

ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**“EL IMPACTO DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN DE
DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PRÁCTICA REFLEXIVA”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON
MENCION EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y CIENCIAS
NATURALES

Acuña Poblete Francia Vaiteare

Pino Sepúlveda Tiare Catalina

Sánchez Guerrero Diana Tamara

Vásquez Herrera Pablo Andrés

PROFESORA GUÍA:

Laura Zurita Barría

Santiago, Chile

2023

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi familia por su apoyo incondicional a lo largo de este camino académico. A mi mamá, cuyo amor, dedicación y aliento constante han sido mi mayor fuente de inspiración. A mi hermano menor, cuya comprensión y ánimo han sido pilares fundamentales en momentos decisivos. A mi papá que a pesar de las adversidades siempre está pendiente y cuyo amor se refleja en los momentos más oportunos. A mis amigas/os y compañeras/os de carrera, su compañía, comprensión y colaboración han hecho de este viaje una experiencia más enriquecedora. A mis amigas/os de destino y en particular a mi persona especial, que estuvieron presentes a pesar de la distancia, brindándome su apoyo y motivación. Su respaldo ha sido invaluable y ha marcado una diferencia significativa en este logro académico. Gracias por estar a mi lado en este importante capítulo de mi vida.

~Francia Acuña Poblete.

Agradezco a Dios y a la Virgen por bendecirme con mi hermosa familia y por permitirme vivir tantos bellos momentos. A mis padres, por su sacrificio y apoyo incondicional en todos mis procesos y sueños, sin ustedes no sería la persona que soy hoy. Gracias por creer en mí, por aconsejarme desde sus experiencias de vida, por enseñarme el verdadero significado del amor desde la sencillez y respeto mutuo, por hacerme eternamente feliz y anhelar siempre lo bueno para mí. Este esfuerzo no es solo mío, es compartido por ustedes. A la Milú por acompañarme en las noches de desvelo, momentos de ansiedad y de felicidad plena. Soy muy afortunada de ser tu dueña y madre adoptiva. A las personas que no me acompañan de manera terrenal pero que siempre estarán en mi corazón. A las docentes en formación que he conocido durante todos estos años por brindarme contención y por permitirme conocer diferentes experiencias y visiones. A mis amigas y amigos, que, sin su aliento, experiencias dentro del rubro y de la vida todo sería menos emocionante. No hay mejor sensación que la reciprocidad del amor. Gracias a los que siempre están, a los que han llegado y a los que se fueron. Y finalmente, agradezco a mis compañeros de tesis. Para todos ustedes, un pedacito de mi corazón les pertenece.

~Tiare Pino Sepúlveda

El proceso no ha sido fácil, pero existen personas que fueron un motor para terminar mi carrera.

Para mi esposo Jonnathan e hijo Nicolás, gracias por todo ese apoyo incondicional sin ustedes esto no habría sido posible, los amo con mi alma. Para Rosa, Carolina, David, Millaray, Luis y toda mi familia gracias por aportar con sus granitos de arena, para mis viejas desde el cielo que siempre me dijeron el orgullo que sentían por cada uno de mis logros, para mis suegros Leticia y Pedro quienes fueron un pilar fundamental para llegar hasta donde estoy en este momento.

Gracias a cada uno de mis amigos y compañeros de las menciones de matemática y ciencias que siempre creyeron más en mí que yo misma, soy lo que soy gracias a todos. A mis profesores de formación inicial Beatriz y Norton y a mis profesoras de mención de matemática Ana María Alarcón y Evelyn Campos, marcaron mi camino para convertirme en una profesora.

~Diana Sánchez

Expreso todo mi agradecimiento a mi familia, específicamente a mi mamá, abuela, tía y prima por todo el apoyo que me han brindado durante estos años. A mis amigos/as y pareja, los que se han mantenido a mi lado y han apoyado en los momentos más duros. A mis compañeras y amigas tesistas, sin ellas y su gran dedicación no podría haberlo logrado. Además, dedico esta tesis a mi abuelo, esté donde esté, él siempre quiso que cumpliera mis metas. A todos ellos/as muchas gracias de corazón, se les quiere y ama a cada uno de ustedes.

~Pablo Vásquez

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	1
ÍNDICE TABLAS	2
ÍNDICE FIGURAS	3
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1. Definición del problema de práctica	7
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	12
2.1 Desarrollo profesional docente respecto a incidentes críticos en el aula	12
2.1.1 Incidentes críticos.....	12
2.1.2. Emociones	13
2.1.3. Estrategias de mediación.....	15
2.1.4. Competencias	16
2.1.5. Necesidades del fortalecimiento profesional	17
2.1.6. Pedagogía de la autonomía	19
2.2. Análisis causal.....	21
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	31
3.1. Tipo de investigación	31
3.2. Contexto y participantes.....	34
3.3. Procedimientos, técnicas e instrumentos	34
3.4. Tipo de análisis	35
3.5. Resguardos éticos.....	35
CAPÍTULO IV DISEÑO DE ESTRATEGIA GENERAL DE CAMBIO	36
CAPÍTULO V RESULTADOS	44
4.1. Análisis e interpretación de resultados.....	44
4.1.1. Análisis e interpretación de resultados coevaluación.....	44
4.1.2. Análisis e interpretación de resultados autoevaluación	49
4.1.3. Análisis e interpretación de resultados autoevaluación pauta de desempeño MCB	54
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES	59
5.1. Conclusión	59
5.2. Reflexión crítica de la investigación educativa.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	70
Anexo 1. Conversación con encargada de convivencia escolar.....	70
Anexo 2. Carta de autorización dirigida a instituciones para seminario de grado	72
Anexo 3. Formularios de consentimiento informado para seminario de grado ...	74

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Bitácoras prácticas intermedia y práctica profesional I	78
Tabla 2. Bitácoras taller de reflexión sobre incidentes críticos	82
Tabla 3. Cronograma Plan de mejora.....	95
Tabla 4. Formato pauta de autoevaluación y coevaluación	96
Tabla 5. Coevaluaciones de observación diagnóstica, de progreso y cierre	97
Tabla 6. Autoevaluaciones de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos.....	103
Tabla 7. Pauta de evaluación (autoevaluación MBE)	109
Tabla 8. Carta Gantt	113

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de Ishikawa	115
Figura 2. Diagrama de Impulsores y Actividades	116

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, realizado por cuatro estudiantes pertenecientes a la carrera de “Pedagogía en Educación Básica” de la Universidad Silva Henríquez, tiene por objetivo la recopilación de datos observables y evidencias concretas de nuestra práctica profesional para identificar un problema de práctica que nace desde nuestra labor docente y que interfiere tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes de segundo ciclo de educación básica como el desempeño de la labor docente de los profesores en formación que desarrollan esta investigación.

Para identificar el problema de práctica docente, nos basamos en el enfoque de Resolución de problemas para la mejora escolar continua (Mintrop y Órdenes, 2021). Bajo esta óptica, desarrollamos en nuestra investigación las 4 etapas que nos plantean los autores:

- I. Identificación de un problema de práctica
- II. Comprensión de la problemática o análisis causal
- III. Diseño del proceso de cambio
- IV. Metas e instrumentos de evaluación

El primer capítulo corresponde a la identificación de un problema de práctica, el cual afecta nuestro desarrollo y ejercicio docente. En este apartado se delimita la estructura, especificando los objetivos generales y específicos. El segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, el cual sustenta nuestro problema de práctica, el cual respalda y sustenta la investigación que llevamos a cabo. Posteriormente, en el tercer capítulo corresponde al marco metodológico, donde se proporciona una descripción detallada de los métodos y procedimientos que se utilizarán para llevar a cabo nuestra investigación. En el cuarto capítulo, se desarrollará el diseño de estrategia general de cambio, el cual se enfoca, a partir de nuestro problema de práctica, en un plan de mejora, reflejado en procesos y resultados. El quinto capítulo se desarrolla el análisis de resultados correspondientes a las actividades realizadas en el plan de mejora. El

capítulo final corresponde a las conclusiones de nuestra investigación, desarrollando una reflexión crítica del proceso educativo y una mirada clínica de nuestro ejercicio docente.

PALABRAS CLAVES: Incidentes críticos, emociones, estrategias de mediación, competencias profesionales, fortalecimiento profesional docente.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo para optar a Grado de Licenciado en Educación y Profesor en Educación Básica Mención en Matemáticas y Ciencias Naturales es en base a nuestra propia experiencia como futuros docentes desarrollada a lo largo de la formación inicial y práctica profesional. En ella se han identificado diferentes prácticas de docencia problemáticas entre ellas la que ha tomado mayor relevancia al ser reiterativo y compartido por todos los integrantes de esta investigación se refiera a las dificultades que presentamos para aplicar estrategias de mediación ante incidentes críticos como, por ejemplo: soluciones de conflictos entre estudiantes. La importancia del rol docente en estas situaciones es fundamental, ya que debe ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica y promover una educación integral en los y las estudiantes. Para ello fue necesario realizar una introspección a nuestras experiencias diversas en los diferentes contextos que hemos estado inmersos (práctica inicial, intermedia y profesional). Este análisis nos hace verificar situaciones problemáticas, es decir, un Problema de Práctica que sea específico, recurrente y que afecta al aprendizaje profesional docente. (Mintrop y Órdenes, 2021).

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Definición del problema de práctica

Para definir un problema de práctica fue necesario desarrollar un proceso de revisión introspectiva de nuestro aprendizaje y acciones realizadas durante el proceso de práctica profesional en los establecimientos educacionales Blas Cañas ubicado en la comuna de Santiago y el colegio Santiago, perteneciente a la comuna de Quilicura. Dialogar y reflexionar desde los diferentes puntos de vista sobre nuestras prácticas pedagógicas nos ha permitido identificar coincidencias en comportamientos que presentamos ante un incidente crítico lo que determina el problema de práctica. Para guiar esta revisión nos basamos en el Marco para la Buena enseñanza (MINEDUC, 2021), en el cual consideramos una visión sinóptica situándonos en los diferentes dominios que este documento considera. Utilizamos nuestras bitácoras donde registramos desde nuestra práctica intermedia en el año 2021 (ver Figura 1 y 2) y luego en la práctica profesional I durante el presente año 2023 (ver Figura 3 y 4) nuestras experiencias de docencia en el aula. Se muestran diferentes extractos donde han ocurrido incidentes críticos que nos han afectado en nuestro quehacer docente:

Figura 1. Bitácora 1

Dimensiones	Relato, descripciones y evidencias
Dimensión: incidentes críticos	<p>Los niños al entrar del recreo dijeron que uno de sus compañeros había dicho una grosería a lo que todos empezaron a decir sí, sí él dijo una grosería, donde respondió noo, yo no he dicho nada, después de eso se puso a llorar, a lo que yo le informe a la profesora, cuando ella había llegado, y me ayudó, para saber quién decía la verdad, si era el estudiante en cuestión o sus compañeros.</p> <p>Comenzamos a preguntar quién lo había escuchado decir la grosería y nadie respondió, le preguntamos a la niña que había acusado a su compañero, donde ella dijo que había escuchado a tal niña decir que” él había dicho una grosería”,</p>

	<p>y así fue, era una cadena de niños que habían escuchado eso, pero no lo escucharon a él. Al final todos los compañeros que dijeron eso se disculparon con él.</p>
--	--

Fuente: Extracto bitácora práctica intermedia Francia Acuña 07/10/2023

Figura 2. Bitácora 2

Dimensiones	Relato, descripciones y evidencias
<p>Dimensión: Incidentes críticos</p>	<p>En la clase de artes, la docente a cargo le trajo materiales a los estudiantes para que pudieran hacer la actividad de una escultura con papel de diario y cinta de papel, en donde deberían formar un cuerpo humano con dichos materiales. Y hubo un momento en la clase donde un estudiante se frustró porque la profesora no lo escuchaba ni le prestaba atención, ya que él decía que no podía hacer el trabajo, no sabía cómo y no quería, por lo que la profesora no mandó a una de nosotras a intentar calmar al chico, ya que estaba empezando a hacer una rabieta y a tirar y romper los materiales, a lo que inmediatamente nos acercamos y le ofrecimos ayudarlo y enseñarle como hacer la actividad, pero aun así él no quería y se puso a llorar de manera que la docente nos dijo que lo dejáramos solo, que a él solito se le pasaba y era un intento de atención, a lo cual hicimos caso, pero igual de vez en cuando nos acercábamos y le preguntamos si quería nuestra ayuda, hasta que el estudiante accedió en juntas lo ayudamos a terminar la actividad y a calmarlo del todo, tratando siempre de hablarle positivamente y alentarle a que él podía hacer cualquier cosa y que le diera vergüenza pedir ayuda si así lo requería, que para eso estamos nosotras.</p>

Fuente: Extracto bitácora práctica intermedia Francia Acuña 29/09/2021

Figura 3. Bitácora 3

Al no comprender los nuevos conceptos el docente reemplazante trata de mantener el orden, pero varios estudiantes mencionan que no les gusta ese docente porque lo único que hace es gritar. finalmente se da por terminada la clase revisando respuestas en sus cuadernos.

Fuente: Extracto bitácora práctica profesional II Pablo Vásquez 10/08/2023

Figura 4. Bitácora 4

Los y las estudiantes tuvieron dificultades para desarrollar la guía, ya que me comentaron que ese contenido era muy difícil para ellos. Se realizó un experimento relacionado a la transferencia de calor utilizando una vela. El profesor suplente menciona que solo observarán para que no ocurra ningún accidente, por lo que el curso demuestra su descontento por no poder interactuar.

Fuente: Extracto bitácora práctica profesional II Pablo Vásquez 08/08/2023

En el apartado anterior, referente al extracto de bitácoras nos permitieron comprender y analizar en qué circunstancias de nuestro ejercicio como profesores presentamos dificultades para mediar y gestionar incidentes críticos que ocurrieron durante las clases, en ellas se observa que hay factores que nos impiden realizar nuestro ejercicio docente en aula normalmente. Las estrategias utilizadas no son lo suficientemente efectivas, lo cual nos produce inquietud sobre las decisiones realizadas, esto hace que mejorar nuestro desempeño como profesores y profesoras de Educación Básica sea un gran desafío. La inseguridad a la hora de actuar eficazmente se relaciona directamente con uno de los cuatro dominios presentes en el Marco para la Buena enseñanza (2021), el cual corresponde a “Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” (p.17), esto se relaciona con eventos en los cuales los estudiantes provocan situaciones disruptivas, las que no manejamos adecuadamente y provocan un quiebre en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a esto nos referimos cuando exponemos que no contamos con conocimientos de estrategias de mediación al enfrentar incidentes críticos (Del Mastro y Monereo 2014) emergentes. El Dominio B, a partir de lo anteriormente mencionado, es aquel en el que tenemos mayor debilidad al momento de enfrentarnos a los incidentes críticos emergentes en el aula por la falta de estrategias que nos ayudan a crear el ambiente propicio para el aprendizaje y

sentirnos tanto seguros como capaces de asumir un rol mediador. Entonces se llega a la conclusión por todos los integrantes de esta investigación que este problema de práctica es reiterativo a través del tiempo y perjudica nuestro desarrollo como aprendizaje profesional docente. Para analizar, comprender y diseñar una propuesta que nos permita aprender del problema de práctica se utiliza un enfoque cualitativo de investigación de un enfoque de resolución de problemas basado en el diseño (Mintrop y Órdenes, 2021), que define problemas de práctica para pesquisar conductas, actitudes o comportamientos que son problemáticos, que interfieren el aprendizaje del estudiante y, por otro lado, el aprendizaje docente, que influye en su desarrollo profesional. Por ello, se establece el siguiente problema de práctica como:

Figura 5. Definición y encuadre de un Problema de Práctica

QUIÉN	HACE	QUÉ
Nosotros los profesores en formación durante el desarrollo de las clases en segundo ciclo básico	aplicamos estrategias de mediación débilmente efectivas ante estas situaciones	cuando enfrentamos incidentes críticos, como por ejemplo peleas y/o desbordes emocionales entre estudiantes

Fuente: Basado en el enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021)

Objetivo general:

- Comprender las dificultades que presentamos los profesores en formación para abordar incidentes críticos en cursos de segundo ciclo básico, con la finalidad de fortalecer competencias profesionales que nos permitan mediar ante estos eventos emergentes.

Objetivos específicos:

- Comprender las causas internas y externas del problema de práctica a partir de un análisis que explica el origen y recurrencia del mismo.
- Diseñar un proyecto de fortalecimiento profesional que permita adquirir nuevas competencias para el abordaje de incidentes críticos en el aula.

- Evaluar la implementación del proyecto de fortalecimiento profesional docente y su impacto en la mediación efectiva de los eventos emergentes.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Desarrollo profesional docente respecto a incidentes críticos en el aula

2.1.1 Incidentes críticos

Las prácticas profesionales en las cuales hemos tenido la opción de interactuar con estudiantes y la comunidad educativa nos ha permitido identificar nuestras fortalezas, debilidades de nuestro ejercicio como profesores en formación es también una oportunidad para reflexionar sobre nuestras capacidades y competencias profesionales. Estas debilidades se presentan cuando hemos presenciado incidentes críticos donde nos paralizamos y no actuamos por el desconocimiento sobre estrategias de mediación o reglas y regulaciones del establecimiento.

Del Mastro y Monereo (2014) definen un incidente crítico como “Una situación inesperada y desafiante que desestabiliza a quien lo recibe y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, lo cual generalmente se produce de manera automática y poco meditada” (p.6). Además, agregan que en el ámbito educativo este se define como “Sucesos acotados en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional, ponen en crisis o desestabilizan al profesor” (p.6). Como docentes en formación durante la práctica profesional nos enfrentamos a incidentes críticos que nos desestabilizan emocionalmente, provocando que nuestras intervenciones para manejar este tipo de eventos emergentes no ayudan a establecer un clima de confianza y seguridad donde se desarrolle un proceso de enseñanza óptimo. Al estar inmersos en el campo educativo se nos han presentado situaciones que han provocado incomodidad, frustración y angustia, emociones que surgen al enfrentar incidentes críticos.

Para que un evento se considere crítico debe cumplir con ciertos criterios los que Monereo (2010) en su texto “La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos”. En particular el autor describe que la situación conflictiva debe darse entre alguno de los actores educativos,

reconocer que las estrategias que fueron utilizadas en el momento no fueron efectivas y necesitan de una revisión posterior para encontrar una solución. El análisis del incidente crítico se realice en conjunto de otros profesionales y esquematizar las circunstancias en las que ocurrieron, actores involucrados, las consecuencias que se dan ante estos incidentes. Para estructurar estos criterios Monereo (2010) recomienda crear guías de incidentes críticos de las cuales da a conocer tres modalidades, 1. Análisis de incidentes críticos (contexto, descripción/problemática, posibles causas, posibles soluciones), 2. Guía de incidentes críticos (incidente crítico, interpretación del incidente crítico, situación relevante, interpretación del incidente crítico), 3. Análisis del incidente crítico, intervención del incidente crítico y seguimiento del incidente crítico, a estos tres aspectos se les aplica una pauta para el análisis del incidente crítico (PANIC) ¿Qué intervenir? ¿Cómo intervenir? e indicadores de cambio. Lo mencionado anteriormente, nos permite comprender eficazmente las problemáticas a nuestro alrededor y aplicar de mejor forma soluciones adaptadas a las necesidades educativas específicas de cada caso.

2.1.2. Emociones

Queremos mencionar las emociones como factor importante y aspecto detrás de los incidentes críticos que pueden existir dentro el aula y pueden obstaculizar nuestro propio quehacer pedagógico desde nuestra formación como docentes si no se ejecutan o se estabilizan de manera oportuna.

Principalmente, entendiendo y definiendo el concepto de emociones desde lo que menciona Maturana (1990). “Las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones” (p.16). El cual hace hincapié específicamente en poder identificar nuestras emociones como las de los demás, desde el actuar de acciones corporalmente hablando, también hace referencia a que cuando nos declaramos seres racionales, en una sociedad que desestima las emociones, esto implica que a menudo consideremos que la racionalidad es más valiosa que la expresión emocional y no apreciamos la conexión diaria entre la razón y la emoción en nuestra vida. Por ello, debemos comprender que la razón y la emoción están interconectadas y que todo sistema racional tiene una base emocional, para esto,

también debemos reconocer la influencia de las emociones en nuestra vida cotidiana y cómo nuestras emociones afectan nuestra conducta y nuestras decisiones.

Además, debemos tener en cuenta las emociones como docentes en formación, ya que, si no tenemos noción de éstas tanto en nuestros estudiantes como en nosotros mismos, se nos dificulta el poder abordar las necesidades emocionales de los y las estudiantes y el promover un ambiente de aprendizaje más saludable dentro del aula. Si logramos fortalecer nuestras competencias, podemos manejar situaciones conflictivas y comportamientos desafiantes, puesto que al hacerlo podemos intervenir de manera efectiva cuando sucedan situaciones que puedan estar contribuyendo a un comportamiento problemático.

Para que esto sea posible, es necesario el reconocimiento del lenguaje como factor importante hacia el desarrollo de relaciones interpersonales dentro del aula y dentro del aumento de habilidades o competencias a desarrollar, Maturana (1990) establece que:

El lenguaje como dominio de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales, puede surgir solamente en una historia de coordinaciones conductuales consensuales, y esto exige una convivencia constituida en la operacionalidad de la aceptación mutua, en un espacio de acciones que involucra constantemente coordinaciones conductuales consensuales en esa operacionalidad (p.24)

En resumen, las relaciones verdaderamente sociales se basan en la aceptación mutua de los demás como seres auténticos en la convivencia. Esta aceptación es la base de un comportamiento respetuoso, el lenguaje se origina en acuerdos mutuos sobre cómo llevar a cabo ciertas acciones, y comprendiendo que no es simplemente un conjunto de reglas impresas en el cuerpo, sino más bien un proceso en constante evolución en el contexto de acuerdos consensuales sobre la comunicación, es decir, que como docentes, debemos conocer a nuestro estudiantes, debemos darnos el tiempo de establecer y crear espacios donde el estudiantado pueda desenvolverse de tal manera que sus intereses y motivaciones sean atendidos y aplicados por parte del profesorado.

