



IMPACTO EMOCIONAL DE INCIDENTES CRÍTICOS VIVIDOS EN EL CONTEXTO DE PRÁCTICAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE¹

EMOTIONAL IMPACT OF CRITICAL INCIDENTS EXPERIENCED IN THE CONTEXT OF INITIAL TEACHER TRAINING PRACTICES

Claudio Sanhueza Mansilla (*)

Universidad Andrés Bello

Michelle Campos Lara

Universidad Diego Portales

Teresita Luksic Ziliani

Colegio CREE

Resumen

El objetivo de esta investigación es indagar en los incidentes críticos vividos por estudiantes de Pedagogía Básica de dos universidades chilenas en sus experiencias de práctica y el impacto emocional que significan en su formación docente. Este estudio es cualitativo y tiene un diseño exploratorio, descriptivo y relacional. Para la recolección de datos se utilizó una pauta de registro de incidentes críticos y una entrevista semiestructurada. A partir de un análisis temático se identificaron y caracterizaron los incidentes más frecuentes y relevantes, así como las respuestas y emociones que gatillan en los estudiantes. Los resultados muestran un impacto determinante en diferentes aspectos de su identidad docente en construcción como la motivación, autoestima y gestión pedagógica, revelando una necesidad de formación emocional. Se propone incorporar el análisis compartido de incidentes críticos, así como facilitar dispositivos de narración y reflexión de los alumnos sobre sus experiencias en terreno.

Palabras clave: Incidentes críticos; formación inicial; dimensión emocional; práctica pedagógica; identidad docente.

Abstract

The aim of this research is to investigate the emotional impact of critical incidents experienced by primary teacher students on their training experiences.

The literature is generous regarding the study of critical incidents in the professional development of teachers, their unexpected nature and emotional demand affect not only professional performance but also the subjective educational theories themselves and, with it, the configuration of teachers' professional identity. However, the focus has preferably been on the development of teachers inserted in the system and not on practice experiences in initial teacher training. Practice experiences are highly valued by students, but at the same time they are deployed as problematic scenarios due to their demanding and constantly changing context. Likewise, teacher training programs do not consider specific preparation to face classroom conflicts and their socio-emotional implications.

This study is qualitative and has an exploratory, descriptive and relational design. A critical incident recording guideline and a semi-structured interview were used to collect data. Based on a thematic analysis, the most frequent and relevant incidents were identified and characterized, as well as the responses and emotions they trigger in the students.

The results allow us to identify different types of critical incidents: on one hand, at the level of personal relationships and, on the other, at the level of teaching situations, as well as different response strategies against

¹ Este artículo se desprende de la investigación "Análisis de Incidentes Críticos en el contexto de Prácticas de la Formación Inicial Docente", proyecto apoyado con fondos de investigación de la Facultad de Educación de una de las universidades participantes.

(*) Autor para correspondencia:

Claudio Sanhueza Mansilla

Universidad Andrés Bello

Fernández Concha 700, Las Condes, Santiago,

Región Metropolitana

Correo de contacto: claudio.sanhueza@unab.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 04.05.2022

ACEPTADO: 07.03.2023

DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1368

them. At the same time, a determining impact is observed in different aspects of the teacher identity under construction such as motivation, self-esteem and pedagogical management, mostly associated with a negative dimension.

Based on the analysis of these results, it is suggested to delve deeper into the contours and dynamics of the emotional geography of teaching. It is a territory where quick, functional and generic proposals abound with fashionable theories that are incorporated into teacher training, sometimes informally, as magical or instantaneous strategies.

It is also suggested to incorporate the situational narrative of the practitioners in different formats: guidelines for recording critical incidents, diaries or practice logs as part of a reflective exercise. The promotion of this device must allow the visualization of the trajectory of the different practices as a process. For example, a personal online portfolio that begins in the first observation practices and remains active until professional practice, which would allow students to configure a journey plot based on these critical incidents and the different ways in which they have been faced.

Keywords: critical incidents, pre-service teacher program, emotional dimension, pedagogical practice, teacher identity.

1. Introducción

Si bien el ejercicio docente es complejo y dinámico por naturaleza, situado en un contexto y en constante cambio (Atkinson & Claxton, 2000; Day, 2005), se puede advertir que el estudiantado en práctica se encuentra en una situación aún más inestable. Su proceso de formación se presenta como un permanente enfrentamiento entre lo declarado y lo vivido, entre la teoría vista en clases y la experiencia que vive en terreno, ante la cual se encuentra muchas veces desorientado. Hay una recurrencia de eventos que desafían sus creencias y teorías educativas y que no siempre son incorporados en la reflexión pedagógica (Muchnik-Rozanov & Tsybulsky, 2021), o bien no se cuenta con las herramientas que permitan un acompañamiento eficaz desde la supervisión (Bilbao & Monereo, 2011; Correa Molina, 2011).

