mejor procedimiento o éste se ha aplicado de forma inadecuada. Los errores son una fuente de información para el asesor ya que aportan información valiosa sobre los procesos que han seguido los intervinientes en la situación en el proceso de toma de decisiones, así como también refleja la cultura institucional y los sistemas de afrontamiento previstos en la institución y los recursos de los intervinientes. En este sentido deben ser considerados por el asesor en el diseño de su intervención. (De la Torre, 2004)

El error también puede ser una fuente de aprendizaje para el docente. Pero la utilización del error como fuente de aprendizaje requiere de un entorno emocional propicio para afrontar su análisis como una oportunidad y no como una amenaza para la institución y el docente. Después de un IC es muy probable que en un primer momento no se pueda abordar el error durante el asesoramiento. Es en esta circunstancia cuando la perspectiva apreciativa puede ayudar a privilegiar las estrategias más efectivas a la vez minimizar las más comprometidas. Será en un segundo momento, cuando la institución y el docente ya no se sienten tan amenazados por el IC y empiezan a recuperar su sentimiento de auto competencia cuando se podrá abordar el error desde estrategias como la práctica reflexiva con el apoyo del asesor psicopedagógico.

La pregunta como herramienta fundamental del asesoramiento apreciativo

Son muchos los autores que han evidenciado que nuestros pensamientos construyen, en cierta forma, nuestro mundo, una idea ya formulada por Buddha. Actualmente disponemos de miles de estudios que demuestran el impacto del efecto placebo y el efecto Pigmalión, así como el impacto de las propias creencias en la autoimagen, los pensamientos y la conducta de las personas (Adams, Schil y Cooperrider, 2004). Todas estas investigaciones nos muestran el impacto en

nuestro actuar, que tiene, nuestros paradigmas de interpretación de la realidad. De hecho, en cierta medida nuestra interpretación y nuestro relato de la realidad la moldean creando un paradigma, un marco conceptual que da sentido y nos permite interpretar la realidad (Griega, 2000).

Los IC suponen una rotura en el paradigma del docente. Uno de los elementos que genera en el docente la sensación de criticidad es el hecho de que el IC es vivido aparentemente como inesperado e incomprensible. Su dificultad para comprender y afrontar la situación desde su paradigma es uno de los elementos que más dificulta el afrontamiento de la situación vivida como anisogino por el equipo docente, que no consigue encontrar una respuesta eficaz dentro del repertorio de intervenciones de las que dispone dentro de su paradigma. Es por este motivo que las preguntas generativas pueden ayudar al docente a salir de éste para entender la situación desde un nuevo punto de vista que puede generar una nueva respuesta desde otra posición y por lo tanto ser más creativa. Las preguntas generativas son aquellas que no tienen como objetivo la obtención de información sino la generación de reflexión y de nuevas propuestas de acción. Por lo tanto, las preguntas generativas no buscan que el que pregunta obtenga ninguna información, sino que sea el preguntado aquel que obtenga conocimiento y beneficio en el proceso de reflexión y de elaboración de la respuesta.

En el marco de la IA, las preguntas generativas pretenden descubrir, indagar sobre la situación y sobre los recursos del centro educativo, para afrontar el IC, para luego poder imaginar nuevas formas de entender, de aproximarse y de intervenir ante éste. Las preguntas también ayudarán al diseño de estas nuevas aproximaciones que finalmente el centro pondrá en marcha. Estos objetivos, en el marco de la IA no son momentos diferentes ya que el esfuerzo de descubrir es ya el esfuerzo de cambiar. El trabajo de indagación ya contiene la esperanza del cambio (Cooperrider, 1990). La aparentemente pregunta simple sobre cómo se ha afrontado la situación ya contiene en sí misma la idea que habría otras formas de aproximarse al IC y que son pensables otros abordajes diferentes al escogido.