Nosotros como docentes en formación debemos entender la educación como un proceso en el cual tanto niños como adultos interactúan con otros individuos, y esta interacción provoca cambios en su día a día, llevándolos a ajustar gradualmente su forma de vivir para que sea más acorde con la de quienes los rodean en ese entorno compartido. En este sentido, una transformación estructural depende de las experiencias acumuladas a lo largo de la convivencia ya sea a nivel de comunidad escolar o en aula, como explica Maturana (2017), esto se debe a que “Como mamíferos somos primariamente amorosos, pero la historia humana del amar es fundamental porque el lenguaje que surge en la familia surge como un modo de coordinaciones de los sentires, los haceres y las emociones, eso es el convivir”.

2.1.3. Estrategias de mediación

Como docentes en formación hemos evidenciado dentro de las aulas las dinámicas de los y las estudiantes que están en constante transformación y que conllevan a conflictos en donde existen diversas perspectivas involucradas. Para ello, la mediación se convierte en una vía para desentrañar la complejidad de estos conflictos y encontrar soluciones oportunas que se ajusten a las particularidades de la situación, tal y como señala Martínez (2020)

La mediación es un procedimiento, compuesto por una serie de estrategias y técnicas, mediante el cual las partes implicadas, con la participación ayudan al mediador imparcial e independiente a identificar, formular, analizan las cuestiones en disputa, con el objetivo de desarrollar, proponer ellas mismas opciones o alternativas que les permitan llegar a un acuerdo que solucione el conflicto o mejore las relaciones entre las partes. (p. 4).

Para nosotros como docentes en formación, aprender estas habilidades es fundamental, ya que nos capacita para intervenir de manera imparcial e independiente en situaciones desafiantes en el entorno educativo. La mediación en incidentes críticos se convierte entonces en una herramienta poderosa para promover un ambiente educativo positivo y constructivo, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje tanto para los estudiantes como para los educadores. Así también, y como Martínez (2020) menciona “La mediación escolar no sólo es una estrategia, sino que conlleva una serie

de valores, procedimientos que educan en la cultura de la paz, consolida forma de actuación, gestiones de las disputas profundamente participativas y democráticas” (p. 9). Es esencial que pueda existir una comunicación asertiva y activa por parte de las personas involucradas y el mediador si es necesario, donde no solo son fundamentales para el éxito del proceso de mediación, sino que también tienen un valor significativo como estrategia formativa y transformadora de las personas.

2.1.4. Competencias

A través del transcurso de nuestra carrera profesional docente, cada asignatura nos va enseñando nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que debemos desarrollar para estar preparados a la hora de enfrentar el campo laboral. La educación actual se centra en el desarrollo de competencias, las cuales MINEDUC define como "desempeños demostrados, tanto por docentes como por estudiantes, que involucran el despliegue de conocimientos, habilidades y destrezas, así como de actitudes, valores y formas de comunicación. Implican un desarrollo progresivo y articulado de estos elementos" (2021, p. 66). Esta perspectiva pone de manifiesto la importancia de un enfoque integral en la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, destacando el papel tanto de los educadores como de los estudiantes en este proceso.

La evolución de la competencia profesional se comprende como un proceso continuo, orientado a adaptarse de manera flexible a las cambiantes necesidades educativas emergentes. Como afirma MINEDUC, "La competencia profesional se aprende y se desarrolla en el tiempo, en un proceso cíclico orientado a responder de manera flexible a las nuevas necesidades educativas que surgen de un contexto social, político y científico en constante cambio" (2021, p. 13). Esto subraya la necesidad de una educación en constante evolución y ajuste, a fin de prepararnos, tanto a nosotros como docentes y a los estudiantes para enfrentar los desafíos emergentes. Además de la adquisición de competencias académicas, es esencial que comprendamos cómo promover el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, por ello MINEDUC afirma que el docente "Comprende cómo promover, de manera apropiada a la composición etaria de sus estudiantes, el desarrollo de competencias socioemocionales, tales como autoconocimiento, autorregulación, conciencia del otro,

habilidades sociales y toma de decisiones responsable”. (2021, p. 25). Este enfoque contribuye a la formación integral de nuestros estudiantes, preparándonos para enfrentar desafíos tanto académicos como personales.

En el ámbito escolar, las competencias sociales y emocionales que nosotros desarrollamos desempeñan un papel fundamental en la creación de un entorno de aula caracterizado por el apoyo, las relaciones respetuosas y las expectativas de buena convivencia. No solo debemos establecer y garantizar el cumplimiento de normas que promuevan relaciones sociales saludables, sino que también debemos estar preparados para abordar y resolver oportunamente las conductas de los estudiantes que transgreden esas normas. Por ello, como menciona MINEDUC, “Cuando los educadores no pueden manejar adecuadamente los desafíos del aula, es común que experimenten estrés emocional, lo que, a su vez, puede tener un efecto adverso en su desempeño y, en última instancia, llevar al agobio laboral” (2021, p. 35). Por lo tanto, nuestro bienestar emocional es esencial para garantizar un ambiente de aprendizaje saludable y productivo.

En resumen, el enfoque en el desarrollo de competencias, tanto académicas como socioemocionales, es crucial en la educación actual. Esto requiere un compromiso constante de nosotros como futuros docentes, así como la adaptación a las cambiantes demandas de la sociedad y el entorno educativo. Además, la promoción de competencias socioemocionales y la gestión efectiva del aula son aspectos esenciales para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y productivo.

2.1.5. Necesidades del fortalecimiento profesional

Como docentes, entendemos la importancia de fortalecer nuestras habilidades y prácticas profesionales para brindar una educación de calidad. En el proceso de identificar nuestro problema de práctica, fue fundamental una reflexión interna sobre nuestras capacidades en el aula, lo que nos ayuda a identificar nuestras necesidades específicas de desarrollo. Según nuestra experiencia, realizar una introspección de nuestras capacidades al momento de desenvolvemos en el aula es indispensable para esclarecer que tenemos diferentes necesidades para fortalecer la labor docente que estamos construyendo.

En nuestra experiencia, también hemos observado que es fundamental revisar de manera constante las prácticas pedagógicas basadas en evidencia en todo el proceso de diseño, implementación y evaluación de las actividades de desarrollo docente. MINEDUC respalda que “cualquier plan de desarrollo docente debe estar orientado a la permanente actualización de las teorías, investigaciones y prácticas que están generando los mejores resultados de aprendizaje” (2017, p.3). Las necesidades de fortalecimiento son constantes, es por ello, que revisar diferentes estudios y/o contextos enriquece nuestro conocimiento y repertorio de estrategias, en este caso, esenciales para comprender la emocionalidad de nuestros estudiantes y la de nosotros mismos.

Las necesidades de fortalecimiento contemplan el desarrollo profesional docente, cómo define MINEDUC:

Proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional. (2017, p.10).

En el caso de las situaciones donde ocurren incidentes críticos demanda que tengamos un desarrollo profesional docente acorde a las necesidades de los y las estudiantes. Sin ello no podemos actuar eficazmente a la situación requerida, por lo que produce frustración al no sentirnos competentes ante estos eventos.

En nuestra trayectoria como futuros docentes, hemos encontrado que un enfoque de desarrollo profesional que promueva el compromiso profundo y crítico con los propósitos de la enseñanza es esencial. Este enfoque se basa en un modelo que fomenta la colaboración entre los docentes. A través de este modelo, ya sea de manera individual o junto a nuestros pares, revisamos, renovamos y ampliamos nuestro compromiso profesional como agentes de cambio social y humano. Este proceso nos permite adquirir y desarrollar críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para desempeñarse eficazmente en la planificación

y práctica con niños, jóvenes y otros docentes en cada etapa de nuestra carrera (MINEDUC, 2017, p. 11).

2.1.6. Pedagogía de la autonomía

Uno de los enfoques educativos que ha dejado huella en la pedagogía y que consideramos de suma importancia en el quehacer educativo es la “Pedagogía de la autonomía” desarrollada por el influyente pedagogo brasileño Paulo Freire y que lo enmarca en el año 1997. En esta obra, Freire destaca la necesidad del profesorado para empoderar a los y las estudiantes, fomentando su capacidad de aprendizaje autónomo, lo que se ha convertido en un pilar fundamental para la transformación en la educación tradicional.

La pedagogía de la autonomía provee a las y los docentes elementos fundamentales para entender que la enseñanza va más allá de la simple transmisión de conocimientos; es una dimensión social crucial en la formación de individuos, tal y como señala Castro de Oliveira (1997) “La pedagogía de la autonomía nos ofrece elementos constitutivos para la comprensión de la práctica docente en cuanto dimensión social de la formación humana” (p. 13). En este contexto, la formación docente se convierte en una piedra angular para transmitir no solo conocimientos, sino también los valores y habilidades necesarios para la vida en sociedad.

De igual manera, Freire se refiere a la importancia de empoderar a las y los estudiantes, fomentando la conciencia crítica y promover la autonomía en el proceso educativo, siendo el profesorado un buen aprendiz que debe estar abierto a la realidad del educando respetando sus conocimientos previos y así también, convertirse en facilitadores que guían al estudiantado para propiciar la construcción de su propio conocimiento sin ser dueños de la verdad absoluta. Es decir, “Desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenga definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997, p. 24).

No está de más destacar que el profesorado debe también desarrollar el pensamiento crítico en sí mismo, es decir, cuestionar, evaluar y mejorar continuamente

su forma de enseñar. “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 1997, p. 39). La capacidad de reflexionar sobre nuestras decisiones pedagógicas, considerar alternativas y adaptar nuestra enseñanza en función de las y los estudiantes es esencial, y aprender de ello en nuestra propia práctica docente es fundamental para lograr un buen clima dentro del aula propiciando la enseñanza y aprendizaje continua.

Asimismo, Freire confirma que como profesionales de la educación es necesario el poder indagar, en conclusión, la búsqueda permanente para la formación continua y poder tener sentido al reconocimiento cultural dentro del aula, ya que esto nos permite ser docentes éticos lo cual es fundamental en la práctica profesional progresista y que consideramos importante poder abarcarlo dado que existen una diversidad cultural importante en los establecimientos educacionales en donde se imparten nuestras prácticas profesionales. Freire (1997) confirma lo siguiente:

Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber me llevan inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades, sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante. No sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad, pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro (p.60).

De igual manera, es necesario promocionar y adherirnos a la curiosidad en la formación docente continua, además de equilibrar la lógica y la emoción, donde es importante el valor de las emociones, la efectividad y la intuición en el proceso educativo, pero pese a que sea relevante, desde nuestras propias experiencias en el aula como docentes en formación y estudiantes de educación básica y media, se escapa de la realidad chilena. Así como Freire (1997) lo afirma:

Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las

emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.

Lo crucial es no quedarnos satisfechos solo el considerar la intuición, sino más bien someterlas a un análisis metódico de nuestra curiosidad epistemológica.

Finalmente, es necesaria la seguridad de nuestra profesión. Seguridad porque se expresa en la firmeza en la que actuamos el aula, para también generar este clima de respeto que se mencionó anteriormente, es por ello, que este factor es crucial en nuestro proceso para integrarnos dentro del sistema educativo, ya que nos hemos enfrentado a desafíos significativos. Por ejemplo, la limitación en la oportunidad de intervenir al 100% en el aula ha generado sentimientos de miedo e inseguridad a la hora de entregarnos por completo en el entorno educativo y en la implementación de nuestros ciclos didácticos.

2.2. Análisis causal

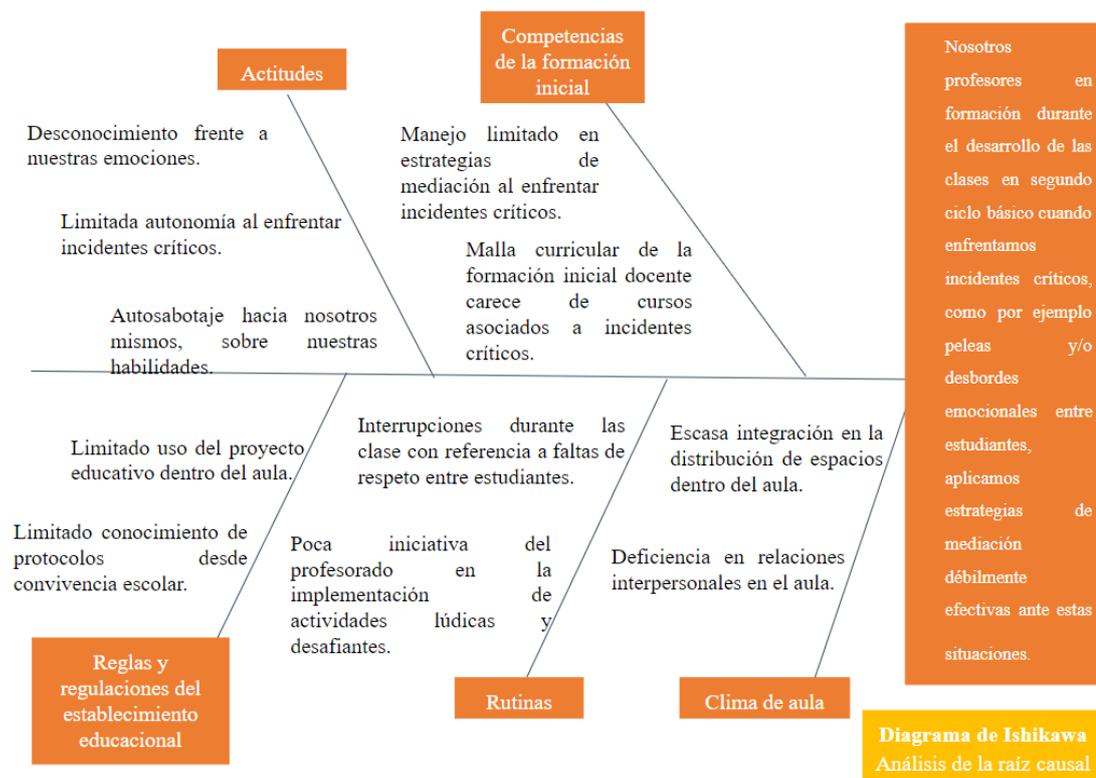
Para poder comprender la problemática de práctica docente, se llevó a cabo la segunda etapa del enfoque de resolución de problemas, esta se conoce como Comprensión del problema o Análisis Causal, la cual permite realizar una categorización de causas, tanto externas como internas que explicarían el origen y permanencia de un problema de práctica. Este análisis causal se esquematiza en el diagrama de Ishikawa.

De este análisis causal se establecen 5 categorías o causas que suponen prácticas de comportamiento, actitudes o creencias de baja inferencia, diferenciando las causas y sub causas de la siguiente manera: Competencias de la formación inicial (manejo limitado en estrategias de mediación al enfrentar incidentes críticos y malla curricular de la formación inicial docente carece de cursos asociados a incidentes críticos), Actitudes (desconocimiento frente a nuestras a nuestras emociones, limitada autonomía al enfrentar incidentes críticos y autosabotaje hacia nosotros mismo, sobre

nuestras habilidades), Clima de aula (escasa integración en la distribución de espacios dentro del aula y deficiencia en relaciones interpersonales en el aula), Rutinas (interrupciones durante las clases con referencia a faltas de respeto entre estudiantes y poca iniciativa del profesorado en la implementación de actividades lúdicas y desafiantes) y Reglas y regulaciones del establecimiento educacional (limitado uso del proyecto educativo dentro del aula y limitado conocimiento de protocolos desde convivencia escolar).

Ya identificado el problema de práctica fue necesario conocer y analizar las causas que lo provocaba, las que interfieren en el desarrollo profesional de los docentes en formación. El análisis de raíz causal se realiza utilizando el diagrama de Ichikawa, en donde se presentan e interrelacionan las causas internas y externas con sus sub-causas del problema de práctica.

Figura 6. Diagrama de Ishikawa



Fuente: Basado en enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021)

Las causas internas tienen relación a nuestra configuración interna como docentes, las cuales fuimos desarrollando a través de todas las experiencias vividas en la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Una de las causas principales que se identifican corresponde a las competencias de la formación inicial y que Perrenoud (2001, citado en Zabala & Arnau (2007)) define como:

La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p.34-35).

El docente adquiere la capacidad de adaptarse al contexto educativo en el cual trabaja, para establecer relaciones interpersonales ideales para afrontar su quehacer docente, con estrategias efectivas al presentarse situaciones disruptivas en el aula, conocidas como incidentes críticos (Del Mastro y Monereo, 2014). En la realidad esto no ocurre, ya que, durante la formación inicial de los docentes no tienen acceso a esa preparación como contenido curricular. La formación inicial docente permite desarrollar competencias para la adaptación a los diferentes contextos personales y/o profesionales que les permiten establecer de manera positiva relaciones interpersonales en la sociedad.

Actualmente, no es posible establecer que los docentes durante su formación inicial desarrollan en su totalidad las competencias necesarias para reconocer lo que significa un incidente crítico en el aula, por ello se desprende la primera sub causa, la cual corresponde a I. Manejo limitado de estrategias de mediación al enfrentar incidentes críticos (Del Mastro y Monereo, 2014), considerando nuestra experiencia formativa, la causa de competencias se explica por nuestro débil conocimiento del desarrollo socioemocional infanto-juvenil, aspecto fundamental que debemos dominar, y que de no adquirirlas afectará negativamente nuestro quehacer docente, por ello se destaca la segunda sub causa correspondiente a II. Malla curricular de la formación inicial docente carece de cursos asociados a incidentes críticos. Estos problemas en

parte fueron a causa de las interrupciones, por un lado, de las actividades curriculares y de la práctica profesional inicial e intermedia durante el estallido social y la emergencia sanitaria, donde el confinamiento no daba las oportunidades para relacionarse con el resto de la sociedad. Además, se debe agregar al débil conocimiento sobre psicología educacional y el limitado repertorio de estrategias de contención socioemocional. Céspedes (2020, citado en Mineduc 2020) define la contención socioemocional como “un proceso que tiene por objetivo restablecer el equilibrio emocional de quienes se encuentran enfrentando una situación de crisis” (s.p), donde los y las estudiantes buscan en el docente apoyo o acompañamiento para resolver sus problemas o simplemente sentirse protegidos dadas las situaciones negativas que enfrenta. Existen consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje al no conocer o aplicar las estrategias y técnicas de mediación adecuadas a los conflictos emergentes, en primer lugar, puede existir un desborde emocional tanto por parte del docente al no saber cómo actuar ante situaciones de crisis y de los estudiantes que se ven afectados como un efecto dominó ante un descontrol colectivo. En resumen, consideramos las experiencias vividas en la formación inicial docente, por un lado, la interrupción abrupta de la práctica inicial producto del estallido social, donde la adquisición de experiencia fue nula. Por otro lado, la práctica intermedia que producto de la emergencia sanitaria por la pandemia, la relación con el estudiantado fue meramente a través de una pantalla durante las clases online, lo cual no generó un real contexto educativo en sala que impidió las relaciones interpersonales entre los estudiantes y la real interacción entre el profesorado y el curso.

En relación con la falta de conocimientos descritas anteriormente, analizamos cómo nosotros docentes en formación actuamos respecto a incidentes críticos. Monsalve (2021) describe la actitud como “la postura que tiene una persona frente a las situaciones de la vida. En el ámbito de la psicología se trata de un comportamiento habitual que el ser humano aplica en diferentes circunstancias” (s.p). En ocasiones estas situaciones problemáticas y reiterativas son obviadas por los y las docentes, lo que produce un quiebre en el aprendizaje socioemocional, la falta de control sobre un incidente crítico puede dificultar la capacidad de funcionar de manera efectiva y puede llevar a comportamientos destructivos. Los incidentes críticos son una oportunidad

para la reflexión docente, el problema es cómo afrontar estas situaciones, no evitarlas y encontrar estrategias efectivas que den resultados en el proceso de aprendizaje tanto de estudiantes como de los mismos profesores en formación. Para enfocar el amplio espectro de lo que significa un incidente crítico, es indispensable delimitar su estudio a casos donde se producen violencia (física o verbal) entre estudiantes y donde la intensidad de las emociones quebranta el aprendizaje de los estudiantes y perjudican el desarrollo profesional docente. En el caso de nuestras experiencias, al tener dificultades en el momento de desarrollo de nuestras prácticas en los establecimientos educacionales tanto en práctica inicial como intermedia, generamos una actitud negativa a involucrarnos en los incidentes críticos que observamos en los establecimientos educacionales de práctica profesional, por ello desconocemos cómo actuar frente a estas situaciones al limitado repertorio, creando un autosabotaje sobre nuestras capacidades y habilidades frente a estas situaciones emergentes. Una de las sub causas internas que se presentan son el I. Desconocimiento de nuestras emociones (Maturana 1990), cómo estas juegan en contra al enfrentar incidentes críticos, esto se debe a que la educación emocional durante muchos años no había sido tomada en cuenta o incorporada como parte íntegra de la educación, Freire (1997) además de considerar que los docentes mantengan un interés continuo en seguir aprendiendo sobre las nuevas formas de educar, incluye la emocionalidad en el proceso educativo, de esta forma no quebrantamos el ambiente dentro del aula y demostramos mayor seguridad para nuestros estudiantes. Otra de las sub-causas que permiten comprender nuestro problema de práctica, corresponde a la II. Limitada autonomía para enfrentar un incidente crítico (Del Mastro y Monereo 2014) en el centro de práctica, al no haber un vínculo entre profesorado y el estudiantado, el proceso de enseñanza y aprendizaje es deficiente, por lo que las actitudes del docente deben ir más allá para buscar estrategias que ayuden a generar expectativas positivas gracias a las interacciones en todos los momentos de la clase y fuera de ella, de esta forma adquirimos experiencias positivas que fortalecen nuestra autoestima y negativas que nos ayuda a reflexionar sobre nuestro actuar. Además, identificamos la sub-causa correspondiente al III. autosabotaje hacia nosotros mismos, dudamos de nuestras habilidades o conocimientos, contamos con inseguridades y miedos al ser considerados como profesionales no aptos para trabajar con estudiantes en un ambiente

educativo, manejo de grupo pensando que obtendremos consecuencias negativas para el desarrollo profesional, este tipo de sentimientos son a base de los mismos comentarios que escuchamos de algunos docentes con los cuales nos relacionamos en la sala de clase. Allendes y Zambrano (2016) “los sentimientos permiten al ser humano determinar si un estímulo es agradable o desagradable, siendo de origen prolongado y manteniendo la seguridad en las actividades que se realizan” (p.20). Si no se involucran los docentes por miedo, inseguridad o faltas de estrategias que aborden a los y las estudiantes que estén manifestando una situación relacionada a un incidente crítico, las inseguridades en las actividades diarias serán enormes, lo que traerá consigo un ambiente de desconfianza. Estas actitudes que desarrollamos fueron consecuencias a la interrupción de nuestras actividades curriculares, específicamente relacionado a psicología educacional, en el estallido social ocurrido en el año 2019, por ello tenemos deficiencia al reconocer emociones, por otro lado, la interrupciones de práctica inicial por la causa anteriormente mencionada y práctica intermedia la cual fue perjudicada por la emergencia sanitaria nos limitó en nuestra autonomía para interferir en incidentes críticos por la falta de contextos reales.