Las experiencias de práctica son altamente valoradas por el estudiantado (Hirmas & Cortés, 2015; Marcelo, 2016; Marcelo & Gallego-Domínguez, 2018), pero al mismo tiempo se despliegan como escenarios problemáticos por las diferentes exigencias que demandan. Por un lado, el desarrollo de habilidades y la construcción de saberes profesionales, curriculares y disciplinarios (Day, 2005). Por otro, el cumplimiento de necesidades situadas en la realidad de los centros educativos marcados por un fuerte componente social y emocional (Kelchtermans & Deketelaere, 2016).

Al respecto, se puede observar que el estudiantado en práctica desarrolla estrategias de sobrevivencia (Correa Molina, 2011; Pelletier & Morales-Perlaza, 2018), situadas más en un nivel de reflexión técnico o superficial antes que pedagógico o crítico (Larrivee, 2008) o, también, basado en el sentido común y las experiencias preformativas (Day, 2005; Vanegas & Fuentealba, 2019), lo que plantea a las instituciones de pregrado un desafío no solo metodológico sino también curricular: en los diferentes programas de formación docente no se observa una preparación específica para enfrentar conflictos de aula y sus implicancias socioemocionales (Esteve, 2003).

En este sentido, es relevante indagar en esta complejidad de la formación práctica docente. La presente investigación se hace cargo de esta necesidad y tiene como objetivo identificar y analizar los incidentes críticos que viven los practicantes en terreno, así como el impacto emocional que perciben. El carácter imprevisto y desestabilizador de estos eventos ha sido analizado principalmente en profesores en ejercicio, no así en la formación inicial. De esta manera contribuye aportando evidencia empírica en un ámbito específico que no ha sido abordado en profundidad anteriormente.

2. Incidentes críticos en el desarrollo profesional

En esta investigación se comprende el incidente crítico como “un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción” (Monereo, 2010, p. 159). Se ha observado que estas situaciones imprevistas y problemáticas son parte inherente al trabajo en terreno, ante las cuales los educadores suelen responder intuitivamente (Bilbao & Monereo, 2011; Korthagen, 2010; Vanegas & Fuentealba, 2019).

La literatura da cuenta de la relevancia del estudio de incidentes críticos en el desarrollo profesional de los docentes (Brandenburg & McDonough, 2017; Contreras & Robles, 2018; Fernández et al., 2003; Gajardo et al., 2017; Monereo, 2010). Sin embargo, el foco ha estado preferentemente en su impacto sobre el desarrollo de profesionales insertos en el sistema y menos sobre las experiencias de práctica en la formación inicial (Bilbao & Monereo, 2011; Contreras & Robles, 2018).

En la determinación sobre lo crítico de un evento concurren la visión en retrospectiva y la interpretación personal de su relevancia (Nilsson, 2009; Tripp, 2012). El docente en formación advierte que frente a un incidente crítico su identidad profesional se ha desplazado, se tensionan sus creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje, así como otros aspectos emocionales, motivacionales y valóricos (Contreras & Robles, 2018; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). En consecuencia, se abre una grieta en la construcción de su identidad a través de la cual circulan sus reacciones, decisiones y emociones.

3. Emociones e identidad docente

Se puede definir la emoción como “un tipo de reacción subjetiva frente a un estímulo externo que se produce dentro de un episodio temporal a corto plazo, en respuesta a una situación concreta y real” (Badia, 2014, p. 5). Es en esta dimensión reactiva y situada donde habita el incidente crítico.

La literatura es generosa sobre el impacto y el efecto que tienen las emociones en el desarrollo e identidad docente (Badia, 2014; Bisquerra, 2005; Hargreaves, 2001; Kelchtermans & Deketelaere, 2016; Lindqvist, 2019; Lindqvist et al., 2022), especialmente en los inicios de la carrera profesional (Ria et al., 2003; Ticknor, 2014). Es tanta su relevancia que se puede afirmar que “la construcción, destrucción y reconstrucción de la identidad del maestro está llena de emociones” (Teng, 2017, p. 117) o que la enseñanza en sí misma es un proceso emocional (Chen et al., 2022). Kelchtermans y Deketelaere (2016) hipotetizan que la etapa de formación docente también posee estas características.