Las preguntas generativas pueden tener varios objetivos entre los que podríamos citar los siguientes (Rodríguez, 2008):

- Identificar y explicitar capacidades y conocimientos de los docentes
- Identificar y explicitar capacidades y experiencias de cambio de la institución y los docentes.
- Identificar problemas reflexionando sobre ellos
- Disolver problemas
- Ayudar a la construcción de alternativas
- Apoyar en los procesos de cambio

- Interpelar a la acción

La pregunta evoca lo que no existe y, por lo tanto, genera la posibilidad de crear una nueva realidad. La pregunta es, por tanto, una apertura en la realidad que han creado nuestros pensamientos. Y en este sentido las mejores preguntas son aquellas que sólo se pueden responder desde fuera del paradigma que las ha propiciado (Goldberg, 1998). Son estas las preguntas que permiten generar nuevas miradas y nuevas realidades a través de la coconstrucción entre asesorado y asesor. La pregunta, en este caso, no busca sólo comprender la situación, sino que busca brindar una oportunidad a una solución diferente, pasando del marco “problema” al marco “oportunidad”. Las preguntas generativas son herramientas del pensamiento, y el proceso de responder a estas preguntas abre la oportunidad a la posibilidad de construcción creativa de una nueva realidad (Adams, Schil y Cooperrider, 2004). Es por este motivo que las preguntas generativas son un recurso central de la indagación apreciativa.

La pregunta generativa debe estar formulada de forma que estimule el pensamiento, la creatividad y las nuevas acciones de la institución y del docente para afrontar futuros IC desde los recursos y el conocimiento que su institución ya dispone, apoyándose en las competencias de la institución. Desde esta perspectiva toda institución educativa no es un problema a resolver, sino que es un gran misterio a admirar, lleno de conocimiento, experiencias y recursos (Hammond, 2004).

Conclusiones

En los centros educativos se producen incidentes críticos relacionados con la convivencia a causa de situaciones de agitaciones psicomotrices de alumnos con dificultades de regulación de la conducta, de desafío grave a los docentes, agresiones graves entre alumnos y una larga lista de situaciones que potencialmente pueden agravarse y convertirse en un IC. Ante estas situaciones resulta habitual que los centros soliciten el asesoramiento de los equipos psicopedagógicos que tienen encomendada esta tarea. La característica diferencial en estas demandas respecto a muchas otras que reciben estos equipos es que los IC generan un impacto emocional potencialmente desestabilizador en los docentes y la institución. (Monereo y Monte, 2011)

El asesoramiento psicopedagógico ante IC no puede obviar la labor de valoración psicopedagógica del alumno protagonista del mismo y la valoración de sus potencialidades, necesidades educativas y, en caso necesario, su derivación a los servicios de la red de salud o de atención social (Bonals y González, 2007). Esta tarea es imprescindible, pero si nos limitamos a ésta aproximación, la valoración psicopedagógica confirma que la causa del incidente reside en el alumno y por lo tanto

que el centro educativo se debe proteger de él y de los posibles futuros incidentes que potencialmente podría causar. Esta posición de facto bloqueará la posibilidad de un asesoramiento dirigido a la mejora de la intervención de la institución y toda posibilidad de cambio en la misma.

Resulta evidente que ante los IC el asesor psicopedagógico debe conocer y reflexionar sobre las respuestas dadas por los profesionales desde su conocimiento y el ajuste de las estrategias utilizadas respecto a las estrategias previstas. Pero permanecer sólo en este espacio, sitúa al asesor en el papel de evaluador externo de la competencia del docente o de la institución. Hay que recordar que el IC ya ha generado en el profesional y en la institución un impacto emocional intenso y una amenaza a su autopercepción de competencia, y que esta aproximación evaluativa volverá a amenazar esta autoimagen colocando al profesional ante la disyuntiva de aceptar su posición de dependencia del asesor por su incapacidad o la necesidad de reafirmarse negando la necesidad de asesoramiento o manifestando la incompetencia del asesor para realizarlo. (Monereo, Weise y Álvarez, 2013)

Todo IC moviliza el deseo y la necesidad de mejorar la respuesta educativa. El asesoramiento desde una posición apreciativa, puede ser una buena estrategia de aproximación a esta necesidad a través de propiciar un cambio de paradigma en el que el centro educativo se convierte en el protagonista, ya que supone el reconocimiento de la capacidad del docente y de la institución (Cooperrider, 1990). Pare ello es importante ayudar a los profesionales y a la institución explicitando desde el respeto y reconociendo sus modelos de intervención para, apoyándonos en ellos y en sus experiencias de éxito, generar nuevas estrategias de intervención eficaces ante los IC a través del diálogo (Zuluaga, 2004).