Las causas externas tienen relación en cómo somos influenciados por agentes ajenos a nuestra construcción como docentes, las cuales interfieren directamente en el problema de práctica que nos afecta.

La primera causa externa es el clima del aula, esta es definida por Ugalde y Rozas (2017) “el clima escolar no se asocia exclusivamente con la disciplina y la autoridad, sino más bien con la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender” (p.26). Al ser parte del sistema educativo durante las prácticas profesionales nos encontramos con una estructura definida por cada docente para desarrollar las clases, al no conocerlas presentamos dificultades, limitaciones y poca seguridad al enfrentar incidentes críticos y, además, para involucrarnos en las problemáticas que se han ido trabajando con los y las estudiantes durante el año escolar, ante esto, presentamos temor al implementar estrategias que sean lo suficientemente efectivas. A partir de esto se desglosan dos sub-causas, I. La deficiencia en relaciones interpersonales en el aula, que juegan un papel fundamental en el entorno organizacional, ya que son las conexiones y vínculos que se establecen

entre las personas, en este caso, cómo nos relacionamos con los estudiantes. Estas relaciones van más allá de las interacciones superficiales y se adentran en el ámbito del conocimiento humano. Tal y como mencionan Tafur, Soriano y Huamán (2020) “Las relaciones interpersonales son un conjunto de discernimientos, cuyo objetivo es la explicación y predicción del conocimiento humano dentro de las organizaciones” (p. 154). Esto implica que no logremos comprender cómo los y las estudiantes se relacionan entre sí y cómo se comunican. Por consiguiente, cuando hay un déficit en las relaciones interpersonales, puede haber falta de comunicación efectiva, escasa colaboración, conflictos frecuentes, baja integración y una disminución general en el bienestar. La segunda sub causa corresponde a II. Escasa integración en la distribución de espacios dentro del aula, los cuales muchas veces nos limitan en la implementación de las actividades propuestas hacia nuestros estudiantes, lo que nos produjo muchas veces frustración. Esto tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que queremos crear, como señala Murillo (2007) “El entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados” (p. 41). A partir de esto, cuando tenemos una escasa integración en la distribución de espacios que nos entrega el establecimiento, hay problemas como la falta de flujo de movimiento en la sala de clases, limitaciones en la interacción entre nosotros con los estudiantes y dificultades en la adaptación del entorno a las necesidades educativas específicas.

Por otro lado, las diferentes actividades que realizan los establecimientos educacionales impactan en el nuestro quehacer docente, por ello las rutinas son la siguiente causa que nos afecta y configura el problema de práctica. Pérez (2018) las define como “son todas las actividades que realizamos diariamente, de forma regular, periódica y sistemática, con carácter ineludible” (p.9). Si bien en los establecimientos educacionales que realizamos nuestra práctica profesional observamos las rutinas diarias como el saludo inicial, los minutos de lectura obligatoria o la formación antes de terminar la jornada escolar en ellas se producen situaciones que nos limitan y producen malestar en el normal ejercicio docente. Por ello se desglosan las dos sub-causas que la acompañan.

Observamos durante el transcurso de nuestra práctica profesional que las rutinas que realizan las y los estudiantes están ya sistematizadas, por lo que implementar nuevas estrategias nos genera temor a ser rechazados, por ello nos acoplamos a lo que los docentes realizan. Por consecuencia emerge la primera sub-causa correspondiente a I. Poca iniciativa del profesorado en la implementación de actividades lúdicas, esto se debe a que no buscan otras formas de trabajo entre los estudiantes, con la excusa de que ellos no saben hacerlo y el tiempo es muy acotado, e implementar nuevas modalidades pierde tiempo, por esto, nos aconsejan que las mantengamos para que no nos enfrentemos a posibles incidentes críticos que no podamos solucionar.

La siguiente sub causa corresponde a II. Interrupciones durante las clases con referencia a faltas de respeto entre estudiantes. Estos incidentes críticos que ocurren en un contexto que no conocemos completamente nos produce ansiedad y un nivel de estrés enorme, ya que las estrategias que implementamos no son suficientes para dar solución, lo que nos produce frustración debido a que la única manera de actuar es derivar a convivencia escolar. Las faltas de respeto no terminan, las que se reiteran en las clases que implementamos, interrumpiendo el normal proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como última causa externa son las reglas y regulaciones del establecimiento educacional. La activación de protocolos en los colegios referente a los incidentes críticos puede influir en el clima escolar de varias maneras, por lo que es importante contar con protocolos adecuados para su gestión. Además, la activación de protocolos puede ser una oportunidad para el aprendizaje profesional docente y para mejorar la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y seguro para los estudiantes. En este ámbito desconocíamos los protocolos para llevar a cabo cuando los y las estudiantes quebrantaban la normativa del establecimiento educacional. Cuando observamos casos de violencia, ya sea física o verbal, se realizaban acciones como derivar a los involucrados a inspección, lo cual era deficiente porque los establecimientos educacionales tienen un protocolo que se debe cumplir.

Asimismo, como sub causa se analizó el I. Limitado uso del proyecto educativo institucional en el aula, considerando que el PEI proporciona un marco sólido y coherente que guía las prácticas educativas dentro del aula. Al establecer los principios y valores fundamentales de la institución, el PEI promueve una identidad compartida y fortalece la comunidad educativa en su conjunto. Y al no tener conocimientos de este y su consideración en el aula puede tener diversos aspectos negativos, por ejemplo, puede llevar a la falta de coherencia, dirección y enfoque en las prácticas educativas, así como a la desconexión entre los actores educativos y la carencia de valores y formación integral en los estudiantes. Además, puede generar una falta de identidad y sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

También, consideramos el II. Limitado conocimiento de protocolos desde el clima escolar, el cual se refiere a la falta de comprensión y aplicación de normas y procedimientos establecidos en el entorno educativo. Esto puede afectar la gestión del comportamiento y la disciplina en las escuelas. Pero esto no debe recaer como responsabilidad a la comunidad estudiantil dentro de las escuelas, así como lo menciona Ugalde y Rozas (2017) “El limitado conocimiento de protocolos desde el clima escolar se refiere a la falta de comprensión y aplicación de normas y procedimientos establecidos en el entorno educativo. Esto puede afectar la gestión del comportamiento y la disciplina en las escuelas” (p. 27). Es decir, la indisciplina y el escaso conocimiento de protocolos desde el clima escolar no debe ser atribuida únicamente a los estudiantes, sino que también debe ser considerada en relación con los adultos que forman parte de la comunidad escolar, como, por ejemplo, los docentes.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

Para la ejecución de mejoras, se determina que esta investigación permite comprender, interpretar y analizar situaciones disruptivas en el aula, en la cual se presentan incidentes críticos y se aplican estrategias de mediación débilmente efectivas, considerando fenómenos subjetivos e interpretativos de los y las estudiantes de segundo ciclo de educación básica que influyen en los docentes en formación. En nuestra investigación se utilizan técnicas de campo como la observación y el análisis de bitácoras realizadas en práctica profesional, investigación documental (revisión de bibliografía especializada), cuestionarios sobre el abordaje de incidentes críticos emergentes y guía de campo (pauta de observación de clases).

3.1. Tipo de investigación

En nuestra investigación, nos orientamos desde un paradigma cualitativo, inductivo, basado en un enfoque de investigación de resolución de problemas dentro del contexto de mejora escolar (Mintrop y Órdenes, 2021), con el fin de pesquisar un problema de práctica docente que se relaciona el desarrollo de estrategias efectivas para gestionar nuestras propias decisiones como docentes en formación en momentos de incidentes críticos, puesto que cuando los educadores e investigadores enfrentan problemas más completos de práctica para los cuales no existen pocas soluciones definitivas o confirmadas, orientaciones, remedios sabidos, guías prácticas o principios validados, la investigación del diseño apunta a la singularidad de un ambiente de investigación que prevé la resolución de problemas complejos en contextos reales. (Mintrop, 2016) señala que bajo esta lógica la metodología de investigación basada en el pensamiento de diseño es idónea.

Desde todo lo antes mencionado se consensa a la aplicación de este enfoque, el cual se compone de 4 etapas claves con el fin de pesquisar un problema de práctica docente que se relaciona con el desarrollo de estrategias efectivas para gestionar nuestras propias decisiones como docentes en formación en momentos de incidentes críticos.: I. Definición de un problema de práctica, II. Análisis de raíz causal, III. Diseño del proceso de cambio, IV. Metas e instrumentos de evaluación.

I. Definición del problema.

Tiene como objetivo identificar y encuadrar un problema de práctica donde se identifique y describa sistemáticamente un comportamiento problemático observable de la práctica docente. Para ello, se busca responder a tres preguntas claves que permitan delimitar: ¿Cuál es el problema urgente más ampliamente compartido entre docentes en formación?, ¿Qué aspectos de este problema los docentes en formación pueden controlar o influenciar?, ¿Quiénes son exactamente las personas que deben cambiar y qué comportamientos, creencias o actitudes concretas ellos necesitan modificar?

Para ello, se analizaron y categorizaron evidencias de baja inferencia, es decir “aquellas observaciones específicas de acciones, sin mayores juicios” (Mintrop, 2016, p. 6) lo que permitió precisar que el problema de práctica se encontraba estableciendo la siguiente descripción:

Nosotros los profesores en formación durante el desarrollo de las clases en segundo ciclo básico cuando enfrentamos incidentes críticos, como por ejemplo peleas y/o desbordes emocionales entre estudiantes, aplicamos estrategias de mediación débilmente efectivas ante estas situaciones.

II. Análisis de raíz causal.

Tiene como objetivo identificar y describir sistemáticamente las causas del problema de práctica. Para ello, se realiza un análisis descriptivo de la evidencia recolectada (observaciones de baja inferencia) y la interpretación de esta, considerando la experiencia y el conocimiento teórico respaldado en la investigación educacional (análisis de alta inferencia).

Además, se elabora un diagrama de Ishikawa (ver Figura 6) sobre el cual se organiza y explica resumidamente cuál es la raíz causal está a la base del problema.

Para los efectos de la problemática que sostiene esta investigación se han identificado 5 causas, las cuales son:

- I. **Competencias de la formación inicial:** manejo limitado de estrategias de mediación al enfrentar incidentes críticos y malla curricular de la formación inicial docente carece de cursos asociados a incidentes críticos.
- II. **Actitudes:** desconocimiento frente a nuestras emociones, limitada autonomía al enfrentar incidentes críticos y autosabotaje hacia nosotros mismos sobre nuestras habilidades.
- III. **Clima de Aula:** escasa integración en la distribución de espacios dentro del aula y deficiencia en relaciones interpersonales en el aula.
- IV. **Rutinas:** interrupciones durante las clases con referencia a faltas de respeto entre estudiantes y poca iniciativa del profesorado en la implementación de actividades lúdicas y desafiantes.
- V. **Reglas y regulaciones del establecimiento educacional:** limitado uso del proyecto educativo dentro del aula y limitado conocimiento de protocolos de convivencia escolar.

III. Diseño de estrategia general de cambio:

Al establecer el problema de práctica y su raíz causal, se define una práctica deseada general de cambio, así como los impulsores de cambio y sus actividades (ver Figura 8), que se constituyen como fuerzas psicosociales que permitirían movilizar a los actores educativos al cambio deseado. Estos impulsores consideran una respuesta de los agentes educativos a la base de sus propias herramientas y capacidades para enfrentar el problema desde dentro hacia afuera. Para ello, se proponen impulsores secundarios o actividades que permitirían movilizar prácticas y comportamientos hacia la práctica problemática.

IV. Metas e instrumentos de evaluación.

Este último punto del enfoque propone el diseño de una matriz de monitoreo y seguimiento a través de una Carta Gantt (ver Figura 9) que contempla indicadores y sus respectivos medios de verificación para evaluar el nivel de logro.

Cabe recalcar que los documentos utilizados fueron revisados y aprobados por el comité ético de expertos de parte de la Universidad Católica Silva Henríquez.

3.2. Contexto y participantes

La investigación se llevará a cabo en dos instituciones educativas dentro de la Región Metropolitana: Escuela básica Blas Cañas ubicada en la comuna de Santiago Centro, y Colegio Santiago ubicada en la comuna de Quilicura, donde se desarrolla la práctica profesional II. No obstante, la muestra se obtiene principalmente de las profesoras jefe y colaboradoras del curso 5° básico B en el Colegio Santiago, y 6° básico A en la Escuela básica Blas Cañas, además, de una autoevaluación aplicada a cada uno de los tesisas.

3.3. Procedimientos, técnicas e instrumentos

Para poder recopilar los datos y llevar a cabo un plan de acción respecto a nuestras prácticas pedagógicas en el aula se ha descrito un objetivo general que engloba a 3 objetivos específicos, los cuales nos ayudarán a ejecutar nuestra investigación.

Para el primer objetivo específico, que tiene relación con la identificación de nuestro problema de práctica y las causas tanto internas como externas respecto al abordaje de incidentes críticos dentro del aula, utilizamos como técnica de campo la observación y el análisis de bitácoras realizadas en nuestra primera práctica profesional I (marzo a junio del año 2023, específicamente).

Como segundo objetivo de nuestra investigación, nos centraremos en el diseño de un proyecto de fortalecimiento profesional que nos permitirá poner en práctica habilidades para el abordaje de incidentes críticos. Para poder llevarlo a cabo, utilizaremos de primera fuente la técnica de investigación documental, es decir, la revisión de bibliografías, con el fin de poder conocer respecto a la temática desde el inicio de nuestro proyecto de seminario hasta su conclusión, así como un cuestionario que será respondido por todos los tesisas, con el fin de pesquisar nuestro propio abordaje en los incidentes críticos emergentes. Lo antes mencionado se llevará a cabo

la primera y segunda semana de noviembre de este año a través del análisis de nuestras clases realizadas en nuestra práctica profesional II.

Y como tercer objetivo, el cual consiste en evaluar nuestro avance y proyecto de fortalecimiento profesional docente que incluye el impacto en la mediación efectiva, utilizaremos como guía de campo una pauta de observación en la implementaciones de nuestras clases, ya sean grabadas o de manera inmediata en la presencialidad, la cual evaluaremos en conjunto para confirmar si existe un avance en nuestras mediaciones o si es necesario buscar otras estrategias que funcionen en cada uno de los cursos. Cabe recalcar que nosotros seremos quienes nos evaluaremos a lo largo de un periodo aproximado de un mes, específicamente desde la segunda semana de noviembre y antes de terminar nuestro proceso de práctica profesional II.

3.4. Tipo de análisis

Nuestra investigación se realizará respecto a la revisión documental guiada por aquellos elementos que surgen desde el análisis de bitácoras escritas en nuestra práctica intermedia y primera práctica profesional (ver Figura [1](#), [2](#), [3](#) y [4](#)), para así, hacer una jerarquización de lo que pueda funcionar y lo que no, y desde esa base, construir un plan de acción para llevarlo a cabo y evaluar el impacto.

3.5. Resguardos éticos

Todos los datos que sean entregados por medio de las entrevistas semiestructuradas serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile (Ley 19.628), relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos.

Todo lo antes mencionado se describe en la carta de autorización dirigida a instituciones para seminario de grado (ver Anexo [2](#)) y en el formulario de consentimiento informado para seminario de grado (ver Anexo [3](#)) entregada a la participante.

Cabe destacar que los documentos señalados fueron revisados y aprobados con anterioridad por el comité ético de expertos de parte de la Universidad Católica Silva Henríquez.

CAPÍTULO IV DISEÑO DE ESTRATEGIA GENERAL DE CAMBIO

A partir del diagnóstico y particularmente del problema de práctica descrito en el apartado anterior, se ha diseñado una estrategia general de cambio y un plan de mejora traducidos en procesos y resultados. Esta se realiza en base al enfoque de resolución de problemas propuestas por Mintrop y Órdenes (2021) en el que se define una práctica deseada, es decir, aquellos comportamientos que se esperan sean incorporados por los docentes en formación durante nuestra práctica profesional, que podrían dar resultados beneficiosos para corregir el problema de práctica identificado en esta investigación. De esta manera se define como práctica deseada que “Nosotros profesores en formación durante el desarrollo de las clases en segundo ciclo básico cuando enfrentamos incidentes críticos, como por ejemplo peleas y/o desbordes emocionales entre estudiantes, aplicamos estrategias de mediación efectivas ante estas situaciones”.

Siguiendo esta línea y para entenderlo a más detalle, Mintrop (2016) señala una propuesta de un mapa de recursos:

“Este mapa guía la evaluación de los recursos y de las principales dimensiones de cambio. Algunos cambios previstos podrían requerir de muchos conocimientos y habilidades. Algunos podrían implicar trabajar en nuevos valores o revitalizar compromisos antiguos. Otros tienen que ver con nuevas metas y la liberación de una nueva energía. Los procesos de cambio que alteran la autonomía, el poder o el estatus y autonomía” (p. 119).

Mintrop (2016) también destaca que “en el corazón del cambio se encuentra el aprendizaje, es decir, el desaprendizaje de creencias, actitudes o prácticas no deseadas y el aprendizaje de nuevas creencias, actitudes o prácticas” (p.120).

En resumen, los autores listan recursos y estados socioemocionales que están presentes en las personas de toda organización y que aun cuando esta lista no se agota, nosotros a partir de un proceso reflexivo seleccionamos aquellas con las que tenían relación con nuestras características.

Figura 7. Impulsores de cambio

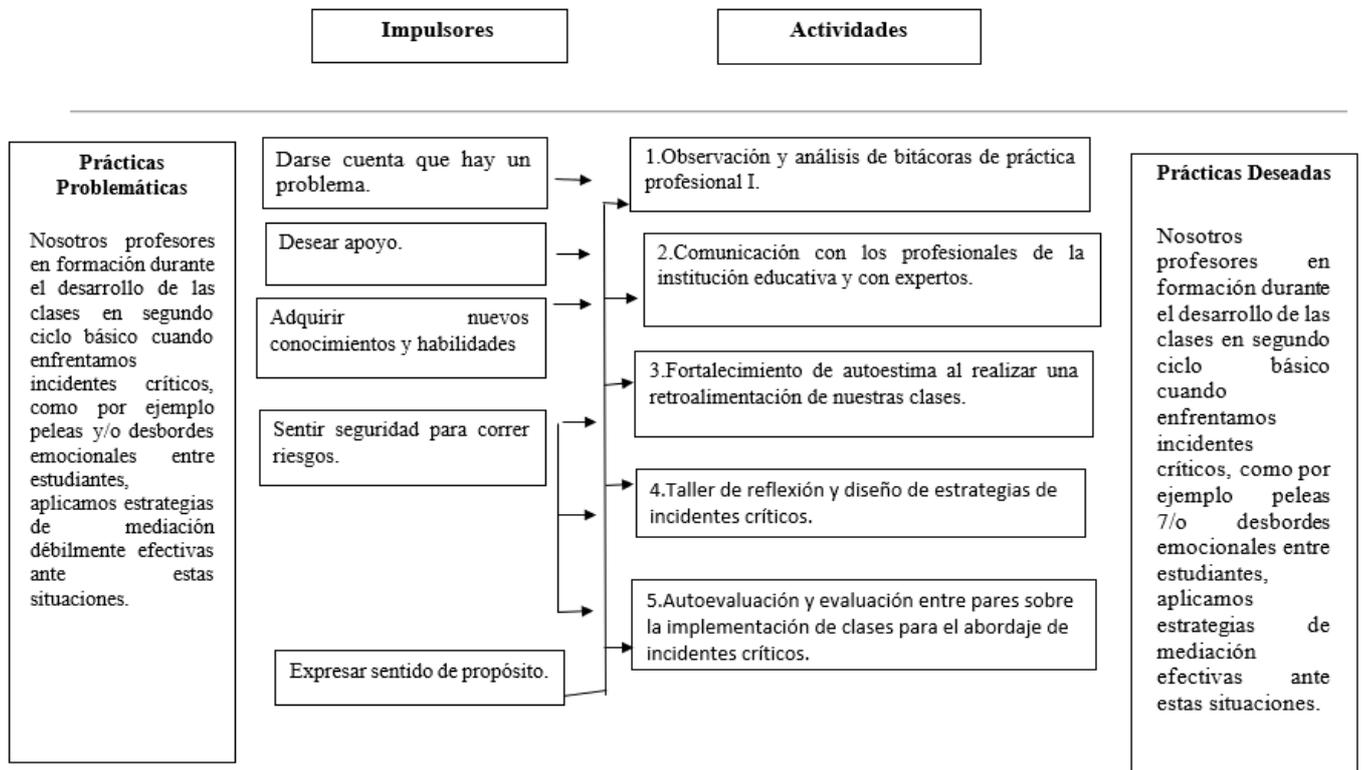
Experiencias humanas básicas	Estados cognitivos o emocionales impulsores
Adquirir	Nuevo conocimiento, habilidades o estrategias Nuevas herramientas, recursos o materiales
Percibir	Nuevas oportunidades Coherencia en el trabajo Claridad de las tareas Disonancia entre lo que es y lo que debería ser Apoyo directo
Sentir	Autoeficacia en mi trabajo Seguridad para correr riesgos Confianza en los demás Consideración personal Identificación con ideas o personas Curiosidad Pertener a una comunidad Orgullo en cumplir mis expectativas Esperanza Optimismo
Expresar	Valores Sentido de propósito Compromiso Responsabilidad Sentido de competencia
Desear	Recompensas Reconocimiento Trato justo Apoyo Complacer a mis superiores Complacer a mis colegas Tener autonomía Encajar en mi escuela Crear junto con los colegas
Temer	Sanciones Reprimendas Desaprobación de mis colegas u otros adultos Culpa por no alcanzar mis expectativas
Darse cuenta	Que hay un camino/salida Que tengo poder

Experiencias humanas básicas	Estados cognitivos o emocionales impulsores
	Que tenemos éxito o estamos progresando Que hay un problema
Entender	A un nivel conceptual más profundo Las conexiones entre los fenómenos Comportamiento humano a un nivel psicológico más profundo Comportamiento humano incrustado en estructuras sociales/políticas/económicas

Fuente: Basado en el enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021, p. 164)

Siguiendo el enfoque de resolución de problemas antes señalado, se diseña un esquema de impulsores de cambio y una ruta de actividades desde un cronograma realizado con anterioridad (ver Anexo [3](#)), basado en los conceptos y propuestas que Mintrop y Órdenes (2021) proponen. La propuesta de cambio de nuestra práctica docente se presenta a continuación:

Figura 8. Diagrama de impulsores y actividades



Fuente: Basado en el enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021)

Como se puede apreciar en el esquema anterior, se han identificado cinco impulsores de cambio que están presentes en los profesores en formación que realizan la investigación, entendido como “fuerzas psicosociales que operan tanto fuera como dentro del individuo y que guían la acción” (Mintrop, 2016, p. 16). Estos a su vez buscan promover cambios duraderos en las escuelas, buscando actividades que protagonicen los docentes para generarlo (Mintrop y Órdenes, 2021, p. 159). No está de más señalar que los autores mencionados anteriormente entienden como impulsores de cambio la transformación que los y las docentes deben realizar desde un problema de práctica hasta lograr una práctica deseada.