La experiencia de práctica, asimismo, está influenciada por emociones intensas que se viven no solo en la relación con los estudiantes en el aula sino también con el resto de la comunidad educativa (Lindqvist et al., 2022; Timoštšuk & Ugaste, 2010), configurándose aquello que Hargreaves (2001) denomina “geografías emocionales de la enseñanza” (p. 1058). Algunos autores se refieren, incluso, a “obstáculos emocionales” que afectan la gestión de aula y las interacciones con alumnos, docentes del establecimiento y familias o apoderados (Grudnoff, 2011; Sologuren et al., 2022).

Sin embargo, y a pesar del acuerdo en torno a su importancia, el desarrollo de competencias emocionales se revela ausente de los programas de formación docente (Bisquerra, 2005, p. 100). Esto puede encontrar una explicación en la forma en que se ha definido tradicionalmente la tipología de las emociones. Estas han sido estudiadas desde diversos enfoques, primando la perspectiva de que son instantáneas, individuales y propias de una experiencia pasiva, en vez de considerarlas como producto de interacciones que ocurren en un tiempo y contexto determinado (Teng, 2017; Ticknor, 2014), tal cual es, efectivamente, la experiencia docente.

Otra dificultad radicaría en la instalación de una falsa dicotomía entre lo cognitivo y lo emocional, dualismo derivado del paradigma de la inteligencia emocional cuyo discurso se ha vuelto hegemónico en el ámbito educativo (Menéndez, 2018) y otorga énfasis al control de las emociones antes que a su comprensión (Bächler et al., 2020). Es interesante advertir en este enfoque una aproximación utilitarista a las emociones ya que el fin último sería promover sujetos individualmente funcionales y socialmente productivos (Hartley, 2003) antes que ciudadanos conscientes de su subjetividad.

Por todo lo anterior, Kelchtermans & Deketelaere (2016) proponen que, por su relación con aspectos tan variados como los procesos de aprendizaje, las intervenciones pedagógicas y la disposición curricular, es más adecuado hablar de una dimensión emocional fluida y contextualizada antes que de “estados discretos” (Bächler et al., 2020, p. 99).

Se plantearía, entonces, la necesidad de una formación emocional inicial docente (Bächler et al., 2020) que promueva una autocomprensión profesional en la que los estudiantes aprendan a conocer sus emociones, las repercusiones en su salud y en la de los otros (Zhang & Zhu, 2008). Es decir, una conciencia emocional que permita no solo identificar las propias emociones sino también sus causas y consecuencias, su lenguaje y su expresión (Badia, 2014; Ticknor, 2014).

4. Metodología

4.1. Diseño

Esta investigación es de tipo cualitativa y tiene un diseño exploratorio, descriptivo y relacional. El análisis cualitativo de incidentes críticos surgidos en el contexto de prácticas docentes responde a la necesidad de “dar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Flores et al., 1996, p. 10). El método utilizado corresponde al análisis temático ya que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de la lectura crítica de la información recogida, permitiendo una comprensión situada del fenómeno en estudio (Braun & Clarke, 2006).

4.2. Definición de la muestra

Los participantes de este estudio son estudiantes de práctica profesional de Pedagogía Básica de dos universidades chilenas –una estatal y una privada– ubicadas en la ciudad de Santiago.

La muestra del estudio es intencionada y se seleccionaron los estudiantes siguiendo los siguientes criterios:

- a) Ser estudiante regular de la universidad.
- b) Estar cursando o haber cursado el último año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con asistencia a sus prácticas profesionales.
- c) Que las universidades sean de la Región Metropolitana, por la accesibilidad de recolección de datos y entrevistas presenciales.

De cada institución se seleccionaron aleatoriamente 15 estudiantes, con el apoyo de las Coordinaciones de Práctica, para responder una pauta de registro de incidentes críticos. Posteriormente, de este grupo de 30 estudiantes se seleccionó –también de forma aleatoria– tres estudiantes de cada institución para realizar una entrevista semiestructurada. La edad de los participantes oscila entre 23 y 29 años.

4.3. Procedimientos

Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos: una pauta de registro de incidentes críticos y una entrevista. Respecto al primero, se trata de un dispositivo narrativo para el profesorado en ejercicio y en formación (Nail et al., 2012) que permite identificar y reflexionar sobre el incidente según la siguiente estructura: descripción del incidente, emociones experimentadas, qué actuación tuvo el practicante frente al evento, qué consecuencias tuvo esta actuación y qué enseñanzas puede relevar de esta experiencia.

Para ello se convocó a una reunión en cada universidad con los grupos de práctica (acompañados por sus docentes y/o coordinación de práctica) en la que se explicó las características de la investigación y del instrumento que debían completar. Luego se procedió a la aplicación de la pauta de registro de incidentes críticos. El tiempo promedio de esta actividad fue de 60 minutos.