El asesoramiento psicopedagógico desde una posición apreciativa incrementará la competencia del centro, ya que lo hace sujeto activo del proceso de cambio y lo hace consciente de las estrategias y recursos de los que ya disponía permitiendo activarlas, y a su vez realizar una búsqueda de nuevos recursos, pero desde una posición de percepción de autocompetencia evitando la dependencia del asesor externo. Para ello el asesoramiento se realiza partiendo de los recursos del centro y no en base a sus supuestas carencias.

Notas

¹CRETDIC de Barcelona (Generalitat de Catalunya), España. Doctor en psicología. Coordinador del CRETDIC de Barcelona (Generalitat de Catalunya). Profesor asociado UB. Profesor colaborador UOC. <https://orcid.org/0000-0003-1144-8583>

Referencias

- Adams, M.G., Shiller, M. Cooperrider, D.L. (2004) With our questions we make the world. *Constructive Discourse and Human Organization*, 1, pp.105-124.
- Basté, D. (2015). *Repensar la Indagación Apreciativa desde la perspectiva de su plasticidad*. (Tesi doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/336972/TESIS%20Repensar%20la%20Indagaci%F3n%20Apreciativa%20desde%20la%20perspectiva%20de%20su%20plasticidad.pdf;jsessionid=-F14EC9AE1B52E2F1F9750A4E81F6D91D?sequence=1>
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), pp. 135-151. Recuperado de <http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomoneo.html>
- Bonals, J. y González, A. (coord.). (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- 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 rough Teaching* (pp. 58-61). Perth: Murdoch University. Recuperado de https://otl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf1997/burgum.html
- Bushe, G. i. Kassam, A. (2005) When Is Appreciative Inquiry Transformational?: A Meta-Case Analysis. *Journal of Applied Behavioral Science*. 41(2), pp. 161-181. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021886304270337>.
- Brown, P., y Levinson, S.C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Cooperrider, D., (1990). *Appreciative management and leadership: The power of positive thought and action in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. Tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires: Magisterio de la Plata.
- Everly, G. S.; Mitchell, J. T. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), pp. 327-358.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos. G. Rodríguez Fernández (comp.) *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (pp. 17-48). País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati- Dykinson.
- Gergen KJ. (2000). Hacia un vocabulario para el diálogo transformador. F. Schnitman D, (ed). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (pp. 43-71). Buenos Aires: Granica.
- Goldberg, M. C. (1998). *The art of the question: A guide to short-term question-centered Therapy*. New York: Wiley.
- Hammond, S. (2004). *The Thin Book of Appreciative Inquiry*. Bend Oregon: Thin Book Publishing.

- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. L. Stoll, & K. S. Louis (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Berkshire, UK: Open University Press.
- Martín, E.; Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. J. Pozo (coord). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Mastro, C. y Monereo C. (2014) Incidentes críticos en los profesores universitarios de la pupc. *Revista iberoamericana de educación superior*. 12(5), pp. 3-20.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 149-178.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Álvarez I. M. y Weise, C. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), pp. 323-340.
- Nardone, G.; Salvini, S. (2006). *El diálogo estratégico*. Barcelona: RBA/Integral.
- Nail, O. Gajardo, J. I.; Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), pp. 56-76.
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), pp. 1-14. Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf
- Reyes, J. (2016). Proceso de indagación apreciativa en un contexto universitario. Apuntes de una experiencia práctica. *Revista electrónica de psicología Iztalaca*. 19(4), pp. 1523-1544.
- Rodríguez, M. Fried, D. (2008). *Afrontamiento generativo y desarrollo comunidad. Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson.
- Sánchez, E. (2000). Psychoeducational assessment: An observational study on the difficulties encountered by educational psychologists working with teachers. *Journal for the Study of Education and Development*, 23(91), pp. 55-77.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Zuluaga Gómez, F. O. (2004). La interacción verbal vista desde la teoría de la cortesía. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 9(15), pp.389-421. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255025901015>