El primer impulsor general de cambio alude a “darse cuenta que hay un problema”. Para ello fue necesario analizar qué factores estaban influenciando negativamente, tanto nuestra práctica profesional como el desarrollo docente en aula. El recurso utilizado para llevar a cabo nuestra introspección sobre cómo nos desenvolvemos en el aula e identificar nuestro problema de práctica son las bitácoras de campo, las cuales aportaron datos determinantes que fueron analizados colaborativamente y llegar a concluir un problema de práctica reiterativo en todos los integrantes. La importancia de las bitácoras como estrategia para elevar la calidad educativa según Vera (2015) desarrolla la comunicación escrita y oral de nuestros pensamientos a partir de los elementos de la nueva era digital, por ello nos contribuye a la formación integral y las competencias necesarias para nuestro aprendizaje autónomo, las que son desarrolladas y analizadas de manera colaborativa, identificando las problemáticas e ideando sus posibles soluciones (p.814)

A partir del segundo impulsor, el cual se refiere a “desear apoyo”, y se interrelaciona con el tercer impulsor “adquirir nuevos conocimientos y habilidades” donde lo asociamos y desarrollamos a partir de la comunicación con una profesional de la institución educativa y expertos, ya que se hace esencial para abordar emergencias, teniendo como requisito el poder dialogar colaborativamente frente a posibles situaciones a manejar, también como un modo de apoyo y planteamientos desde varias miradas o posibles soluciones hacia una determinada situación crítica, justamente como sugiere Monereo (2010) el cual desde esto, llama a establecer y ejecutar una buena comunicación desde los distintos partícipes de una institución educativa y

expertos sobre incidentes críticos en el aula, puesto que permite una respuesta rápida y efectiva ante situaciones delicadas que pueden surgir en el entorno educativo. Estos incidentes críticos pueden variar desde conflictos entre estudiantes hasta emergencias más graves, como situaciones de salud mental o crisis de comportamiento, es por ello por lo que es vital el poder tener y brindar una red de apoyo y recursos adicionales para abordar estas situaciones junto a promover un ambiente de colaboración y aprendizaje continuo (p.165).

El cuarto impulsor de cambio se describe como “Sentir seguridad para correr riesgos”, este impulsor nos ayuda a desarrollar confianza sólida en nosotros mismos, fomenta la curiosidad por buscar nuevas estrategias, desarrolla la resiliencia y estar preparados emocionalmente ante los contratiempos, la seguridad impulsa nuestro crecimiento personal y desarrollo profesional, lo cual produce nuestro éxito a largo plazo. Esto nos hace desarrollar actividades, referentemente al fortalecimiento de autoestima al realizar una retroalimentación de nuestras clases, ya que en el contexto de nuestras primeras prácticas docentes la poca experiencia de implementación en el aula la cual nos genera miedo, incertidumbre e inseguridad nos hizo reconocer la importancia de fortalecer nuestra autoestima al llevar a cabo la retroalimentación constructiva de nuestras praxis pedagógicas y así lograr nuestra práctica deseada. Es así como la retroalimentación, siendo específica, clara y abordando aspectos positivos antes de la implementación en el área de mejora (sala de clases) se hace efectiva considerando diferentes aspectos. Al respecto Videla (2023) subraya en su trabajo la relevancia de la retroalimentación entre pares como un diálogo que abarca diversas dimensiones, entre ellas la social-afectiva, donde el refuerzo positivo y constructivo contribuye al fortalecimiento de la autoestima, contribuyendo así a la autorregulación y consolidando la confianza en su propio aprendizaje (p. 4).

En relación con el cuarto impulsor de cambio, se propone a una segunda actividad que contribuye al fortalecimiento de la autoestima, esta se refiere a la realización de talleres de reflexión y diseño de estrategias de incidentes críticos. Reflexionar (Shulman, 2005, p.25) es un proceso de revisión de las prácticas, estrategias o diseños de la enseñanza que realizan los docentes que se contrastan con los objetivos que se pretende alcanzar, donde a través de una mirada y análisis

profundo de las acciones que se aplican en el momento que ocurre un incidente crítico, identifican las causas y sus posibles soluciones, aunque las reflexiones puedan ser individuales, realizarlas de manera grupal permite obtener una mirada externa de las praxis, al concluir las reflexiones es posible seleccionar nuevas estrategias relacionadas con el manejo de incidentes críticos.

Por último, en relación con el impulsor cuatro, se asocia a una tercera actividad que permite realizar una evaluación de las prácticas relacionadas al manejo de incidentes críticos, estas corresponden a la autoevaluación y evaluación entre pares del comportamiento evidenciado durante las clases, estos instrumentos evalúan el proceso al ser aplicados como observación diagnóstica, de proceso y de cierre. (Föster, 2017) La autoevaluación corresponde a un proceso de revisión de la práctica donde se identifican las fortalezas, debilidades y logros que determinan las estrategias a utilizar en una siguiente situación de incidentes críticos (p.152) y la evaluación entre pares es un proceso en el cual un otro que comparte tareas por cumplir, son quienes evalúan basados en criterios de acción (p.163).

El último impulsor de cambio, indispensable para comprender por qué y para qué de las actividades realizadas anteriormente corresponde a “expresar sentido de propósito”. El fortalecimiento profesional docente debe ser continuo durante todo el proceso de formación docente y en el ejercicio inmersos en el sistema educacional. Analizar nuestra problemática siendo el centro nos hace darnos cuenta de que hay un problema que nos afecta y necesitamos cambiar urgentemente. Sin la reflexión pedagógica necesaria para idear las diferentes estrategias de cambio es imposible generar el aprendizaje necesario para crear nuestra práctica deseada. MINEDUC (2021) plantea que el desarrollo profesional docente se sitúa al centro del proceso educativo, la cual pone mayor énfasis el trabajo colaborativo, en especial la reflexión, lo cual permite avanzar con un propósito claro hacia la mejora. (p.12). Por otro lado, la mejora no solo nos ayuda a nosotros como docentes, sino también a la comunidad educativa, especialmente a los y las estudiantes, los cuales se verán beneficiados por la seguridad que tendremos para fomentar y crear aulas que fomenten el aprendizaje como el respeto hacia sus pares. Esto se evidencia en el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez (s.f),

la cual pertenecemos y describe que los docentes egresados reflexionan crítica los propósitos sobre nuestras prácticas pedagógicas, en ellas se compromete a desarrollar que el diálogo sea el centro de la convivencia, la interculturalidad, basando las pedagogías transformadoras en la comunidad que se está insertos. Por ello los impulsores de cambio como “darse cuenta que hay un problema”, “Desear apoyo”, “Adquirir nuevos conocimientos y habilidades” y “Sentir seguridad para correr riesgos”, además de sus actividades asociadas no tendrían sentido de desarrollarlas si no se cuenta con un propósito, el cual es mejorar nuestras prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO V RESULTADOS

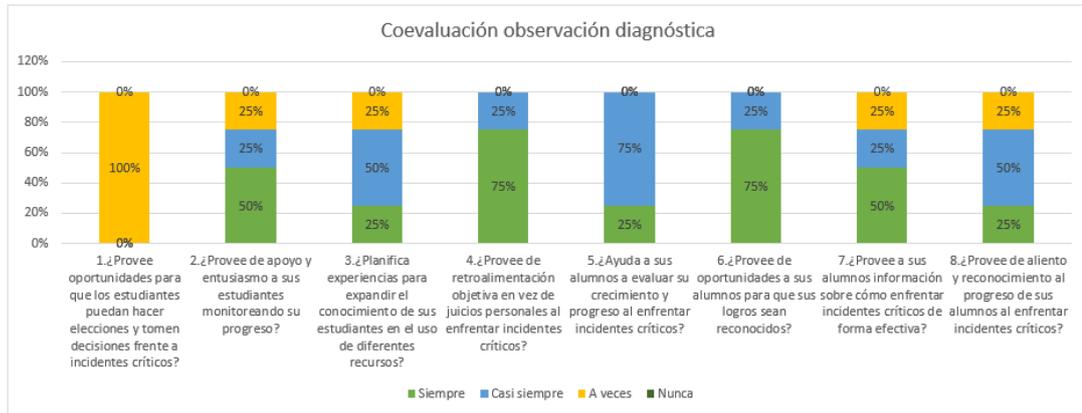
4.1. Análisis e interpretación de resultados

En este apartado, daremos a conocer los resultados obtenidos de la aplicación del plan de mejora continua para el fortalecimiento profesional docente, diseñado en base a incidentes críticos, estrategias de mediación y el manejo de estos ya sea ante desbordes emocionales, conflictos verbales o físicos, en el cual nos vimos expuestos durante nuestra práctica profesional, esto, es a través de un análisis profundo de los instrumentos de coevaluación y autoevaluación aplicada (ver Anexo 4) de manera individual en tres clases diferentes donde se identifican el avance de la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias sobre el manejo de incidentes críticos y una pauta con indicadores de logro basado en los dominios B y D presentes en el marco para la buena enseñanza, este último, evalúa el progreso general de todos los integrantes de esta investigación.

4.1.1. Análisis e interpretación de resultados coevaluación

En primera instancia, para poder evaluar entre tesistas nuestras propias intervenciones dentro del aula respecto a los incidentes críticos que pudiesen ocurrir de manera cotidiana se diseñó una rúbrica (ver Anexo 4) a modo de pesquisar de manera colaborativa en tres sesiones de clases diferentes a mediados del mes de Octubre y Noviembre, las cuales fueron cruciales para evidenciar el progreso a partir de las clases implementadas, a estas nombramos: coevaluación diagnóstica, de progreso y de cierre.

De lo mencionado anteriormente se desprenden los siguientes resultados para la evaluación diagnóstica:



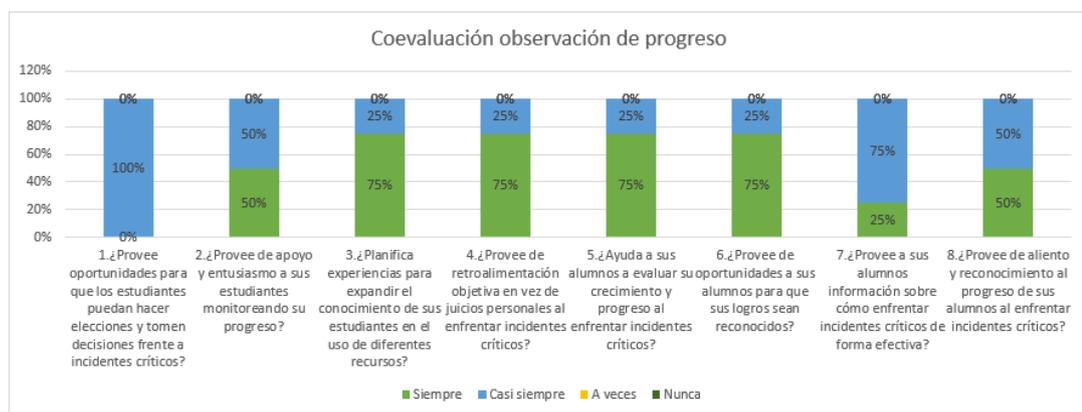
Fuente: Elaboración propia.

Referido al primer criterio el cual trata sobre ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos? Los/as tesistas se encuentran todos (100%) en la categoría de “A veces”. Desde el segundo criterio nombrado ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso? Los/as tesistas y sus cifras varían desde el 50% puesto en la categoría de “Siempre”; un 25% en la categoría de “Casi siempre”; y otro 25% en la categoría de “A veces”. Desde el tercer criterio denominado ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos? Los/as tesistas y sus cifras nuevamente varían y se observa un 25% en la categoría de “Siempre”; un 50% en la categoría de “Casi siempre”; y otro 25% en la categoría de “A veces”. A partir del cuarto criterio designado ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos? Los/as tesistas en su mayoría (75%) se encuentran en la categoría de “Siempre” y un 25% en la categoría de “Casi siempre”. A partir del quinto criterio propuesto ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos? Los/as tesistas en su mayoría (75%) se encuentran en la categoría de “Casi siempre” y un 25% en la categoría de “Siempre”. Desde el sexto criterio llamado ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos? Los/as tesistas en su mayoría (75%) se encuentran en la categoría de “siempre” y un 25% en la categoría de “Casi siempre”. Desde el séptimo criterio nombrado ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva? Los/as tesistas y sus cifras varían desde el 50% puesto en la categoría de “Siempre”; un 25% en la categoría de “Casi siempre”;

y otro 25% en la categoría de “A veces”. A partir del octavo criterio denominado ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos? Los/as tesistas y sus cifras varían desde el 50% puesto en la categoría de “Casi siempre”; un 25% en la categoría de “Siempre”; y otro 25% en la categoría de “A veces”.

Luego de analizar los datos obtenidos a nivel general se evidenció un alza reiterada entre las categorías “Siempre”; “Casi siempre” y “A veces” por la mayoría de los tesistas, donde la más repetida varía entre “Siempre” y “Casi siempre”. Desde ello podemos destacar que dentro de la coevaluación diagnóstica si existe una noción de como poder abarcar ciertos incidentes críticos que son comunes en nuestras aulas de manera individual, pero que se van desarrollando a través del tiempo de manera general.

Gráfico coevaluación de progreso



Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de coevaluación observación de progreso se interpretan los siguientes datos:

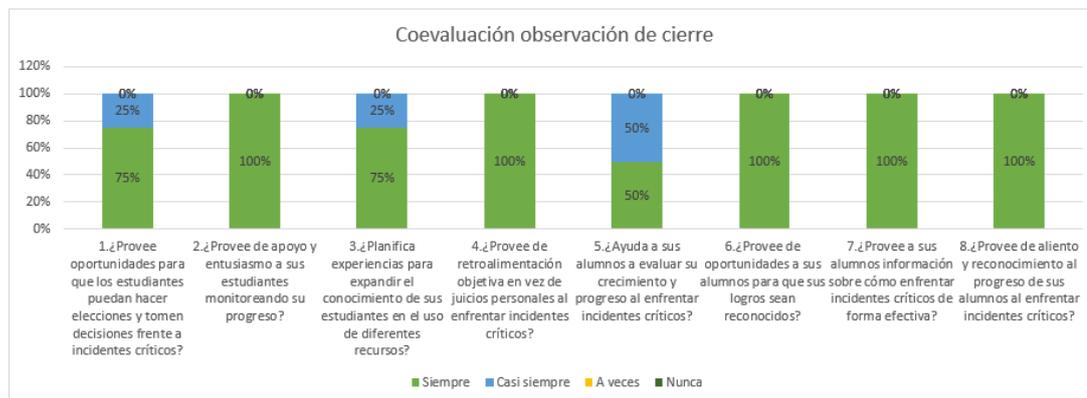
En cuanto al primer indicador ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos? Podemos decir que el 100% de los/as tesistas se encuentran en el nivel de logro “Casi siempre”. El segundo indicador presente en la pauta corresponde a ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso? El 50% de los/as tesistas se

encuentran en el nivel de logro “Siempre” y el otro 50% de los/as tesisistas se encuentran en el nivel de logro “Casi siempre”. El tercer indicador de la pauta corresponde a ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos? El 75% de los/as tesisistas se encuentran en el nivel de logro “Siempre” y el otro 25% de los/as tesisistas se encuentran en el nivel de logro “Casi siempre”. El cuarto indicador de la pauta corresponde a ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos? El 75% de los/as tesisistas se encuentran en el nivel de logro “Siempre” y el otro 25% se encuentra en el nivel de logro “Casi siempre”. El Quinto indicador de la pauta corresponde a ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos? El 75% de los/as tesisistas se encuentra en el nivel de logro “Siempre” y el otro 25% en el nivel de logro “Casi siempre”. El sexto indicador de la pauta corresponde a ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos? El 75% de los/as tesisistas se encuentran en el nivel de logro “Siempre” y el otro 25% en el nivel de logro “Casi siempre”. El séptimo indicador de la pauta corresponde a ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva? Solo el 25% de los/as tesisistas se encuentran en el nivel de logro “Siempre” y el otro 75% en el nivel de logro “Casi siempre”. El octavo y último indicador de la pauta corresponde a ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos? El 50% de los/as tesisistas se encuentran en el nivel de logro “Siempre” y el otro 50% en el nivel de logro “Casi siempre”.

Respecto al análisis global del gráfico se puede evidenciar el desempeño general de los y las tesisistas en la mayoría de los indicadores, de los cuales da certeza a una reiterada variación entre los niveles “Siempre y “Casi siempre”, en relación con proveer oportunidades de elección y toma de decisiones, apoyo, retroalimentación objetiva, entre otros aspectos. No obstante, se evidencia de manera reiterativa un nivel “Casi siempre” en el indicador que menciona y enfatiza el proporcionar a los y las estudiantes información de cómo enfrentar incidentes críticos de manera efectiva.

Es decir, si bien existe una mejoría referente a los resultados de la primera coevaluación, es necesario seguir desarrollando habilidades enfocadas en la promoción de información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de manera efectiva.

Gráfico coevaluación de cierre



Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de coevaluación observación cierre se interpretan los siguientes datos: referido al primer criterio el cual trata sobre ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos? Los/as tesistas en su mayoría (75%) se encuentran en la categoría de “Siempre” y un 25% en la categoría de “Casi siempre”. Desde el segundo criterio nombrado ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso? Los/as tesistas en su totalidad (100%) se encuentran en la categoría de “Siempre”. Desde el tercer criterio denominado ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos? Los/as en su mayoría (75%) se encuentran en la categoría de “Siempre” y un 25% en la categoría de “Casi siempre”. A partir del cuarto criterio designado ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos? Los/as tesistas en su totalidad (100%) se encuentran en la categoría de “Siempre”. A partir del quinto criterio propuesto ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos? Los/as tesistas y sus cifras desde 50% puesto en la categoría de “Siempre” y el otro 50% en la categoría de “Casi siempre”. Desde el sexto criterio llamado ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos? Los/as tesistas en su totalidad (100%) se encuentran en la categoría de “Siempre”. Desde el séptimo criterio nombrado ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva? Los/as tesistas en su totalidad (100%) se encuentran en la categoría de “Siempre”. A partir del octavo criterio denominado ¿Provee de aliento y

reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos? Los/as tesisistas en su totalidad (100%) se encuentran en la categoría de “Siempre”.