En cuanto al segundo instrumento de recolección de datos, se diseñó una pauta de entrevista semiestructurada orientada a explorar “las experiencias, percepciones, pensamiento y sentimientos” de los participantes (Moser & Korstjens, 2018, p. 14). La entrevista se enfocó en profundizar en las experiencias narradas en las pautas de registro. El guion de entrevista se sometió al juicio de expertos para su validación de contenido (Galicia et al., 2017), participando en este proceso dos académicas con experiencia en investigación y formación docente inicial.

En esta etapa las entrevistas se realizaron de forma personalizada y presencial y se llevaron a cabo en dependencias de la Facultad de Educación de una de las universidades participantes. El tiempo promedio de cada entrevista fue de 50 minutos.

4.4. Resguardos éticos

Se entregó un consentimiento informado a los participantes sobre los objetivos, procedimientos y voluntariedad de su participación, así como el respeto a su derecho a la edición de información sensible. También se contó con una carta de autorización para las Direcciones de Carrera.

De igual forma, se contemplaron distintas estrategias para resguardar la ética en el tratamiento de los datos y participantes del estudio (Creswell, 2016). Hubo preocupación por contar con un contexto adecuado para recopilar los datos, así como en el análisis y la difusión de resultados se contempla la protección de la identidad de los participantes.

4.5. Análisis de los datos

Las unidades de análisis son de base no gramatical (Cáceres, 2003) y quedaron establecidas por las pautas de registro y las transcripciones de entrevistas. El análisis de los datos recogidos estuvo orientado por el enfoque temático, según la propuesta de Braun y Clarke (2006) sobre la descripción de un tema o grupo de temas relacionados con las áreas de interés contenidas en los objetivos de la investigación.

Para la codificación inicial se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Se seleccionaron segmentos de narración que se consideraron potencialmente significativos respecto a las áreas temáticas (Boyatzis, 1998), luego se agruparon en diferentes categorías, configurando los primeros mapas generales de temas, procediendo luego a la codificación final.

Para efectos de validez de los códigos y consistencia de sus definiciones (Boyatzis, 1998; Flick, 2018; Mieles et al., 2012) se invitó a dos docentes en el área de investigación para colaborar en el libro de códigos y proceso de codificación. De un total de 412 segmentos codificados, se presentó un *corpus* reducido de 100 segmentos seleccionados de forma aleatoria. El porcentaje de acuerdo se estimó en base a la coincidencia de códigos asignados a cada segmento. En esta primera colaboración se obtuvo un 66% de coincidencia, por lo que se sometió a nueva discusión los criterios y definiciones de códigos y temas. Luego se efectuó una codificación sobre un segundo y tercer *corpus* (de 90 y 72 segmentos, respectivamente), consiguiendo finalmente un 92% de convergencia, lo que permitió la consolidación del libro de códigos (Boyatzis, 1998; Cáceres, 2003).

5. Resultados

Los principales hallazgos obtenidos en esta investigación se presentan con ejemplos de citas de los participantes identificados por la nomenclatura “Pa-” para el caso de las pautas de registro aplicadas y “En-” para las entrevistas. Los participantes del estudio se identifican con una numeración, distinguiendo A o B según la institución de origen. Por ejemplo, Pa-B01 corresponde a la pauta de registro del participante 01, de la institución B.

5.1. Incidentes críticos

A nivel general, se pueden encontrar dos categorías: aquellos incidentes que derivan de las relaciones personales con su entorno afectivo en la escuela (profesores de aula, alumnos, directivos) y aquellos que están enmarcados en la situación de enseñanza de su labor pedagógica (implementación de clases, preparación de material, estrategias de enseñanza).

5.1.1. Relaciones personales

Esta categoría tiene una presencia mayoritaria en el relato de los practicantes. Uno de los elementos centrales en todo proceso de terreno es la interacción con la comunidad educativa (profesores, alumnos, auxiliares, técnicos, directivos) y las situaciones conflictivas emergen con frecuencia. Los incidentes identificados se resumen y grafican en la Tabla 1.

Tabla 1

Incidentes críticos en relaciones personales

Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Incidente entre compañeros	Situación conflictiva entre alumnos que el practicante no puede abordar.	“Un niño de forma agresiva quiso enterrarle un lápiz a un compañero” (Pa-A02).
Incidente profesor de aula con alumno	Situación conflictiva entre el profesor de aula y uno o más alumnos que impacta en el practicante.	“Vi reiteradas acciones violentas que tenía la docente con los estudiantes, golpeaba la pizarra, les gritaba, los denigraba” (Pa-B02).
Incidente profesor de aula con practicante	Situación que involucra a uno o más profesores de aula y el practicante.	“La profe que tuve de práctica, me decía que yo no era capaz de ser profesora, ‘tú no sirves para esto’” (En-B02).
Incidente practicante - alumno	Situación conflictiva entre el practicante y uno o más alumnos.	“El primer día de práctica una estudiante me tiró una silla por haberle llamado la atención” (Pa-A03).
Enfermedad o problema personal alumno	El practicante conoce o es testigo de situaciones conflictivas intrafamiliares de un estudiante, enfermedad, vulnerabilidad.	“Esta niña tenía leucemia y yo la veía todas las semanas en la sala” (Pa-B09).

En coherencia con lo planteado en la introducción, estos eventos superan la intensidad del conflicto cotidiano y significan un desequilibrio mayor para los practicantes, llevándoles a replantear también su competencia docente: “Cuando esto me pase a mí como profesora jefe con 40 estudiantes, sola, no voy a ser capaz de hacer algo” (En-B01), inseguridad que muchas veces se ve reforzada por comentarios y actitudes de algunos docentes de aula: “Me decían: sus clases son solo juego, los niños no aprenden” (En-B01).

En la narración de incidentes de relaciones personales una percepción reiterada de los practicantes es la violencia que cruza todo ámbito: intrafamiliar, entre compañeros, de alumnos a practicantes, de docentes de aula hacia practicantes: “El problema es la violencia de los profesores con los practicantes (...) uno es el último eslabón en todo” (En-B01); o de los profesores hacia los niños: “Una vez le hizo un gesto a una niña como que le iba a pegar, los tironeaba, los trataba mal, o una vez a un niño venezolano le dijo ‘tu mamita te aguanta todo, pero yo no te dejo pasar nada, por eso ella está tan linda y yo tan fea’, cosas así” (En-B03). El quiebre emocional, entonces, está dado por la imposibilidad de compatibilizar sus labores pedagógicas con un entorno que perciben hostil, y ante el cual su radio de acción es muy limitado.

5.1.2. Situación de enseñanza

Esta categoría agrupa los incidentes que ocurren en contextos de implementación de clases, generalmente al interior del aula. En ellos los practicantes viven situaciones inesperadas que afectan el desarrollo de sus intervenciones. Algunas consecuencias de estos eventos son la interrupción parcial de la clase, la imposibilidad de llevarlas a cabo, o un cuestionamiento a lo realizado en ellas, tal como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2

Incidentes críticos en situación de enseñanza

Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Motivación de alumnos	Percepción de desinterés de los alumnos por la propuesta del practicante.	“Yo traté de moverme, levantaba la voz, les puse canciones y no pescaron” (Pa-A10).
Material didáctico	El incidente crítico es producto de la falta o falla de un elemento didáctico.	“No prendía el data y tuve que improvisar, pero no resultó nada porque estaba muy nerviosa” (Pa-A09).
Estrategias de enseñanza	El practicante reconoce errores o dificultades en la implementación de la clase.	“Ahí me di cuenta de que no tenía cartelitos para todos y

	hubo niños que se pusieron a llorar” (Pa-B04).
Conocimiento pedagógico	El conocimiento disciplinario, didáctico o curricular es insuficiente. “Un niño me preguntó las características de un prisma y me quedé en blanco” (Pa-B14).

Estos incidentes se manifiestan como un desafío imprevisto a su desempeño docente y revelan al practicante vacíos en su preparación, en su eficacia laboral o en su capacidad de improvisación. Sus habilidades profesionales son juzgadas en la inmediatez del aquí y ahora. La práctica se devela como un terreno incierto, distante a lo aprendido en la universidad:

Nos pedían intervenir y nos frustrábamos porque no podíamos hacerlo con lo que estábamos aprendiendo en la universidad porque teníamos que acomodarnos a lo que se hace en el establecimiento (...) había un choque entre lo que nos enseñan y la realidad. (En-B02)

Otras situaciones propicias a la ocurrencia de incidentes críticos son los reemplazos de urgencia de docentes de aula:

Me tocó hacer un reemplazo de improviso en un 8º básico, una clase de Ciencias, creo que el tema era electricidad, cosas que yo no manejaba. Desde el comienzo lo pasé mal, eran adolescentes, más altos que yo, y ninguno me respetaba. Lo único que quería era que pasase luego la hora para salir de ahí (...) Sentí que fue una hora perdida, para ellos y para mí. (Pa-A08)

En este ejemplo el carácter crítico del incidente no responde solo a lo inesperado o a una falta de dominio del contenido, sino también al desconocimiento de las características del grupo de estudiantes y del avance curricular, lo que impide al practicante afrontar la situación de manera satisfactoria.