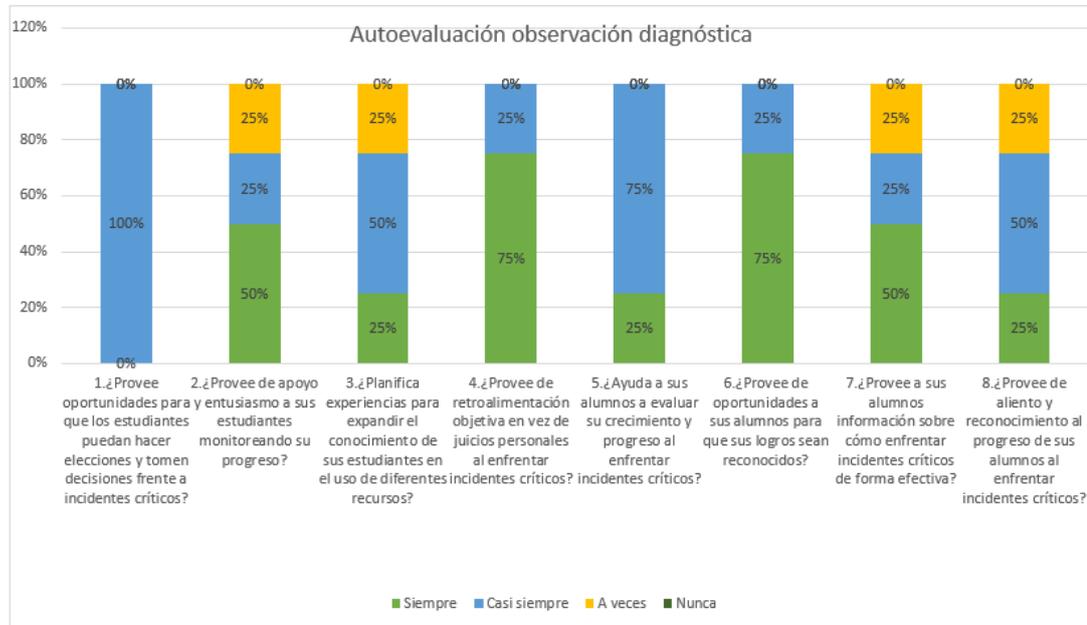
Con relación a los resultados obtenidos de manera general, estos en su mayoría revelan un patrón consistente de prácticas en la formación docente en relación con el manejo de incidentes críticos en el aula, puesto que se evidencia una alta incidencia de estrategias que fomentan la toma de decisiones por parte de las y los estudiantes, el apoyo constante, la planificación de experiencias enriquecedoras y la retroalimentación objetiva. De igual manera, se observa un equilibrio neutralizado en cuanto a la ayuda para evaluar el progreso durante situaciones críticas. Aquí, el 50% se sitúa en el nivel “Siempre” y el otro 50% se sitúa en el nivel “Casi siempre”.

En resumen, se aprecia un compromiso generalizado con buenas prácticas docentes en la gestión de incidentes críticos, pero también se identifica una oportunidad de mejora específica en la evaluación del crecimiento y progreso de los tesisistas en estas situaciones.

4.1.2. Análisis e interpretación de resultados autoevaluación

Así como utilizamos la rúbrica (ver Anexo 4) para poder evaluarnos entre tesisistas, también tuvimos la instancia de evaluar nuestras propias intervenciones en el aula a finales del mes de octubre y mediados de noviembre. De esta forma, podríamos contrastar los resultados en los diferentes talleres y ayudarnos mutuamente en la implementación de estrategias respecto a los incidentes críticos que ocurren en el aula. Estas fueron nombradas: autoevaluación diagnóstica, de progreso y de cierre.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la autoevaluación diagnóstica:



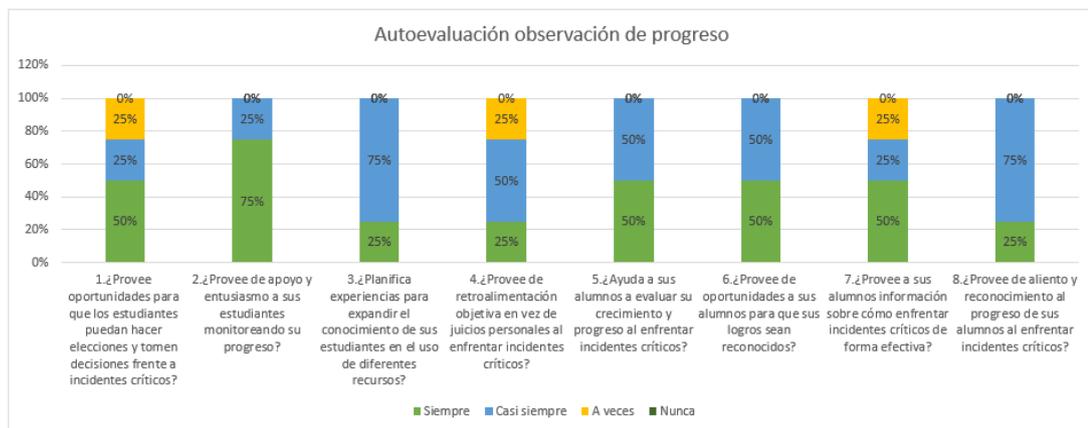
Fuente: Elaboración propia

Para el primer indicador “Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos” en la autoevaluación de observación diagnóstica se obtuvo el 100% de los tesisistas con la valoración “Casi siempre”. Para el segundo indicador “Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso” se identifica que el 50% de los tesisistas objetivó la valoración “Siempre”, solo un 25% obtuvo la valoración “Casi siempre” y un 25% “A veces”. Para el tercer indicador “Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos” en la observación de diagnóstico el 25% logró la valoración “Siempre”, 50% “Casi siempre” y el 25% la valoración “A veces”. Para el cuarto indicador “Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos” en la observación diagnóstica el 75% de los tesisistas objetivó la valoración “Siempre” y el 25% la valoración “Casi siempre”. Para el quinto indicador “Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos” en la observación diagnóstica el 25% del tesisista obtuvo la valoración “Siempre” y el 75% obtuvo el 25% en la valoración “Casi siempre”. Para el sexto indicador “Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos” en la observación diagnóstica el 75% de los tesisistas obtuvo la valoración “Siempre”, mientras que el 25% obtuvo la valoración “Casi

siempre”. Para el séptimo indicador “Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva” en la observación diagnóstica el 50 % de los tesistas obtuvo la valoración “Siempre”, el 25% la valoración “Casi siempre” y el 25% la valoración “A veces”. Y, por último, para el octavo indicador “Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos” en la observación diagnóstica el 25% de los tesistas obtuvo la valoración “Siempre”, el 50% la valoración “Casi siempre” y el 25% la valoración “A veces”.

A modo de conclusión, aunque se destacan fortalezas en la implementación de ciertos indicadores, hay oportunidades evidentes para mejorar y estandarizar cómo los docentes en formación abordan incidentes críticos. Esto incluye aspectos como el apoyo, la retroalimentación y el reconocimiento del progreso estudiantil. Estos datos pueden ser útiles para diseñar estrategias específicas que fortalezcan estas áreas identificadas y mejoren tanto el proceso de enseñanza como el respaldo a los estudiantes.

Gráfico autoevaluación de progreso



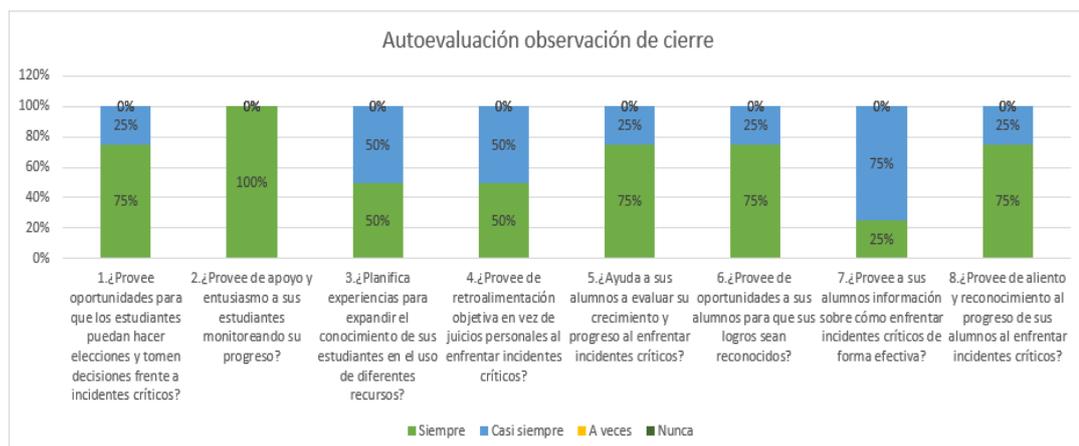
Fuente: Elaboración propia

Para el primer indicador “Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos” en la observación de progreso el 50% de los tesistas respondieron con la valoración “Siempre”, el 25% “Casi siempre” y 25% “A veces”. Para el segundo indicador “Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso” el 75% de los tesistas

obtuvieron la valoración “Siempre” y el 25% la valoración “Casi siempre”. Para el tercer indicador “Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos” el 25% obtuvo la valoración “Siempre”, mientras que el 75% están dentro de la valoración “Casi siempre”. Para el cuarto indicador “Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos” el 25% obtuvo la valoración “Siempre”, el 50% la valoración “Casi siempre” y el 25% la valoración “A veces”. Para el quinto indicador “Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos” el 50% de los tesisistas obtuvo la valoración “Siempre”, mientras que el otro 50% obtuvo la valoración “Casi siempre”. Para el sexto indicador “Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos” el 50% obtuvo la valoración “siempre” mientras que el 50% obtuvo la valoración “Casi siempre”. Para el séptimo indicador “Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva” el 50% obtuvo la valoración “Siempre”, el 25% la valoración “Casi siempre” y el 25% restante la valoración “A veces”. Y para el octavo indicador “Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos” el 25% de los tesisistas obtuvo la valoración de “Siempre”, mientras que el 75% obtuvo la valoración “Casi siempre”.

Es decir, en base a los datos proporcionados del gráfico de barras se puede concluir que existe una mejora acorde a la primera autoevaluación diagnóstica. Se destaca la consistencia en el nivel “Siempre” y “Casi siempre” en la mayoría de los indicadores, no obstante, se observa una variabilidad en el nivel “A veces” en el indicador 1, 4 y 7.

Gráfico autoevaluación de cierre



Fuente: Elaboración propia

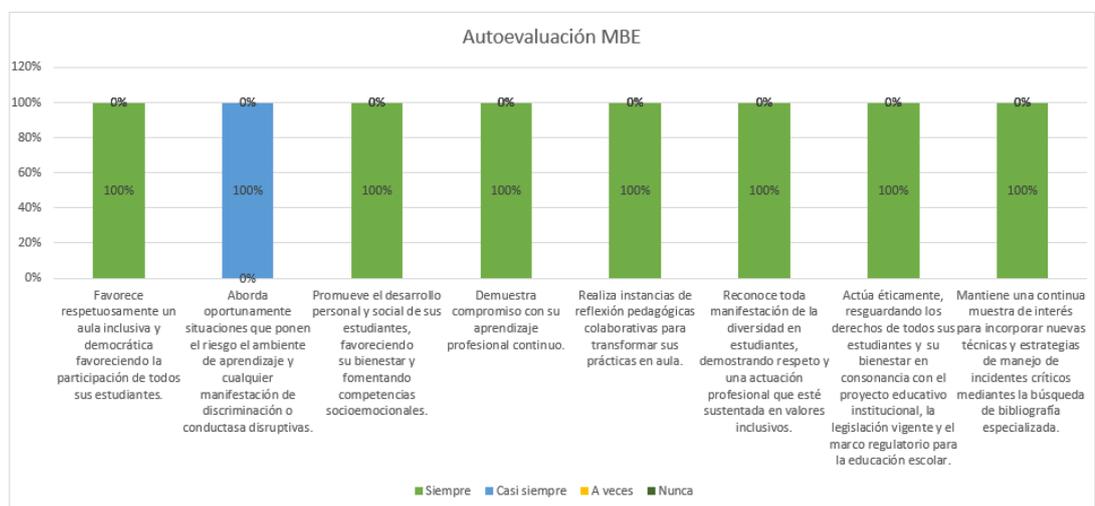
Para el primer indicador “Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos” en la autoevaluación observación de cierre se evidencia que 75% de los tesisistas responden a la valoración “Siempre, y el 25% de los tesisistas responde a la valoración “Casi siempre”. Para el segundo indicador “Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso” para la observación de cierre el 100% obtuvieron la valoración “Siempre”. Para el tercer indicador “Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos” en la observación de cierre, el 50% de los tesisistas obtuvieron la valoración “Siempre” mientras el 50% obtuvieron la valoración “Casi siempre”. Para el cuarto indicador “Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos” para la observación de cierre, el 50% obtuvo la valoración “Siempre”, mientras que el otro 50% de los tesisistas obtuvo la valoración “Casi siempre”. Para el quinto indicador “Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos” para la observación de cierre, el 75% de los tesisistas obtuvo la valoración “Siempre”, mientras que el 25% obtuvo la valoración “Casi siempre”. Para el sexto indicador “Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos” en la observación de cierre el 75% obtuvo la valoración “Siempre”, mientras que el 25% obtuvo la valoración “Casi siempre”. Para el séptimo indicador “Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva” para la observación de cierre el 25% obtuvo la valoración “Siempre”, mientras que el 25% obtuvo la valoración “Casi siempre”. Y, por último, para el octavo indicador “Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos” para la observación de cierre, el 75% de los tesisistas obtuvo la valoración “Siempre”, mientras que el 25% obtuvo la valoración “Casi siempre”.

En síntesis, la evaluación indica que los docentes en formación mantienen una consistencia notable en áreas clave para manejar incidentes críticos en el aula. Aunque hay oportunidades de mejora en algunos aspectos, como la planificación de experiencias y la provisión de información, se destaca su compromiso general en brindar apoyo, reconocimiento y orientación adecuada a los estudiantes en situaciones

desafiantes. Estos datos ofrecen información valiosa para el desarrollo continuo de habilidades docentes y estrategias pedagógicas enfocadas en momentos críticos en el entorno educativo.

4.1.3. Análisis e interpretación de resultados autoevaluación pauta de desempeño MCB

El tercer instrumento para evaluar el proceso de la auto y coevaluación presentadas anteriormente, se construye una pauta de desempeño (ver Anexo 7) con indicadores extraídos del Dominio B y D del Marco para la Buena Enseñanza (2021), lo que finalmente permite evaluar el proceso de cierre de nuestra investigación y de esta forma corroborar la apropiación de estrategias y habilidades necesarias para nuestro quehacer docente. En el siguiente gráfico se muestran los resultados agrupados de los 8 indicadores de desempeño presentes en la pauta con su correspondiente escala de valoración “Nunca”, “A veces”, “Casi siempre” y “Siempre”.



Fuente: Elaboración propia

El primer indicador corresponde a “Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes”. El 100% de los tesisistas cumplen con la valoración “Siempre”.

El segundo indicador corresponde a “Aborda oportunamente situaciones que ponen el riesgo el ambiente de aprendizaje y cualquier manifestación de discriminación o conductas disruptivas”. El 100% de los tesisistas cumplen con la valoración “Casi siempre”.

El tercer indicador corresponde a “Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales”. El 100% de los tesisistas cumplen con la valoración “Siempre”.

El cuarto indicador corresponde a “Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo”. El 100% de los tesisistas cumplen con la valoración “Siempre”.

El quinto indicador corresponde a “Realiza instancias de reflexión pedagógicas colaborativas para transformar sus prácticas en aula”. El 100% de los tesisistas cumplen con la valoración “Siempre”.

El sexto indicador corresponde a “Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, demostrando respeto y una actuación profesional que esté sustentada en valores inclusivos”. El 100% de los tesisistas cumplen con la valoración “Siempre”.

El séptimo indicador corresponde a “Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes y su bienestar en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar”. El 100% de los tesisistas cumplen con la valoración “Siempre”.

Finalmente, el octavo indicador corresponde a “Mantiene una continua muestra de interés para incorporar nuevas técnicas y estrategias de manejo de incidentes críticos mediante la búsqueda de bibliografía especializada”. El 100% de los tesisistas cumplen con la valoración “Siempre”.

En conclusión y en relación con los resultados de manera global, es evidente el crecimiento que se ha desarrollado desde las primeras sesiones de clases evaluadas hasta las últimas implementaciones en la última semana de noviembre de este año. Asimismo, estos resultados alentadores para todos los tesisistas dado que solo en el segundo indicador existe el 100% al nivel “Casi siempre”, demostrando compromiso para crear un ambiente inclusivo, manejo efectivo de situaciones críticas, el fomento del bienestar estudiantil y el continuo desarrollo profesional en la mejora constante de las prácticas educativas.

4.1.4. Identificar, interpretar y analizar los resultados

Para poder materializar los resultados respecto a nuestro plan de mejora y sus respectivas actividades, ejecutamos una Carta Gantt (ver Figura 9) basada en el

enfoque de resolución de problemas de Mintrop y Órdenes (2021) del cual concluimos lo siguiente:

Figura 9. Carta Gantt

INDICADORES (Permite evidenciar el logro del trabajo realizado a partir de actividades acordadas por el equipo de tesistas)	LOGRADO (Las actividades, evidencias y procesos instalados permiten dar cuenta del logro de los objetivos planeados)	PARCIALMENTE LOGRADO (Las acciones realizadas dan cuenta del inicio de un proceso, pero sin resultados en los objetivos planteados)	NO LOGRADO (Las acciones, compromisos y procesos no permiten el logro de los objetivos planteados)	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
1. Observación y análisis de bitácoras escritas en práctica profesional I	X			Observación y análisis de bitácoras realizadas en práctica intermedia y profesional I
2. Auto y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación diagnóstica)	X			Observación de clases de práctica profesional docente II.
3. Taller de reflexión (análisis de casos) y diseño de estrategias para incidentes críticos	X			Reuniones por aplicación Meet.

4. Auto y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación de proceso)	X			Observación de clases mediante la implementación de ciclo didáctico entre el equipo tesista.
5. Conversación con encargada de convivencia escolar y/o psicóloga educacional.	X			Conversación grabada y transcrita con encargadas de convivencia escolar.
6. Auto y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación de cierre)	X			Observación de clases mediante la implementación de ciclo didáctico entre el equipo tesista.
7. Taller de estrategias para el abordaje de incidentes críticos	X			Reunión de manera presencial y online por la aplicación Meet.
8. Tabulación de análisis de datos	X			Trabajo de manera presencial y online a través de la aplicación Meet y Excel.

Fuente: Basado en enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021)

Es decir, todas las actividades se realizaron acorde a las fechas estipuladas según el cronograma del plan de mejora (ver Anexo [3](#)) que dieron cuenta del logro de los objetivos acorde a los impulsores de cambio escogidos desde nuestra temática (ver Figura [8](#)).

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

5.1. Conclusión

El diálogo y el proceso reflexivo acerca de nuestras prácticas pedagógicas nos permitió identificar patrones comunes de comportamiento al enfrentar incidentes críticos, lo cual nos permitió establecer el problema central en nuestra investigación, la que fue dividida en cuatro etapas esenciales, para comprender minuciosamente el problema identificado: estrategias poco efectiva de mediación ante incidentes críticos en cursos de segundo ciclo básico, que se enfocó en las dificultades de gestión ante situaciones críticas en el ámbito educativo. Desde la observación hasta la revisión documental, las técnicas empleadas resultaron fundamentales para identificar el problema y diseñar un proyecto para el desarrollo profesional.

El análisis detallado de las causas abarcó múltiples aspectos del problema, entre las que se encuentran las competencias en la formación inicial docente: el manejo limitado de estrategias de mediación ante incidentes críticos y la carencia de cursos asociados a la temática en la malla curricular en un inicio se nos presentaron como una limitación de nuestros conocimientos y capacidades enfrentando con miedo e incertidumbre nuestra interacción en el aula, este fue subsanado durante la investigación y convivencia en el establecimiento, ya que, nos pudimos dar cuenta que son aspectos basados en nuestra experiencia y aprendizaje continuo durante toda la carrera docente. Conectado a los anterior, en el caso de las actitudes: el desconocer nuestras emociones al enfrentar incidentes críticos aún presentamos dificultades lo cual se seguirá trabajando en pro de mejorar nuestra práctica pedagógica a través de la ayuda de profesionales especialistas en el manejo de las emociones y como mencionamos anteriormente, nuestro aprendizaje continuo; la limitada autonomía, esta se complementa con los protocolos y regulaciones del establecimiento, ya que las decisiones implementadas en el aula deben estar relacionadas a lo establecido en los documentos, es por esto, que además de leerlos y reunimos con la encargada de convivencia escolar para entender y comprender cada uno de los conductos regulares para el manejo de incidentes críticos en el aula, utilizamos las oportunidades de la

práctica efectiva realizando clases para aplicar diferentes estrategias al momento que ocurrían conductas disruptivas; y el autosabotaje al desconocer nuestras habilidades para enfrentar incidentes críticos también fue desapareciendo al trabajar directamente con los estudiantes donde se pudo observar conductas de mejora en la convivencia entre estudiante-estudiante y estudiantes-docente. Esta comprensión dio paso a una estrategia de cambio integral, respaldada por impulsores que van desde la identificación del problema hasta la retroalimentación constructiva y la evaluación colaborativa. Para ello, en conjunto se analizaron los impulsores de cambio presentes en el núcleo positivo, en él “se cristaliza en las historias que los miembros de la investigación comparten sobre lo que los hace fuertes y en lo que ellos identifican como qué es lo mejor que tienen como equipo” (Mintrop y Órdenes, 2021, p. 145). Esto quiere decir que a pesar de los desafíos o contratiempos que un equipo pueda enfrentar, surge un núcleo positivo que encapsula las fortalezas, logros y momentos destacados que alimentan la identidad y cohesión del grupo. Al reconocer y compartir estas narrativas positivas, los miembros consolidan los lazos entre ellos, reforzando así la percepción de su colaboración conjunta. Esta reflexión centrada en lo positivo se revela como una herramienta valiosa para elevar la moral del equipo, fomentar la colaboración y fortalecer la resiliencia colectiva para establecer concretamente nuestras metas, lo que queremos lograr y tomamos acuerdos para seleccionar los lineamientos de trabajo al diseñar y ejecutar un plan de acción efectivo que pueda ser aplicado a los contextos en la cuales nos desarrollamos profesionalmente. La identificación de las causas internas y externas que configuraban nuestro problema de práctica ayudó a comprender los factores que impedían obtener la práctica deseada. Idear estrategias como pautas de reflexión, la búsqueda de bibliografía especializada complementaron y subsanaron las causas internas como las competencias de la formación inicial docente y las actitudes que fueron perjudicadas tanto por el estallido social y la emergencia sanitaria producida por la pandemia. Así como las causas externas relacionadas al clima de aula, rutinas y reglas y regulaciones del establecimiento educacional, si bien son causas que muchas veces escapan de nuestras manos o nuestro quehacer docente, gracias a identificar su origen podemos idear estrategias para adaptarnos a los diferentes contextos y realizar nuestra práctica deseada.