Respecto a esto último, en esta categoría encontramos también un evento que podríamos definir como incidente de oposición (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994), es decir, un incidente crítico que es resuelto de manera exitosa. De todos los eventos identificados en pautas y en entrevistas, solo hubo uno que responde a esta condición:

Mi profesor de práctica tuvo que ausentarse durante la primera hora de Matemática. Los niños se comportaron de forma disruptiva, por lo que opté por establecer un diálogo con ellos, en el

que ellos hablaban sobre sus intereses y lo ligábamos con el contenido matemático, y así comenzaron a prestar atención a la clase y entretenerse. (Pa-B11)

Es interesante analizar qué factores inciden en este resultado exitoso, aunque el practicante tiene su propia explicación: “Me calmé y pensé cómo llamar su atención, por lo que se realizan bromas y se conversa acerca de temas de su interés” (Pa-B11). En ese sentido cobra relevancia la respuesta o acción que tienen los practicantes ante estos eventos.

5.2. Actuación de los practicantes

En la revisión de las pautas de registro y, posteriormente, en las entrevistas, fue posible identificar algunos patrones en las respuestas y acciones que adoptan los practicantes frente al incidente crítico. Estas reacciones pueden ser clasificadas como autoritarias, reactivas, estratégicas o reflexivas (Gajardo et al., 2017). Para efectos de este estudio, las respuestas se agruparon en dos categorías: actuación estática y actuación dinámica.

5.2.1. Actuación estática

En esta categoría se encuentran la respuesta autoritaria y la respuesta reactiva. En ellas predomina una reacción que se basa en el uso de recursos impositivos o evasivos. La actuación del practicante se mantiene supeditada a la consigna de la labor docente como una misión que se debe cumplir, revelando distancia afectiva y reflexiva del contexto emergente. Se consideran estáticas porque no se manifiestan cursos de acción alternativos ni ajustes a lo planificado originalmente, por lo tanto, no hay un progreso en el desarrollo de habilidades profesionales. Un ejemplo de tipos de respuestas estáticas se sistematiza en la Tabla 3.

Tabla 3

Tipos de respuestas estáticas

Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Autoritaria	Reacción basada en la aplicación de autoridad o castigo.	“Los reté y dejé sin recreo” (Pa-B05).
Reactiva	Disminuye o evade el incidente, no hay cambio en la planificación o estrategia.	“Seguían conversando y no pescaban pero yo tenía que terminar la clase igual” (Pa-A05).

En estas reacciones se observa la prevalencia de consecuencias negativas, tanto para los practicantes como para los alumnos: “Ahí me enojé y no seguí la clase, los castigué con que siguieran haciendo ejercicios en su cuaderno en silencio” (Pa-A10).

También aparecen como último recurso, después de intentar con alguna estrategia: “Lo que hice fue intentar atraer su atención y que se concentren a través de ejercicios con las palmas y otros como: ‘levante la mano el que me escucha’. Finalmente, traté con retarlos. No funcionó ninguna” (Pa-B15).

Otras actuaciones se muestran como un intento de resolución dialogado, pero terminan siendo autoritarias:

Los niños y niñas empezaron a conversar y a distraerse a tal punto que continuar la clase era imposible. Por ello, decidí detener la clase y hablar con ellos. Hablamos del trabajo que tenía cada profesor antes de realizar sus clases y lo importante que era ser empático entre nosotros. Cuando acabó la clase, los niños y niñas no salieron a recreo. (Pa-B03)

En esta narración es interesante visualizar cómo en el discurso se configuran los alumnos y docentes-practicantes como sujetos agentes y padecientes, respectivamente. Es decir, no se comprende la clase como un espacio de significados compartidos, sino como un escenario donde los actores se guían por libretos diferentes. Esto se refuerza más adelante en el mismo relato: “No me había molestado que no pusieran atención, sino que no valoraban mi esfuerzo”. El resultado final fue el castigo.

Esta atribución causal externa también se percibe en las expectativas con profesores de aula: “Me llamó la atención que la profesora del curso no nos ayudara antes, estuvo mucho rato solo observando, ella podría haber hablado con los niños o haber hecho algo para mejorar el ambiente” (Pa-A09), o como explicación frente al propio desempeño: “El tema es que ya reté a esa fila, después conversé con el profesor jefe y me dijo que Historia no les gusta, que no era que mi clase no les haya gustado” (En-A01). Son justamente estas atribuciones las que, de alguna manera, justifican el incidente y no requieren –para el practicante– mayor profundización en ellos.

5.2.2. Actuación dinámica

En esta categoría se incluyen acciones estratégicas y reflexivas. Son respuestas dinámicas porque se observa un cambio de estrategia local frente al incidente crítico, el practicante asume un rol activo, es capaz de flexibilizar sus acciones, tal como se aprecia en la Tabla 4:

Tabla 4

Tipos de respuestas dinámicas

Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Estratégica	Implica un cambio en la estrategia inmediata, buscando apoyo o modificando la actividad.	“Le empezó a salir sangre de narices, le levanté la cabeza, le puse un confort y fui a buscar a la profesora” (Pa-B13).
Reflexiva	Muestra indicios de un cambio mayor, un proceso de transformación de las creencias.	“Ahí pensé que si le hablaba más lento me entendía todo, no era que no supiera” (Pa-B06).

La práctica se muestra desafiante, pero no como amenaza, ya que el practicante intenta soluciones apropiadas al contexto: “Le avisé a la profesora jefe y le digo para que ella se haga cargo” (En-A01); “Fui a hablar con la trabajadora social y la psicóloga” (En-B01). A diferencia de lo visto en las actuaciones estáticas, hay mayor cercanía afectiva: “Me dijo que estaba cansado de todo y de ahí yo traté de consolarlo” (En-A01).

A veces el incidente no se resuelve positivamente en ese momento, pero representa una oportunidad de reparación: “Apenas lo dije pensé ‘mierda, qué acabo de decir’, no lo podía creer, llegué a pedirle perdón al otro día al niño” (En-A02).

También se observan actuaciones que muestran un tránsito desde una respuesta estratégica a una reflexiva:

Fui a buscar a una compañera para que avise a alguna autoridad del colegio (...) Más tarde traté de calmar al niño, me preocupé de que los compañeros no se dieran cuenta de lo que había ocurrido, este tipo de cosas pueden ser humillantes y tal vez con consecuencias emocionales en el futuro. (Pa-A07)

En la narración de los practicantes que presentan un tipo de respuesta reflexiva se vislumbra un sujeto dispuesto a la innovación:

Tomé la decisión de reestructurar yo las respuestas de manera más clara. Entonces, escuchaba la respuesta del estudiante, preguntaba si alguien más quería completarla y después yo la decía

de nuevo con todas las respuestas que habían entregado los estudiantes más lo que faltara. (Pa-B06)

En este relato es interesante el posicionamiento del sujeto a través del verbo en voz activa: “Tomé la decisión”, y aquí el otro (los alumnos) se configura desde la colaboración, no es el sujeto ajeno u oponente que se visualiza en la actuación estática. El practicante no atribuye al mundo externo la responsabilidad de sus acciones y consecuencias; por el contrario, asume un rol transformador.

5.3. Dimensión emocional

Se observó anteriormente que las categorías de incidentes críticos implican, por un lado, un aspecto relacional en la interacción con otros (profesorado de aula, alumnado) y, por otro, situaciones de enseñanza en las que su rol como docentes es puesto en jaque. En estas dos categorías emergen las emociones que configuran finalmente el impacto que tienen los incidentes para la visión de sí mismos, así como en la evaluación de su formación teórica y práctica. La Tabla 5 resume las emociones emergentes del análisis de las pautas de registro de los incidentes críticos más relevantes:

Tabla 5

Emociones emergentes en el contexto de incidentes críticos

Emociones	Ejemplo acotado en la narración
Alegría / Satisfacción	“Los estudiantes prestaron atención al contenido y regularon su comportamiento debido a la motivación” (Pa-B11).
Rabia	“Le hubiera dicho mil cosas pero como practicante no podía, me tuve que aguantar” (En-B13).
Tristeza	“Quería dejar todo ahí y salir corriendo de la sala a llorar” (Pa-B05).
Miedo	“No quería ir más a prácticas por temor a la profesora” (En-B01).
Culpa	“Me sentí culpable por acusarlos a la profesora” (Pa-B15).

Lo primero a destacar es la presencia mayoritaria de emociones negativas. Aun cuando las pautas de registro y las entrevistas estuvieron abiertas a experiencias tanto positivas como negativas, el relato de los practicantes se centró preferentemente en experiencias –y, en consecuencia, emociones– negativas.

Se puede ver que las emociones descritas se corresponden con lo mencionado sobre los incidentes críticos percibidos en un entorno hostil, en los cuales la posibilidad de acción del practicante es limitada o en los que se le revela un dominio insuficiente del contenido. Aquí se observa también lo referido en la introducción sobre la necesidad de hablar de una dimensión emocional fluida antes que de estados discretos. Es una cadena que se mueve en torno al mismo eje: el desajuste entre el yo y el mundo.