La elección estratégica de contextos y participantes en dos instituciones educativas nos permitió identificar nuestras dificultades para enfrentar incidentes críticos, cada situación se registró en bitácoras de observación donde se establecen los incidentes y cómo fueron enfrentados, de esta forma posteriormente trabajamos en conjunto talleres reflexivos en los cuales se compartieron nuevas estrategias que ayudaron a generar un clima de aula adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje, a su vez, el análisis de los incidentes críticos (Gajardo, Ulloa y Nail, 2018, p.2) fue una oportunidad de aprendizaje, para la mejora de nuestra práctica, capacidades reflexivas y competencias, innovando con diferentes estrategias adecuadas al contexto en el cual ocurre y cómo estas podrían ser aplicadas en contextos similares. Es por esto por lo que realizamos una retrospectiva a nuestro ejercicio docente, en cuanto a las diferentes estrategias utilizadas para mediar incidentes críticos emergentes.

El compromiso ético y la protección de datos reflejan la integridad en nuestro proceso de investigación. La matriz de seguimiento diseñada proporciona un marco sólido para evaluar el impacto y el progreso de las intervenciones propuestas.

Asimismo, hemos identificado la importancia de abordar las necesidades de fortalecimiento, lo cual ha proporcionado un terreno productivo para diseñar estrategias de mejora en el ámbito educativo. Estas estrategias, en línea con la Pedagogía de la Autonomía, no solo apuntan al desarrollo técnico del docente, sino también a su capacidad reflexiva y autónoma en la gestión de situaciones críticas en el entorno educativo.

Del análisis de los datos obtenidos podemos concluir que de los cinco indicadores presentes en la pauta de desempeño solo 4 se cumplen al 100%, estos corresponden a los indicadores “Desarrollo personal”, “Aprendizaje profesional continuo”, “Ética profesional” y “Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar” y en cuanto al primer indicador “ambiente respetuoso” solo se cumple en un 50% el desempeño esperado “Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes”, aspectos que adquirimos dado al arduo trabajo investigativo y práctico que fuimos

desarrollando en las diferentes etapas de nuestra investigación, ya que, además de las clases en las que realizamos las co y autoevaluaciones mantuvimos la misma línea de trabajo aplicando las diferentes estrategias de manejo de incidentes críticos a todos los momentos dentro del centro educativo, ya sea, dentro de las salas de clase o fuera, donde mantenemos una constante interacción con los estudiantes. En cuanto al primer indicador “Ambiente respetuoso” y el segundo desempeño esperado “Aborda oportunamente situaciones que ponen el riesgo el ambiente de aprendizaje y cualquier manifestación de discriminación o conductas disruptivas” nos encontramos en un nivel de logro “Casi siempre”, dado que a pesar de mantener un constante monitoreo, compromiso y diálogo con nuestros estudiantes y pares, no siempre se actúa en el momento preciso y adecuado, esto se puede subsanar mediante las futuras interacciones en el sistema educativo cuando ya nos encontremos ejerciendo.

En síntesis, este enfoque metódico y centrado en la problemática ha sentado las bases para abordar y potencialmente resolver el desafío identificado en la práctica docente. Las conclusiones y hallazgos obtenidos proporcionan una guía valiosa para futuros investigadores y profesionales educativos que busquen mejorar la efectividad de sus estrategias en momentos críticos durante la enseñanza.

Considerando estos antecedentes, llegamos a la conclusión que varios de estos focos eran solucionables a través de la práctica continua y uno solo producía inquietud en cómo enfrentar estas situaciones.

5.2. Reflexión crítica de la investigación educativa

Se pueden mencionar aspectos importantes sobre la formación docente y el cuidado emocional en la educación. El primero resalta que la capacidad de los y las docentes en formación se basa en un proceso continuo, sobre todo si es referido al manejo de posibles incidentes críticos en aula donde reflexionar sobre dichas situaciones complejas en el aula ayuda a mejorar la enseñanza, de igual forma darle la debida importancia a planificar estrategias para apoyar emocionalmente a nuestros estudiantes

y a nosotros como profesores, reconociendo que el bienestar emocional es crucial para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es esencial que nosotros como docentes no solo adquiramos conocimientos normativos, sino también las competencias necesarias para manejar situaciones difíciles, así apoyar emocionalmente a nuestros estudiantes y pares. Es por ello, que Céspedes (2013) destaca la necesidad de educar las emociones como parte fundamental del crecimiento personal y social. Propone que, al enseñar a comprender y manejar las emociones, se prepara a las personas para enfrentar los desafíos de la vida y promover una convivencia más armoniosa (p. 14).

Por otro lado, Del Mastro y Monereo (2014) se centran en la importancia de reflexionar sobre situaciones difíciles en la labor docente. Su enfoque en incidentes críticos sugiere que aprender de estos eventos es fundamental para mejorar la enseñanza y abordar de manera efectiva los desafíos en el aula (p.13). La capacidad de reflexionar sobre problemas en el aula puede ser valiosa para mejorar la enseñanza y crear un ambiente educativo más comprensivo, esto se logra al avanzar y dejar atrás una educación individualista y centrarnos en trabajar colaborativamente con los actores de la comunidad educativa quienes nos entregan desde otra perspectiva un análisis de nuestras prácticas.

Algo destacable sobre este proceso de investigación, fue el dar cuenta hacia la importancia de la reflexión continua de nosotros como profesoras y profesores en formación, ya sea mientras enseñamos o después de hacerlo, se refiere a la mayor atención como docentes en reflexionar sobre nuestra propia práctica, comprender más profundamente los problemas que enfrentamos en el aula y desarrollar una comprensión más amplia desde estas dificultades.

Por otro lado, analizar las prácticas anteriores puede brindar la autonomía de continuar aprendiendo. A veces, aferrarse a lo que se ha hecho antes puede limitar la capacidad de ver nuevas oportunidades de crecimiento. Reflexionar sobre la propia enseñanza desde las acciones en el aula impulsa un constante aprendizaje, al cuestionar

críticamente su propia práctica, nosotros como profesores en formación nos volvemos más conscientes de nuestros métodos y estamos más dispuestos a cambiar y mejorar.

Las limitaciones surgen al aferrarse a creencias arraigadas o a enfoques tradicionales que pueden bloquear el progreso. Centrarse únicamente en lo convencional o en lo que hacen otros puede impedir la exploración de nuevas formas de enseñar, limitando así el potencial de cambio. El cambio se da al liberarse de estas limitaciones, cuestionar creencias arraigadas y lo más importante mirar y ser críticos con nuestro propio trabajo. Adoptar una mentalidad abierta para buscar nuevas ideas y enfoques es fundamental para avanzar en la enseñanza. Desafiar creencias establecidas y buscar nuevas formas de enseñar permite un cambio significativo en la práctica docente y favorece una evolución constante.

Un docente en constante aprendizaje es aquel que tiene la capacidad de mantener un aprendizaje continuo, es crítico con su trabajo, buscando siempre una mejora continua en la aplicación de estrategias pedagógicas que incentive a sus estudiantes a desafiar sus propias limitaciones sin dejar atrás a los estudiantes con necesidades educativas especiales, crear aulas dinámicas, ser motivado.

Cabe recalcar la importancia de los docentes en el crecimiento personal de los y las estudiantes, para ello se recuerda las palabras de quien fue biólogo, filósofo, escritor chileno, Humberto Maturana:

Lo fundamental en la educación es la conducta de los adultos. Los niños se transforman en la convivencia y va a depender de cómo se conduzcan los mayores con ellos, no solamente en el espacio relacional, material, sino en el espacio psíquico. (Humberto Maturana, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnau, L. & Zabala, A. (2007). *11 ideas claves, como aprender y enseñar competencias*.

BBC News Mundo. (23 de enero de 2019). Humberto Maturana en BBC: autopoiesis, la definición de vida del biólogo que hizo reflexionar hasta al dalái lama. *elmostrador*.
<https://www.elmostrador.cl/cultura/2019/01/23/humberto-maturana-en-bbc-autopoiesis-la-definicion-de-vida-del-biologo-que-hizo-reflexionar-hasta-al-dalai-lama/>

Bermeo, P., & Eduardo, E. (2020). *Importancia del factor lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje: propuesta de un manual de actividades lúdicas para la asignatura de Estudios Sociales*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Cabrera, L., González, L., Sánchez, T. & Loaiza, K. (2019). Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: Caso de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, Vol. 40 (N°31). Recuperado de:
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf>

Céspedes, A. (2013). *Educación de las emociones, educar para la vida*. Ediciones Grupo Zeta.

Del Mastro, C. & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en profesores de la PUCP.
https://www.researchgate.net/publication/333098584_Incidentes_criticos_en_los_profesores_de_la_PUCP

Domingo, A. (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. Recuperado de:
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/13499/214421445239>

Doren, M. (2021). ¿Cómo ser una pieza clave en la implementación del aprendizaje profundo en mi territorio?: Una herramienta para diagnosticar, reflexionar y proyectar.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Recuperado de
https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Recuperado de <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/FREIRE-Paulo-PEDAGOGIA-DE-LA-AUTONOMIA.pdf>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17460>
- Gajardo, J., Ulloa, J. & Nail, O. (2018). Protocolo para el análisis de incidentes críticos escolares: una oportunidad para el aprendizaje profesional docente. Recuperado de: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/PL3_J.G.-J.U.-O.N._Protocolo-para-el-analisis-de-incidentes-criticos_13-11-18.pdf
- Marina, J. A. (s/f). *Los hábitos, clave del aprendizaje*. *Pediatriaintegral.es*. Recuperado el 18 de junio de 2023, de: <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi08/08/662%20Brujula%208.pdf>
- MINEDUC. (2021). Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. Recuperado de: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- MINEDUC. (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf
- MINEDUC. (2020). Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/09/planificando-estrategia-contencion-comunidad-educativa-FINAL-1.pdf>

MINEDUC (2016). Programa de integración escolar PIE ley de inclusión 20.865. Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_web_-1.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *ESTÁNDARES DE LA PROFESIÓN DOCENTE MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA* (1.a ed.). Recuperado: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge: Harvard Education Press.

p Ediciones Lom.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*. pp. 149-178. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Monsalve, P. (1 de octubre de 2021). Definición de Actitud. Recuperado el 6 de junio de 2023 de: <https://conceptodefinicion.de/actitud/>

Murillo, F. (2008). Eficacia escolar y factores asociados: en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1375365>

Pérez, R. (2018). *La importancia de establecer buenos hábitos y rutinas para potenciar la seguridad, la confianza y la autonomía personal en educación infantil* (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Palencia.

PSIQUIATRIA. (17 de junio de 2023). Glosario. *Desregulación emocional*. Psiquiatria.com. Recuperado el 17 de junio de 2023 de: <https://psiquiatria.com/glosario/desregulacion-emocional>

Rojas, M. & Zambrano, N. (2016). Emociones en las prácticas pedagógicas del docente en contexto de vulnerabilidad. [Tesis para optar a Grado de Licenciado en Educación, Universidad de Concepción]. Recuperado de:

http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2475/3/Tesis_Emociones_en_las_practicas_pedagogicas.pdf

Schenke, E. & Pérez, M. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica, Boa Vista*, Vol.12(30). pp. 227-233.

Shulman, L. (2005). *Conocimientos y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. Revista de currículum y formación del profesorado. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones.

Tafur, R., Soriano, R. y Huamán, S. (2020). Vista de Percepciones de los docentes de dos instituciones educativas de Lima metropolitana sobre sus relaciones interpersonales. Recuperado de: <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/902/1098>

Toledo, B. (2019). La importancia de integrar la dimensión emocional en la formación y desempeño docente. *Revista de Educación Religiosa, Volumen 1*. Recuperado de: <https://revistas.uft.cl/index.php/rer/article/view/10/15>

Trías, D., Huertas, J. A., & GarcíaAndrés, E. (2012). Escenarios que favorecen la autorregulación. *Psicología Educativa: Aportes para el cambio educativo*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

Universidad Central. (2017). Dr. Humberto Maturana y Ximena Dávila compartieron su visión sobre Educación en la Universidad Central.

Ugalde, V. y Rozas O, G. (2017). *Significado que le atribuyen al clima escolar estudiantes con problemas disciplinarios de 7° y 8° básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto*. Tesis (magíster en educación mención currículo y comunidad educativa). Universidad de Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/182772/significado-que-le-atribuyen-al-clima-escolar.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Vilela Rosas, M. (2023). Propuesta de estrategias formativas para mejorar la calidad de la retroalimentación en los docentes de una institución educativa de Piura. Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/a4867468-300e-4b2f-8b2f-10595e131b96>

ANEXOS

Anexo 1. Conversación con encargada de convivencia escolar

Cuestionarios docentes en formación

1. ¿Cómo evalúa su desarrollo profesional, considerando la gestión ante incidentes críticos emergentes? Ejemplifique a través de datos observables.
2. ¿Cuál es su comportamiento al enfrentar un incidente crítico?
3. ¿Cómo aborda los incidentes críticos y cuál es el apoyo que recibe del profesor guía?

Conversación con encargada de convivencia escolar.

A lo largo de la investigación y las constantes reuniones donde dialogamos sobre las diferentes situaciones que quebrantan el clima escolar y provocan inestabilidad e incertidumbre en nuestra práctica docente, nos surge la necesidad de conocer los protocolos de acción sobre incidentes críticos que son aplicados por el establecimiento, esta búsqueda nos permitió darnos cuenta que a pesar de que exista un equipo de convivencia escolar que orienta a los y las docentes para interferir y mediar los conflictos emergentes en el aula o en cualquier aspecto de la vida escolar, no hay un protocolo que se enfoque en la contención emocional de los docentes. Debido a lo mencionado anteriormente, tomamos la decisión de solicitar una reunión con el equipo de convivencia escolar para conversar sobre la forma que ellos prestan apoyo a los docentes ante los incidentes críticos.

En la reunión nos acompañó una profesora que forman parte del equipo de convivencia escolar, ella nos entregó información general en cuanto al manejo de incidentes críticos, pero al hablar de los docentes la profesora nos comenta que se está en deuda, ya que, en por un lado, desde el Ministerio de educación no se les solicita un protocolo para el abordaje del manejo emocional o físico de adultos, por otro lado, los mismos docentes sienten que les faltan herramientas, debido a que presentan dificultades para solucionar un conflicto que complementa los talleres de resolución de conflictos, para esto, como equipo están trabajando y creando un protocolo enfocado en el docente, a consecuencia de todo lo que ocurre actualmente en la escuela y a nivel nacional, ya que reconocen que existen situaciones que salen de lo cotidiano. Agregan que es importante que los docentes debemos auto educarnos e investigar sobre el conjunto de

estrategias, documentos y reglas que interactúan para que lleguemos a una resolución de conflicto adecuada y justa para ambas partes.

Destacan que cada uno de los docentes reaccionan de forma diferente ante un conflicto, algunos se pueden sentir intimidados y otros creen ser capaces de manejar la situación, esto nos hace reflexionar si las estrategias y técnicas que utilizan solucionan el problema momentáneamente o este se puede volver a presentar, además, menciona que, no solo es necesario contar con herramientas para la resolución de conflictos, muchos de los profesores en ejercicio e incluso nosotros no contamos con educación emocional, una educación que no es parte de la formación docentes, si nosotros adultos no somos capaces de reconocer nuestras emociones no seremos capaces de reconocer las emociones de nuestros estudiantes.

Anexo 2. Carta de autorización dirigida a instituciones para seminario de grado

CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRIGIDA A INSTITUCIONES PARA SEMINARIOS DE GRADO

Estimado/a Director/a:

Su comunidad ha sido invitada a participar en el seminario de grado que tiene por nombre "EL IMPACTO DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS Y LA IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES EN EL AULA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PRÁCTICA REFLEXIVA" a cargo del docente *Laura Zurita*, en la carrera de *Pedagogía en Educación Básica*, perteneciente a la *Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación*, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es brindarle la información para ayudarlo a tomar la decisión de que su comunidad pueda participar en el presente proyecto de seminario de grado.

¿De qué se trata el seminario de grado?

Los objetivos principales del seminario de grado consiste en analizar las dificultades de los profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez para abordar la gestión de las emociones y situaciones que impactan de manera positiva como negativamente en el aula y analizar el impacto de la integración de las diferentes emociones e inteligencia emocional en el diseño de enseñanza y aprendizaje que implementan los y las docentes desde su quehacer pedagógico.

¿En qué consiste la participación de su comunidad?

Las personas de la comunidad educativa que fueron seleccionadas para ser parte de esta investigación de Seminario de Grado cumplen roles específicos en la escuela.

En primer lugar, con respecto a la asignatura de orientación, habrá un enfoque específico en el 5° básico A, donde existe la necesidad de participación de las y los estudiantes, en el cual ellos y ellas dan a conocer sus experiencias que ocurren en su vida escolar, cómo se sienten y desarrollan en situaciones en las cuales ocurren incidentes críticos, los que se convierten en los principales beneficiarios para la mejora de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, la profesora jefe Camila Rocha.

En tercer lugar, el encargado de convivencia escolar Fabian Ibarra es quien entrega el material que se trabaja en las clases de orientación.

A la profesora jefe y encargado de convivencia escolar se les realizará una entrevista con 6 preguntas semi estructuradas la cual será grabada para su posterior transcripción, con duración máxima de una hora cronológica.

En cuanto a los estudiantes, se les aplicarán actividades como la caja mágica, fichas de las emociones, feria de las emociones con un focus group posterior a las actividades donde se aplicará 2 preguntas abiertas que les permitan expresar sus experiencias emocionales durante el proceso de aprendizaje, que potencian la autoestima, la tolerancia, la empatía y solidaridad. Las actividades que se trabajarán en la feria son: monstruo de colores (personificación) que les ayuda a reconocer sus emociones, trabajo en equipo en juegos de motricidad, stand de dibujos, caja misteriosa, entre otras actividades lúdicas que permitan descubrir, identificar y trabajar las emociones.



¿Tiene algún riesgo o beneficio su participación?

La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. No existe ningún riesgo asociado a su participación, así como tampoco alguna retribución o beneficio directo. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo en la enseñanza de las emociones y el conocimiento de estas durante la formación docente inicial en nuestro país.

¿Qué se hará con la información de este seminario de grado?

Esta información será utilizada en una posible ponencia para la escritura de un artículo académico o como capítulo de un libro. En el caso de que la información se utilice a futuro, sólo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica, que continúe en la misma línea investigativa.

¿A quién puedo contactar para saber más de este seminario de grado?

Si tiene cualquier pregunta acerca de este seminario de grado, puede contactar a Laura Zurita Barria, docente de la Facultad de Educación, Escuela de educación inicial, Pedagogía en Educación Básica. Su teléfono es el 940388123 y su email es lzuritab@ucsh.cl .

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a los derechos de los/las participantes de este proyecto de seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: eticainvestigacion@ucsh.cl

Si autoriza que su comunidad pueda participar de manera libre y voluntaria en el proyecto de seminario de grado, complete los siguientes datos:

- Autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.
 No autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.



Laura Zurita Barria 12860189-9

Nombre, firma y RUT de docente guía

Nombre, firma y RUT director/a



10.069.637-1



Anexo 3. Formularios de consentimiento informado para seminario de grado

Encargada de convivencia escolar

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA SEMINARIOS DE GRADO

“EL IMPACTO DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS Y LA IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES EN EL AULA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PRÁCTICA REFLEXIVA”

Docente guía: Laura Zurita Barria
Estudiantes: Francia Acuña Poblete
Tiare Pino Sepúlveda
Diana Sánchez Guerrero
Pablo Vásquez Herrera
Escuela de educación inicial /Pedagogía en educación básica

Le invitamos a participar en el proyecto “EL IMPACTO DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS Y LA IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES EN EL AULA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PRÁCTICA REFLEXIVA” a cargo de la docente Laura Zurita Barria, en la carrera de *Pedagogía en Educación Básica, perteneciente a la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación, de la Universidad Católica Silva Henríquez*. El objeto de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en el presente proyecto. Su participación es voluntaria y anónima. Si decide participar, puede retirarse en cualquier momento sin que por ello se vean afectados sus derechos ni acceso a los servicios que actualmente tiene. Esta investigación de seminario de grado ha sido aprobada por el Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Para que pueda decidir si quiere o no formar parte de este proyecto le ofrecemos información respecto a su razón y objetivos, así como lo que implica su participación. Por favor lea detenidamente la siguiente información.

¿De qué se trata el seminario de grado al que se le invita a participar?
Los objetivos principales del seminario de grado consiste en analizar las dificultades de los profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez para abordar la gestión de las emociones y situaciones que impactan tanto de manera positiva como negativa en el aula y analizar el impacto de la integración de las diferentes emociones e inteligencia emocional en el diseño de enseñanza y aprendizaje que implementan los y las docentes desde su quehacer pedagógico.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en este seminario de grado?
Se le ha convocado para proporcionar sus conocimientos en relación al comportamiento de estudiantes y su desarrollo emocional.

¿Qué implicará su participación?
Su participación implicará responder una entrevista con 6 preguntas semi estructuradas la cual será grabada para su posterior transcripción, con una duración máxima de 1 hora cronológica.

¿Cuánto durará su participación?
El tiempo estimado de la entrevista será de aproximadamente 30 a 50 minutos, considerando solo una sesión para la intervención para los docentes, orientadora, encargada de convivencia escolar y psicóloga.



¿Cuáles son los beneficios de su participación?

Los beneficios directos previsibles y potenciales de este seminario de grado para usted son ser parte de la contribución para una investigación que pretende dar relevancia de trabajar las emociones para mejorar el aprendizaje.

¿Qué riesgos corre al participar?

No hay ningún riesgo de daño físico o psíquico al participar de este proyecto. Asimismo, no existe daño al medio ambiente y al patrimonio.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

Confidencialidad y tratamiento de los datos; todos los datos estarán protegidos y serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile, relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos. (Ley 19.628).

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado/a de ninguna manera a participar en esta investigación de seminario de grado, aunque la directora del establecimiento educacional haya autorizado la realización de esta investigación. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que usted entregue?

Esta información será utilizada en una posible ponencia, para la escritura de un artículo académico o como capítulo de un libro.

¿Se volverá a utilizar la información que usted entregue?

En el caso de que la información se utilice a futuro, sólo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica que continúe en la misma línea investigativa.

¿A quién puede contactar para saber más de este proyecto o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a la docente guía responsable Laura Zurita Barria. Su teléfono es el 940388123 y su email es lzuritab@ucsh.cl .

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: eticainvestigacion@ucsh.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y HE PODIDO HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE SEMINARIO DE GRADO, CON LA FINALIDAD DE COMPRENDER LOS ALCANCES DE MI PARTICIPACIÓN. HE CONOCIDO MI DERECHO A RETIRARME CUANDO LO DESEE, Y LOS DERECHOS QUE ME ASISTEN, TAL COMO CONSTA EN LA INFORMACIÓN FACILITADA EN EL ESCRITO DE LA PRESENTE CARTA.

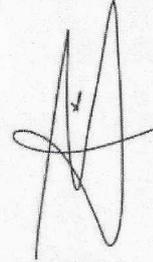
 Acepto participar en el seminario de grado.



Sánchez D.

Diana Tamara Sánchez Guerrero
17.082.332-K

Nombre, firma y RUT de estudiante



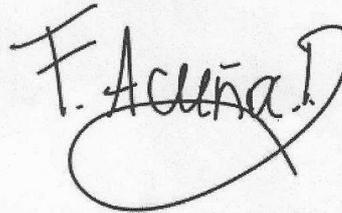
Tiare Catalina Pino Sepúlveda
20.395.295-3

Nombre, firma y RUT de estudiante



Pablo Andrés Vásquez Herrera
18.596.447-7

Nombre, firma y RUT de estudiante



Francia Vaiteare Acuña Poblete
20.402.701-3

Nombre, firma y RUT de estudiante

Fecha: ____ de ____ de ____

(Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la entrevistador/a)



Acepto participar del seminario de grado y ser grabado/a en audio.
 No acepto participar en el seminario de grado.

Laura Zurita Barria

Laura Zurita Barria 12860189-9

Nombre, firma y RUT de docente guía

Carolina Figueroa

14.162.218-8

Nombre, firma y RUT de participante del SG
 Carolina Figueroa

10.069.637-1

Elizabeth Pasten

Nombre, firma y RUT ministro/a de fe de institución



F. Acuña

Fra. Cecilia Vaiteare Acuña Poblete
 20.402.701-3

Nombre, firma y RUT de estudiante

Tiare Catalina Pino Sepúlveda

Tiare Catalina Pino Sepúlveda
 20.395.295-3

Nombre, firma y RUT de estudiante

Diana Tamara Sánchez Guerrero

Diana Tamara Sánchez Guerrero
 17.082.332-K

Nombre, firma y RUT de estudiante



ANEXOS DE TABLA

Tabla 1. Bitácoras prácticas intermedia y práctica profesional I

Bitácora 1

Dimensiones	Relato, descripciones y evidencias
<p>Dimensión: incidentes críticos</p>	<p>Los niños al entrar del recreo dijeron que uno de sus compañeros había dicho una grosería a lo que todos empezaron a decir sí, sí él dijo una grosería, donde respondió noo, yo no he dicho nada, después de eso se puso a llorar, a lo que yo le informe a la profesora, cuando ella había llegado, y me ayudó, para saber quién decía la verdad, si era el estudiante en cuestión o sus compañeros.</p> <p>Comenzamos a preguntar quién lo había escuchado decir la grosería y nadie respondió, le preguntamos a la niña que había acusado a su compañero, donde ella dijo que había escuchado a tal niña decir que” él había dicho una grosería”, y así fue, era una cadena de niños que habían escuchado eso, pero no lo escucharon a él. Al final todos los compañeros que dijeron eso se disculparon con él.</p>

Fuente: Extracto bitácora práctica intermedia Francia Acuña 07/10/20

Bitácora 2

Dimensiones	Relato, descripciones y evidencias	
<p>Dimensión: Incidentes críticos</p>	<p>En la clase de artes, la docente a cargo le trajo materiales a los estudiantes para que pudieran hacer la actividad de una escultura con papel de diario y cinta de papel, en donde deberían formar un cuerpo humano con dichos materiales. Y hubo un momento en la clase donde un estudiante se frustró porque la profesora no lo escuchaba ni le prestaba atención, ya que él decía que no podía hacer el trabajo, no sabía cómo y no quería, por lo que la profesora no mandó a una de nosotras a intentar calmar al chico, ya que estaba empezando a hacer una rabieta y a tirar y romper los materiales, a lo que inmediatamente nos acercamos y le ofrecimos ayudarlo y enseñarle como hacer la actividad, pero aun así él no quería y se puso a llorar de manera que la docente nos dijo que lo dejáramos solo, que a él solito se le pasaba y era un intento de atención, a lo cual hicimos caso, pero igual de vez en cuando nos acercamos y le preguntamos si quería nuestra ayuda, hasta que el estudiante accedió en</p>	

	<p>juntas lo ayudamos a terminar la actividad y a calmarlo del todo, tratando siempre de hablarle positivamente y alentarlo a que él podía hacer cualquier cosa y que le diera vergüenza pedir ayuda si así lo requería, que para eso estamos nosotras.</p>	
--	---	--

Fuente: Extracto bitácora práctica intermedia Francia Acuña 29/09/2021

Bitácora 3

Al no comprender los nuevos conceptos el docente reemplazante trata de mantener el orden, pero varios estudiantes mencionan que no les gusta ese docente porque lo único que hace es gritar. finalmente se da por terminada la clase revisando respuestas en sus cuadernos.

Fuente: Extracto bitácora práctica profesional II Pablo Vásquez 10/08/2023

Bitácora 4

Los y las estudiantes tuvieron dificultades para desarrollar la guía, ya que me comentaron que ese contenido era muy difícil para ellos. Se realizó un experimento relacionado a la transferencia de calor utilizando una vela. El profesor suplente menciona que solo observarán para que no ocurra ningún accidente, por lo que el curso demuestra su descontento por no poder interactuar.

Fuente: Extracto bitácora práctica profesional II Pablo Vásquez 08/08/2023

Tabla 2. Bitácoras taller de reflexión sobre incidentes críticos

Bitácora Talleres reflexión y diseño de estrategias para los incidentes críticos	
Semana 1, 30 de octubre al 3 de noviembre 2023	
Docente en Formación	Francia Acuña- Tiare Pino - Diana Sánchez - Pablo Vásquez
Centro de Práctica	-Colegio Santiago (Quilicura) -Escuela Básica Blas Cañas (Santiago Centro)
Nivel(es) en que trabajó esta semana	4° básico 5° básico 6° básico
Reuniones a las que asistió en la semana (Planificación, coordinación, equipo PIE, etc.)	Taller de estudio grupal sobre incidentes críticos.

Dimensiones	Relato, descripciones y evidencias (Señalar día y hora de la semana en cada caso)
Tema de conversación	Incidentes críticos emergentes durante las horas de práctica profesional.
Dimensión: Incidentes Críticos	Incidente crítico N°1: El martes 31 de noviembre, correspondiente a la clase de ciencias naturales, específicamente en el curso 6°A, la docente colaboradora explica que no realizará la prueba correspondiente a la unidad 4 de ciencias, ya que en ese mismo día tuvieron 3 evaluaciones más. Se les explica a los estudiantes la decisión y se hace un repaso con preguntas para reforzar los conceptos más complejos. Mientras se desarrollaba la actividad dos estudiantes se golpean. Actuamos rápidamente separando ambos estudiantes y tomando las acciones correspondientes, en este caso derivando a convivencia escolar. Hablé con uno de los

estudiantes involucrados, pero en ese momento varios compañeros salieron de la sala para decir comentarios innecesarios, los cuales eran perjudiciales para afrontar la situación así que los hice entrar a la sala. Ambos estudiantes los retiró la docente encargada de convivencia escolar y la docente colaboradora escribe sus anotaciones negativas en el sistema. Revisamos las preguntas que escribimos en la pizarra y terminamos la clase. En este caso me sentí abrumado, ya que la violencia física es impactante y difícil de abordar. Siento que mis decisiones en el momento no fueron efectivas, que debí afrontar la situación con estrategias para comprender ambas situaciones lo que me produjo impotencia y frustración.

Incidente crítico N°2:

El viernes 3 de noviembre en el curso cuarto C al realizar una actividad en grupo uno de los estudiantes al momento de querer utilizar un lápiz rojo y no conseguirlo, lanzó un cuaderno a su compañera impactando en su espalda. Se llamó la atención, pero se excusó diciendo que él quiere ocupar el lápiz rojo y no otro o sino no trabajaría con ningún grupo, el docente guía llama la atención nuevamente y saca al estudiante para retarlo fuera de la sala. Conversamos con su compañera afectada pero no se indagó más profundamente a la situación. Al volver a ingresar a la sala el estudiante volvió con la misma actitud y no hacía caso a las indicaciones, posterior a ello como finalizó la clase se conversó con él las consecuencias.

Por mi parte sentí impotencia por la actitud del estudiante y triste ya que no fue suficiente la intervención con los estudiantes ya que no se intervino con convivencia escolar y no se indaga respecto a lo que sentía la compañera golpeada por el cuaderno.

<p>Posibles soluciones.</p>	<p>Incidente crítico N°1: En primer lugar, como ya conocemos y hemos investigado el protocolo interno del establecimiento, en el caso anteriormente mencionado se establece que debe intervenir la encargada de convivencia escolar o la inspectora (WhatsApp interno) apartando a los involucrados mientras llega la ayuda y en paralelo se debe manejar los comentarios innecesarios para bajar los niveles de revolución respecto al conflicto. Luego realizar una intervención sobre los comentarios realizados por los compañeros y dar a conocer las posibles consecuencias negativas para los afectados y además recordar el plan de convivencia escolar, las normas del establecimiento y los acuerdos realizados como curso a principio del año escolar para mantener el orden y el respeto para una convivencia sana en el aula.</p> <p>Incidente crítico N°2: Es necesario poder generar el vínculo con el estudiante y convivencia escolar dado que existe en el protocolo del establecimiento educacional, asimismo, es necesario hacer un seguimiento de las sensaciones y sentimientos respecto al incidente crítico de los estudiantes.</p>
<p>Conclusión del taller reflexivo.</p>	<p>El análisis del incidente crítico a través del taller reflexivo posibilita diferentes miradas sobre las soluciones y/o estrategias que se pueden abordar. Genera confianza y una mirada positiva frente a estos casos que nos afectan emocionalmente.</p>
<p>Metas o desafíos para una próxima sesión</p>	<p>Para la siguiente sesión establecimos aplicar estrategias de mediación y seguir analizando casos donde se presenten incidentes críticos en el aula. Establecer y acordar una reunión con convivencia escolar para conversar sobre conversación con encargada de convivencia escolar y/o psicóloga educacional.</p>

Registro bitácora (taller de reflexión sobre incidentes críticos)

Bitácora Talleres reflexión y diseño de estrategias para los incidentes críticos	
Semana 2, del 6 al 20 de noviembre 2023	
Docente en Formación	Francia Acuña- Tiare Pino - Diana Sánchez - Pablo Vásquez
Centro de Práctica	Colegio Santiago (Quilicura) Escuela Básica Blas Cañas (Santiago Centro)
Nivel(es) en que trabajó esta semana	4° básico 5° básico 6° básico
Reuniones a las que asistió en la semana (Planificación, coordinación, equipo PIE, etc.)	Talleres sobre incidentes críticos, conversación con expertos del centro educativo escuela básica Blas Cañas.

Dimensiones	Relato, descripciones y evidencias (Señalar día y hora de la semana en cada caso)
Tema de conversación	Convivencia escolar
<p>Dimensión: Incidentes Críticos</p> <p>Es importante que no solo considere como “incidente crítico” aquellas situaciones en las que experimente emociones negativas; por ejemplo: algo que no resultó como esperaba con el material o la clase diseñada, experimentando sensación de incompetencia; sentir que sus aportes no son recogidos por parte de su docente mentor/a, experimentando frustración; dificultad para desarrollar un tema o idea y quedarse “en blanco” porque no maneja bien el contenido, experimentando inseguridad; observar un hecho y sentir que no puede resolverlo, experimentando impotencia, etc.</p> <p>También hay otros incidentes críticos que experimentan las y los docentes y que son generados emociones positivas.</p>	<p>Incidente crítico N°1:</p> <p>El viernes 10 de noviembre en la clase de matemática con el 5°C que se desarrolla entre las 8 y las 9:30 de la mañana. Durante una actividad enfocada a mes de María, donde los estudiantes debían hacer un afiche sobre la temática, uno de los estudiantes se encontraba con sus puños apretados y con una actitud desafiante y de enojo, le preguntó al profesor que si él sabía que le sucedía al estudiante a lo que me responde que había discutido con otros compañeros. Pido la autorización para hablar con el estudiante, en primera instancia no es fácil poder entablar una conversación con él, pero poco a poco se logra, durante la conversación le realizó preguntas de ¿Cómo se siente? ¿Qué siente? ¿Se peleó con alguien?, las respuestas solo se enfocan en que se sentía enojado con él</p>

Por ejemplo: un estudiante hace una pregunta desafiante a partir del desarrollo de su clase y usted la contesta con precisión y eficacia, recibe la valoración del equipo de docentes a su desempeño.

En este ámbito se espera que usted presente un relato en que:

1. Describa y analice detalladamente el incidente crítico experimentado durante su experiencia docente
2. Reflexione sobre su desempeño para abordar los Incidentes críticos durante la práctica.
3. ¿Qué aprendió de su accionar como profesor en formación a partir del incidente crítico?, ¿Es un aprendizaje significativo para su formación el cual podría incorporar en situaciones futuras?

mismo, que no quería ser irrespetuoso con sus compañeros y no le gustaba ser así. Ante esta situación, me enfoqué en ayudar al estudiante a relajarse mediante la respiración guiada, para bajar la tensión en su cuerpo, cuando se encontraba más relajado le dije que era super importante y valorable que fuera capaz de darse cuenta que está mal faltar el respeto a los demás, pero que los demás también debían mostrar respeto hacia él, además, si es necesario buscar ayuda de un profesional que le pudiera entregar diferentes estrategias de autocontrol, por último, que si estas situaciones se volvían a presentar y necesita de alguien que lo escuchara me buscara a mí u otra persona adulta en la cual sintiera confianza. Esta situación en un comienzo me hizo sentir insegura al poder decir palabras que quizá no fueran adecuadas y pudieran causar más problemas en el estudiante, pero fue lo contrario ya que, comenzó a mostrar señales de cambios de humor de manera positiva, haciéndolo querer participar de la actividad, lo que transformó la inseguridad en satisfacción.

Incidente crítico N°2:

El día 8 de noviembre en la clase de matemática con 3°C que se desarrolla durante las 13:55 y las 15:25.

Mientras la profesora daba indicaciones sobre el contenido a trabajar en esa clase mientras yo estaba monitoreando que los estudiantes estuvieran atentos y que no se distrajeran, uno de los estudiantes que tiene TEA se acerca a la docente para pedir algo que en el momento no logré escuchar, mientras me acercaba a él para ayudarlo ya que se dirigía enojado hacia su asiento se da vuelta y le grita a la profesora “eres una maldita” la profesora le pregunta qué dijiste y el niño lo grita más fuerte, al estar a su lado le digo que si le puedo ayudar en algo pero la

docente me dice que no le ayude en nada por lo que había dicho, él quería que le abrochara las zapatillas y no quería esperar, la docente toma la decisión de llamar a una inspectora para que ayudara en el caso mediante el contacto interno (WhatsApp). Los demás estudiantes comenzaron a comentar la situación, donde algunos se molestaron ya que encontraban que el compañero se pasó con el comentario que era una falta de respeto. Mientras la docente explicaba lo sucedido con la inspectora, lo único que decidí hacer fue recordarles a todos que si algunos de sus compañeros hacían algo el resto del curso no debían prestar atención o hacer comentarios que podían ocasionar que el conflicto empeora o causé daño emocional. Ante esta situación la verdad es que me encontraba en un dilema si dejar al estudiante solo y solo enfocarse en el resto de los estudiantes, vuelve a aparecer la incertidumbre y las ganas de buscar otras formas para ayudar a los y las estudiantes, lo que en realidad se ve limitado ya que como practicantes debemos respetar las decisiones de los docentes guías.

Indecente crítico N°3:

El día miércoles 8 de noviembre en la clase de ciencias específicamente, en el horario de 11:40 a 13:10 del curso de 5to básico B, llegando a la sala de clases, junto a mi profesora guía nos dimos cuenta que el clima en el aula estaba un poco tenso, los estudiantes estaban repartidos en varios grupos a lo largo de la sala y habían dos grupos en específico que estaban con caras de enojo y tristeza respectivamente, un estudiante en particular que estaba llorando y siendo consolado por sus compañeros. Inmediatamente al llegar a la sala se nos acercaron dos estudiantes a comentarnos

que recién habían peleado dos estudiante y se habían gritado cosas horribles y faltado el respeto, es decir, nos pusieron en contexto de la situación, la cual trataba de que uno de los estudiantes, el que lloraba, siendo alumno nuevo y extranjero se sentía pasado a llevar por parte de una de sus compañeras puesto que le habían mostrado videos que ella hacia mediante la plataforma de TikTok, insultando y discriminando por su nacionalidad, palabras como “ándate a tu país negro asqueroso”, “nadie te quiere en el curso porque eres feo y hablas rarito”, “vienes a Chile a puro gastar oxígeno” comentarios que obviamente lo hicieron sentir mal y eso le reclamaba a su compañera, la cual tenía una actitud muy a la defensiva y solo recurría a ignorar y excusarse de que ella podía subir lo que quisiera a sus redes sociales. Mi profe y yo ambas estuvimos de acuerdo que debíamos intervenir y pedir apoyo por los inspectores que son los encargados de manejar y complementar casos así en aula. Yo en particular fui a buscar a la inspectora a cargo de ese curso en específico, mientras ella llegaba, ya que no fue de inmediato a la sala, decidimos sacar a los estudiante de la sala y poder establecer una conversación con ambos, escuchando ambas versiones, donde se les comentó por la profe y por mí que las faltas de respeto no estaban permitidas en aula, menos entre compañeros, que si bien cada persona era libre de tener una opinión, está siempre tenía que ser desde el respeto y pensando que mis palabras podría herir al otro, notamos de inmediato que la estudiante en cuestión, estaba con una actitud de indiferencia y apenas escuchaba, por lo que se le comentó esto a la hora de la llegada de la inspectora, la cual se llevó primero a la estudiante, mientras que mi profesora me

	<p>pidió acompañar al estudiante al baño para lavarse la carita y poder tranquilizarlo ya que el en todo momento soltaba lágrimas, Cuando estuve con él, nos quedamos en el patio un rato hablando mientras esperábamos que la inspectora lo fuese a buscar, le dije que era muy entendible que si alguien lo hacía sentir mal, él llorará ya que obviamente eso lo entristece y también le comenté que era bueno que el comunicara siempre que una palabra o acción por parte de otro hacia él lo hacía sentir mal o incómodo, pero siempre con respeto y tranquilidad, el en todo momento me decía que él era muy tímido que solo quería hacer amigos nuevos, ya que hace muy poco había llegado a Chile, después de que me comentara eso yo le pregunte si él quería que yo fuese su amiga a lo que él me respondió que le encantaría y me abrazo dándome las gracias porque eso lo hacía sentir mucho más tranquilo, cosa que hizo sentir más tranquila y empática a la hora de establecer una conversación con el estudiante.</p>
<p>Posibles soluciones.</p>	<p>Para establecer una mejora continua en las relaciones interpersonales de los y las estudiantes, es necesario implementar tareas relacionadas al respeto al otro, la empatía, entender que todos somos diferentes y que nuestras diferencias son las que nos hacen únicos, para ello, se puede interrelacionar los objetivos de aprendizaje para no dejar de lado los contenidos, con los objetivos transversales relacionado a las relaciones interpersonales. Que los estudiantes realicen diferentes actividades donde se puedan conocer en diferentes aspectos ayuda a consolidar las relaciones con el otro.</p>
<p>Conclusión del taller reflexivo.</p>	<p>Nos pudimos dar cuenta que los incidentes críticos a pesar de tener</p>

	características parecidas no en todo momento se pueden manejar de la misma forma, debemos estar en constante revisión y análisis de las formas de mediar los IC, para ello, consideramos necesario establecer una conversación con las profesoras encargadas de convivencia escolar, para conocer de primera fuente cómo ayudan a los docentes a manejar IC.
Metas o desafíos para una próxima sesión	Solicitar a la encargada de convivencia escolar una reunión donde se pueda hablar del manejo de IC y cuál es el apoyo a los docentes ante estas situaciones, así poder interiorizarnos más aún de la forma que se trabaja en conjunto.

Registro bitácora (taller de reflexión sobre incidentes críticos)

Bitácora Talleres reflexión y diseño de estrategias para los incidentes críticos Semana 3, del 13 al 17 de noviembre	
Docente en Formación	Francia Acuña- Tiare Pino - Diana Sánchez - Pablo Vásquez
Centro de Práctica	Colegio Santiago (Quilicura) Escuela Básica Blas Cañas (Santiago Centro)
Nivel(es) en que trabajó esta semana	4° básico 5° básico 6° básico
Reuniones a las que asistió en la semana (Planificación, coordinación, equipo PIE, etc.)	Taller estudio grupal sobre incidentes críticos.

Dimensiones	Relato, descripciones y evidencias (Señalar día y hora de la semana en cada caso)
Posibles soluciones.	Incidente crítico N°1: Como bien se relató, el estudiante no comprendía las

	<p>emociones que en ese momento sentía, por lo que la docente en formación actuó de forma efectiva con diversas estrategias de auto análisis, las cuales asociaron una emoción específica al estudiante y así poder actuar efectivamente en su solución.</p> <p>Incidente crítico N°2: Si bien el docente reconoce un avance en la seguridad a tomar decisiones y conoce el protocolo del establecimiento en caso de convivencia escolar, complementar el acompañamiento con las docentes asociadas al incidente para dialogar posibles soluciones a largo plazo sería una estrategia más efectiva que dejar que los estudiantes sigan reiterando conflictos a futuro.</p>
<p>Conclusión del taller reflexivo.</p>	<p>Gracias al análisis de casos, la información recolectada mediante la investigación de bibliografía especializada y tomando en consideración las orientaciones, además de los consejos que nos dieron las dos profesoras de convivencia escolar comprendimos que aún se tiene una deuda con el profesorado en cuanto políticas públicas o protocolos escolares que los proteja a ellos ante un IC.</p>
<p>Metas o desafíos para nuestra carrera docente</p>	<p>Cada aula es un mundo diferente, ya que cada estudiante es diverso. Las emociones juegan un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces al ser capaces de identificarlas en los diferentes incidentes críticos que surgen en el día a día, nos ayudará a estar seguros en nuestra práctica docente. Seguir reforzando nuestras prácticas a partir de la reflexión, análisis de bibliografía especializada, cursos especializados son nuestras metas a futuro.</p>

Tema de conversación	Incidentes críticos emergentes durante las horas de práctica profesional.
<p>6+Dimensión: Incidentes Críticos</p> <p>Es importante que no solo considere como “incidente crítico” aquellas situaciones en las que experimente emociones negativas; por ejemplo: algo que no resultó como esperaba con el material o la clase diseñada, experimentando sensación de incompetencia; sentir que sus aportes no son recogidos por parte de su docente mentor/a, experimentando frustración; dificultad para desarrollar un tema o idea y quedarse “en blanco” porque no maneja bien el contenido, experimentando inseguridad; observar un hecho y sentir que no puede resolverlo, experimentando impotencia, etc.</p> <p>También hay otros incidentes críticos que experimentan las y los docentes y que generan emociones positivas. Por ejemplo: un estudiante hace una pregunta desafiante a partir del desarrollo de su clase y usted la contesta con precisión y eficacia, recibe la valoración del equipo de docentes a su desempeño.</p> <p>En este ámbito se espera que usted presente un relato en que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Describa y analice detalladamente el incidente crítico experimentado durante su experiencia docente 2.Reflexione sobre su desempeño para abordar los Incidentes críticos durante la práctica. 3. ¿Qué aprendió de su accionar como profesor en formación a partir del incidente crítico?, ¿Es un aprendizaje significativo para su formación el cual podría incorporar en situaciones futuras? 	<p>Incidente crítico N°1:</p> <p>El día 16 de noviembre en clases de ciencias naturales en cuarto año “a” uno de los estudiantes comienza a llorar en la sala y me menciona directamente que se siente triste pero no sabe el porqué, menciono a sus compañeros y al profesor guía que saldré de la sala un momento pero que vería el avance de sus trabajos. Al salir de la sala acudo a preguntarle lo siguiente: ¿Qué sientes en tu cuerpo cuando estás triste?, ¿Qué te inquieta en este momento?, a lo que él responde: me duele el pecho y la cabeza, no puedo parar de llorar, pero no sé porque es. Luego, hicimos un recuerdo de todo lo sucedido en esa semana y el estudiante menciona lo siguiente: Hace rato dibujé y me quedó feo, lo iba a arreglar y se me perdió, y era para mi mamá. Al poder identificar el por qué se sentía así y los síntomas de su cuerpo analizamos una forma de poder hacer algo para que la tristeza se calmara y siguiera haciendo la actividad, por lo que le ofrecí tres opciones: hacer ejercicios de respiración, esperar a seguir haciendo las actividades de la clase y que fuera al baño solo, o si necesitaba aún compañía para poder sentirse acompañado.</p> <p>Al aceptar la tercera opción aceptó acompañarme a ver el monitoreo de sus compañeros y su actividad y felicitarlos por su buen trabajo, lo cual lo hizo sentirse más calmado y motivado para volver a realizar su actividad.</p> <p>Me sentí muy feliz al poder ayudarlo a interiorizar su emoción y que me acompañara a felicitar a sus compañeros, así el lazo que pueden generar es mucho mayor, y por sus agradecimientos posterior a la clase.</p> <p>Incidente crítico N°2:</p>

Jueves 16 de noviembre, clases de ciencias naturales, correspondiente al curso 6°A. Este día los y las estudiantes reanudaron su evaluación de la unidad 5. Se reunieron en sus grupos de trabajo conformados la clase anterior, se les explicó que debían seguir confeccionando sus maquetas para ser presentadas la próxima semana. Un par de estudiantes se dispusieron a realizar una broma con una herida falsa confeccionada en la clase de artes visuales. Sin permiso de los docentes (en formación como colaboradora) se acercaron a inspectoría donde en ese momento se encontraban estudiantes de primero básico, lo que generó gritos y miedo. Los dos estudiantes quedan retenidos en inspectoría para ser derivados a convivencia escolar. La inspectora general solicita confirmar si los estudiantes tenían permiso de nosotros o no, lo cual reiteramos que salieron sin permiso y a escondidas por lo que se les cita a sus apoderados por las consecuencias de su conducta. Esta vez sentí más seguridad a la hora de tomar decisiones, el conocimiento del protocolo de convivencia escolar ayuda en la toma de decisiones efectivas, ya que uno como docente debe expresar a los y las estudiantes que sus actos tienen consecuencias que, en este caso, una broma afectó el bienestar de sus compañeros de primero básico, los cuales son más susceptibles a la hora de observar heridas, aunque sean falsas.

Tabla 3. Cronograma Plan de mejora

Semana 1 (30/10-03/11)	Semana 2 (06/11-10/11)	Semana 3 (13/11-17/11)	Semana 4 (20/11-24/11)
<ul style="list-style-type: none"> ● Auto y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación diagnóstica) ● Taller de reflexión (análisis de casos) y diseño de estrategias para incidentes críticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoevaluación y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación de proceso). ● Taller de reflexión (análisis de casos) y diseño de estrategias para incidentes críticos. ● Conversación con encargada de convivencia escolar y/o psicóloga educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoevaluación y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación de cierre). ● Taller de reflexión (análisis de casos) y diseño de estrategias para incidentes críticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Taller de estrategias para el abordaje de incidentes críticos. ● Tabulación y análisis de datos

Tabla 4. Formato pauta de autoevaluación y coevaluación

Evaluación docente en formación				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?				
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?				
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?				
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?				
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?				
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?				
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?				
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?				

Tabla 5. Coevaluaciones de observación diagnóstica, de progreso y cierre

Integrante 1

Coevaluación docente en formación (6 noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?			X	
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Coevaluación docente en formación (8 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Coevaluación docente en formación (13 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Integrante 2

Coevaluación docente en formación (25 de octubre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?			X	
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?		X		
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?		X		
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?		X		
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?			X	
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?			X	

Coevaluación docente en formación (10 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?		X		
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Coevaluación docente en formación (17 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?	X			
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Integrante 3

Coevaluación docente en formación (27 de octubre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?			X	
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?			X	
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Coevaluación docente en formación (3 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?		X		
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Coevaluación docente en formación (17 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?	X			
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Integrante 4

Coevaluación docente en formación (26 de octubre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?			X	
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?			X	
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Coevaluación docente en formación (31 de octubre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?		X		
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?		X		
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Coevaluación docente en formación (17 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?	X			
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Tabla 6. Autoevaluaciones de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos

Integrante 1

Autoevaluación docente en formación (6 noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?			X	
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?			X	
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?			X	
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?		X		
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?			X	

Autoevaluación docente en formación (8 noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?	X			
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?		X		
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?		X		
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Autoevaluación docente en formación (13 noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?	X			
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?		X		
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Integrante 2

Autoevaluación docente en formación (25 de octubre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?			X	
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?		X		
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Autoevaluación docente en formación (10 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?	X			
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?		X		
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Autoevaluación docente en formación (17 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?	X			
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?		X		
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Integrante 3

Autoevaluación docente en formación (27 de octubre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?		X		
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?			X	
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Autoevaluación docente en formación (3 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Autoevaluación docente en formación (17 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?	X			
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?	X			
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?	X			
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?	X			
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Integrante 4

Autoevaluación docente en formación (26 de octubre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?			X	
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?		X		
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?			X	
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?			X	
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?			X	
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?			X	
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?			X	
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?			X	

Autoevaluación docente en formación (31 de octubre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?			X	
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?		X		
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?		X		
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?			X	
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?		X		
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?			X	
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?		X		

Autoevaluación docente en formación (17 de noviembre)				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. ¿Provee oportunidades para que los estudiantes puedan hacer elecciones y tomen decisiones frente a incidentes críticos?		X		
2. ¿Provee de apoyo y entusiasmo a sus estudiantes monitoreando su progreso?	X			
3. ¿Planifica experiencias para expandir el conocimiento de sus estudiantes en el uso de diferentes recursos?	X			
4. ¿Provee de retroalimentación objetiva en vez de juicios personales al enfrentar incidentes críticos?	X			
5. ¿Ayuda a sus alumnos a evaluar su crecimiento y progreso al enfrentar incidentes críticos?		X		
6. ¿Provee de oportunidades a sus alumnos para que sus logros sean reconocidos?		X		
7. ¿Provee a sus alumnos información sobre cómo enfrentar incidentes críticos de forma efectiva?		X		
8. ¿Provee de aliento y reconocimiento al progreso de sus alumnos al enfrentar incidentes críticos?	X			

Tabla 7. Pauta de evaluación (autoevaluación MBE)

Integrante 1

DOMINIO B: Ambiente de la clase para el aprendizaje (Ambiente organizado de trabajos, etc) DOMINIO D: Responsabilidades Profesionales.					
Indicadores	Desempeño esperado	Siempre	Casi siempre	Aveces	Nunca
Ambiente respetuoso	Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes.	X			
	Aborda oportunamente situaciones que ponen el riesgo el ambiente de aprendizaje y cualquier manifestación de discriminación o conductas disruptivas.		X		
Desarrollo personal y social	Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales.	X			
Aprendizaje profesional continuo.	Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo.	X			
	Realiza instancias de reflexión pedagógicas colaborativas para transformar sus prácticas en aula.	X			
Ética profesional.	Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, demostrando respeto y una actuación profesional que esté sustentada en valores inclusivos.	X			
	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes y su bienestar en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	X			
Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar	Mantiene una continua muestra de interés para incorporar nuevas técnicas y estrategias de manejo de incidentes críticos mediante la búsqueda de bibliografía especializada.	X			

Integrante 2

DOMINIO B: Ambiente de la clase para el aprendizaje (Ambiente organizado de trabajos, etc) DOMINIO D: Responsabilidades Profesionales.					
Indicadores	Desempeño esperado	Siempre	Casi siempre	Aveces	Nunca
Ambiente respetuoso	Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes.	X			
	Aborda oportunamente situaciones que ponen el riesgo el ambiente de aprendizaje y cualquier manifestación de discriminación o conductas disruptivas.		X		
Desarrollo personal y social	Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales.	X			
Aprendizaje profesional continuo.	Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo.	X			
	Realiza instancias de reflexión pedagógicas colaborativas para transformar sus prácticas en aula.	X			
Ética profesional.	Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, demostrando respeto y una actuación profesional que esté sustentada en valores inclusivos.	X			
	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes y su bienestar en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	X			
Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar	Mantiene una continua muestra de interés para incorporar nuevas técnicas y estrategias de manejo de incidentes críticos mediante la búsqueda de bibliografía especializada.	X			

Integrante 3

DOMINIO B: Ambiente de la clase para el aprendizaje (Ambiente organizado de trabajos, etc) DOMINIO D: Responsabilidades Profesionales.					
Indicadores	Desempeño esperado	Siempre	Casi siempre	Aveces	Nunca
Ambiente respetuoso	Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes.	X			
	Aborda oportunamente situaciones que ponen el riesgo el ambiente de aprendizaje y cualquier manifestación de discriminación o conductas disruptivas.		X		
Desarrollo personal y social	Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales.	X			
Aprendizaje profesional continuo.	Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo.	X			
	Realiza instancias de reflexión pedagógicas colaborativas para transformar sus prácticas en aula.	X			
Ética profesional.	Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, demostrando respeto y una actuación profesional que esté sustentada en valores inclusivos.	X			
	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes y su bienestar en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	X			
Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar	Mantiene una continua muestra de interés para incorporar nuevas técnicas y estrategias de manejo de incidentes críticos mediante la búsqueda de bibliografía especializada.	X			

Integrante 4

DOMINIO B: Ambiente de la clase para el aprendizaje (Ambiente organizado de trabajos, etc) DOMINIO D: Responsabilidades Profesionales.					
Indicadores	Desempeño esperado	Siempre	Casi siempre	Aveces	Nunca
Ambiente respetuoso	Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes.	X			
	Aborda oportunamente situaciones que ponen el riesgo el ambiente de aprendizaje y cualquier manifestación de discriminación o conductas disruptivas.		X		
Desarrollo personal y social	Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales.	X			
Aprendizaje profesional continuo.	Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo.	X			
	Realiza instancias de reflexión pedagógicas colaborativas para transformar sus prácticas en aula.	X			
Ética profesional.	Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, demostrando respeto y una actuación profesional que esté sustentada en valores inclusivos.	X			
	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes y su bienestar en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	X			
Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar	Mantiene una continua muestra de interés para incorporar nuevas técnicas y estrategias de manejo de incidentes críticos mediante la búsqueda de bibliografía especializada.	X			

Tabla 8. Carta Gantt

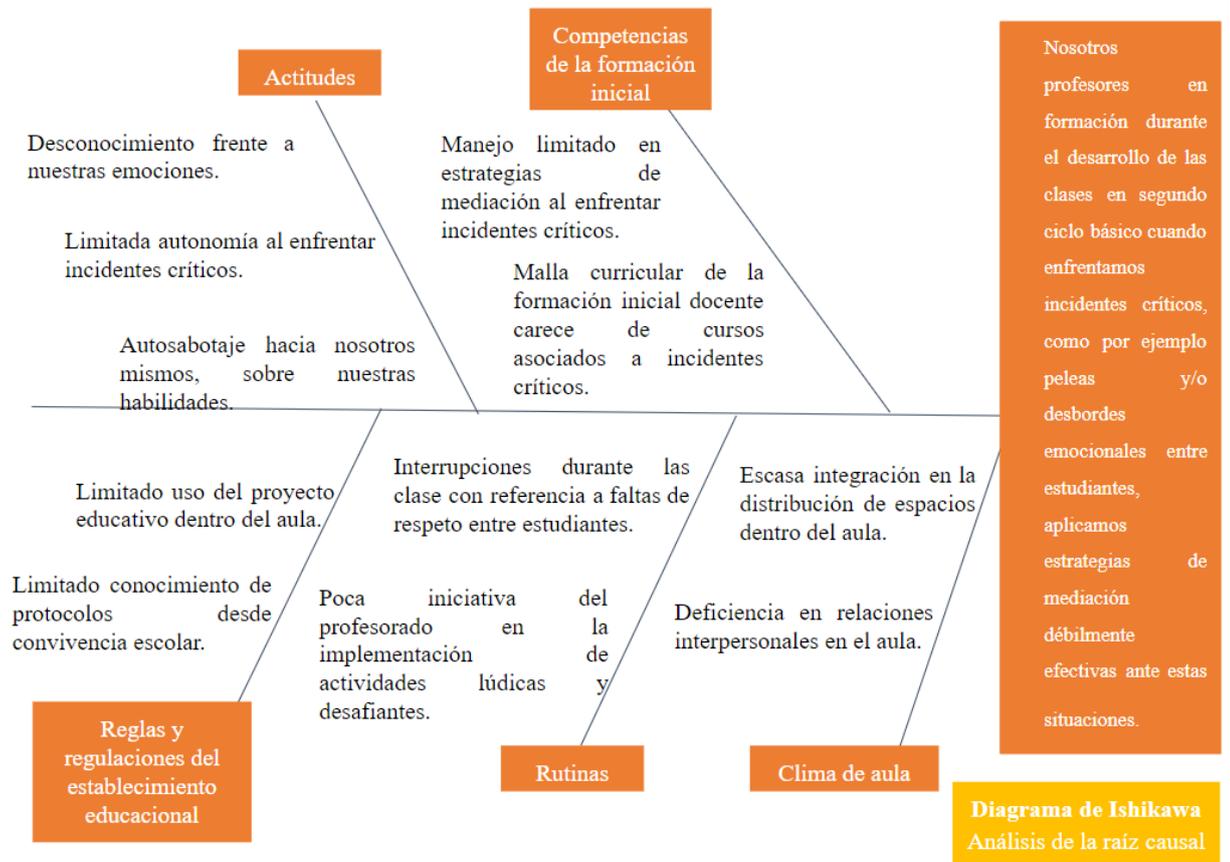
INDICADORES (Permite evidenciar el logro del trabajo realizado a partir de actividades acordadas por el equipo de tesistas)	LOGRADO (Las actividades, evidencias y procesos instalados permiten dar cuenta del logro de los objetivos planeados)	PARCIALMENTE LOGRADO (Las acciones realizadas dan cuenta del inicio de un proceso, pero sin resultados en los objetivos planteados)	NO LOGRADO (Las acciones, compromisos y procesos no permiten el logro de los objetivos planteados)	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
Observación y análisis de bitácoras escritas en práctica profesional I	X			Observación y análisis de bitácoras realizadas en práctica intermedia y profesional I
Auto y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación diagnóstica)	X			Observación de clases de práctica profesional docente II.
Taller de reflexión (análisis de casos) y diseño de estrategias para incidentes críticos	X			Reuniones por aplicación Meet.
Auto y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación de proceso)	X			Observación de clases mediante la implementación de ciclo didáctico entre el equipo tesista.
Conversación con encargada de convivencia	X			Conversación grabada y transcrita con encargadas de

escolar y/o psicóloga educacional.				convivencia escolar.
Auto y coevaluación de implementación de clases para el abordaje de incidentes críticos (observación de cierre)	X			Observación de clases mediante la implementación de ciclo didáctico entre el equipo tesista.
Taller de estrategias para el abordaje de incidentes críticos	X			Reunión de manera presencial y online por la aplicación Meet.
Tabulación de análisis de datos	X			Trabajo de manera presencial y online a través de la aplicación Meet y Excel.

Fuente: Basado en enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021)

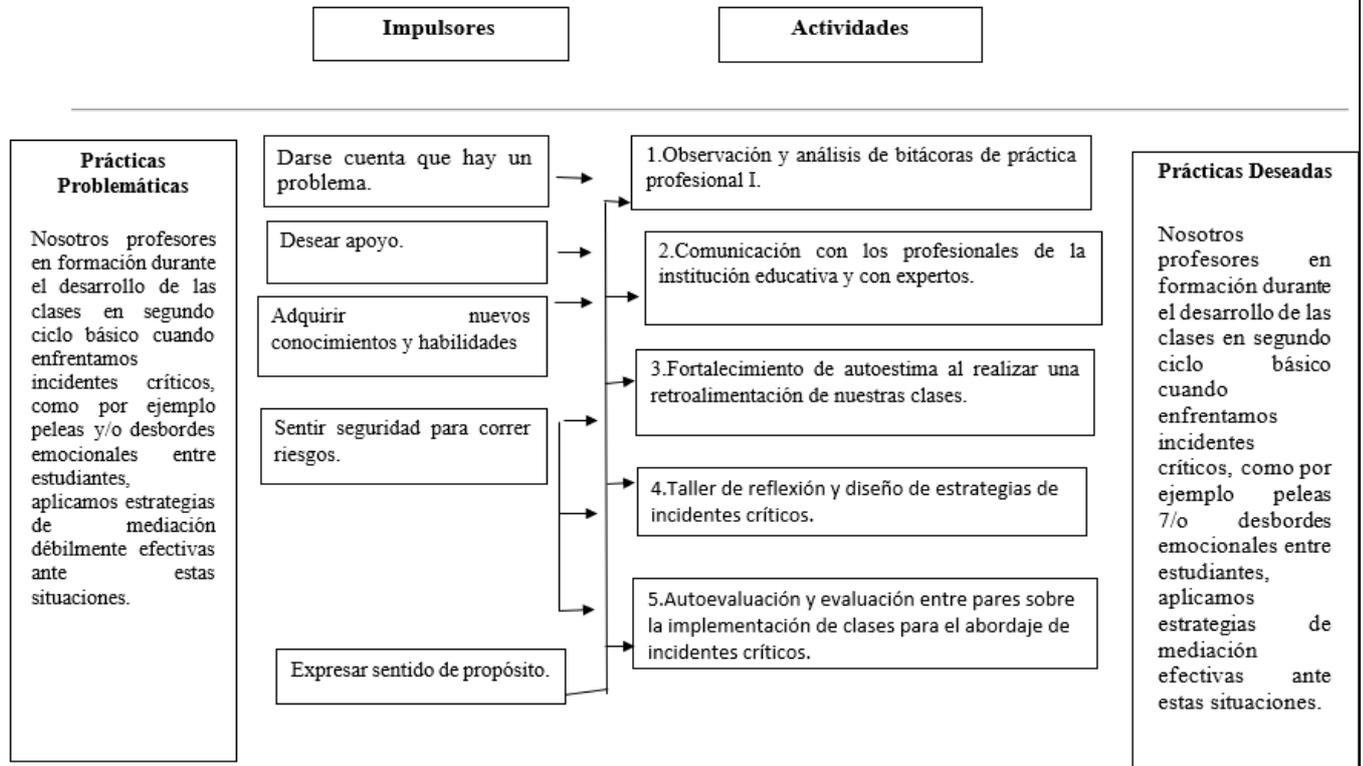
ANEXO DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de Ishikawa



Fuente: Basado en enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021)

Figura 2. Diagrama de Impulsores y Actividades



Fuente: Basado en el enfoque de resolución de problemas (Mintrop y Órdenes, 2021)