Este desajuste se manifiesta también en el choque con la realidad, la distancia entre la formación académica y la experiencia en terreno que el practicante percibe como un vértigo cotidiano inmediato, ante el cual siente que no tiene las herramientas adecuadas:

A pesar de toda la teoría y de todo lo que me han enseñado en el transcurso de los años, estas situaciones sobrepasan todo lo estudiado, debí pelear conmigo misma ante mi pena y mi frustración de no poder hacer nada en el instante. (Pa-B01)

Estas emociones de tristeza surgen también por otro contraste, esta vez más personal, entre la percepción que tiene el practicante de las relaciones con su entorno y lo que el incidente le devela: “Con relación al conflicto con el estudiante que fue suspendido, sentí bastante tristeza, pues creía tener buena relación con todos los estudiantes de mi curso” (Pa-B03). O la diferencia entre la imagen de sí mismo como docente y su desempeño efectivo: “Cuando llegué a casa sentí tristeza, que quizás no era tan buena como creía y como me decían constantemente” (Pa-B04).

Por otra parte, las emociones son generadas también por situaciones que los estudiantes interpretan como abuso o injusticia:

La profe que tuve de práctica me decía que yo no era capaz de ser profesora, “tú no sirves para esto” (...) me decía que eligiera otra carrera, una vez me dijo “ándate a algo más fácil, ándate para educadora de párvulos”. Me daba rabia que me denigrara así, ahí fue cuando pensé en no seguir. (En-B01)

Otras veces, esta dimensión emocional se vive también como un juicio a sí mismo, predominando el *locus* de control interno, generándose la culpa: “Estuve todo el día recriminándome, me sentí culpable por no saber cómo reaccionar adecuadamente, me repetí mil veces que no volvería a pasar algo así” (Pa-B15).

Finalmente, en la revisión de pautas y entrevistas la presencia de sentimientos positivos solo se encontró en el caso del incidente de oposición reseñado anteriormente. En este el practicante

menciona un paso por diferentes emociones: “Asombro, miedo, satisfacción” (Pa-B11), lo que confirma el carácter fluido y complejo de esta dimensión.

6. Discusión

Según el análisis realizado es posible establecer una conexión directa entre los incidentes críticos vividos por estudiantes de Pedagogía en el contexto de prácticas y el impacto en diferentes aspectos de su identidad docente en construcción como el autoestima, autoconcepto, motivación y perspectiva futura (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017; Muchnik-Rozanov & Tsybulsky, 2021; Valero-Ancco et al., 2021), así como la relación entre las emociones y esta configuración identitaria (Chen et al., 2022), lo que también influye en la gestión pedagógica que desarrollan.

6.1. Dimensión emocional e incidentes críticos

La dimensión emocional es el elemento más trascendental en estas experiencias. Las emociones no le ocurren a un sujeto, sino que este las construye en su relato del mundo (Ticknor, 2014; Zembylas, 2005). En el discurso de los practicantes se puede notar esa visión instrumental que advierte Hartley (2003), propia de la Inteligencia Emocional y el Mindfulness (Bächler et al., 2020; Menéndez, 2018), por ejemplo, en la que el éxito y el fracaso de su gestión recae en sus propias limitaciones y no en las complejidades propias del contexto de prácticas. Esto podría explicar la emergencia abundante de emociones como culpa, tristeza y miedo, por ejemplo, un flujo emocional dinámico e inestable (Teng, 2017) que, a su vez, se relaciona con el cambio de referente de identidad, una transición de estudiante a docente marcada por la inseguridad (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017).

En este punto se puede hipotetizar una relación entre esta dimensión emocional y la prevalencia de acciones de castigo y evasión frente a los incidentes críticos. De esta actuación estática se gesta una mayor posibilidad de que se vuelvan a cometer los mismos errores, ya que muestra poca flexibilidad en la transformación de creencias, limitando el desarrollo profesional. Un horizonte esperable sería avanzar hacia actuaciones dinámicas, en las que la identidad docente sea percibida por los practicantes como una construcción flexible y no una experiencia rígida y predeterminada.

Se reafirma, entonces, la necesidad de una Formación Emocional Inicial Docente (Bächler et al., 2020). Una revisión a diversas propuestas formativas revela que el foco se centra

preferentemente en una gestión pedagógica entendida como “el control y modificación del comportamiento en el aula” (Castañeda & Villalta, 2016, p. 18), pero no en las competencias de conocimiento y comprensión emocional de los futuros docentes.

6.2. Comunidades de aprendizaje en la formación práctica

Como se ha visto en este estudio, el estudiantado en práctica se encuentra escindido entre la escuela y la universidad, y el sentimiento de no pertenencia permea sus creencias y expectativas. Es ahí donde la formación de una comunidad de aprendizaje puede otorgar un lugar de acogida y amistad crítica (Aktekin, 2019; Loh et al., 2018). Para que se desarrolle de manera efectiva una reflexión basada en el análisis compartido de incidentes críticos es necesario contar con este espacio, donde hay una comprensión –y un compromiso, habría que decir– de que el conocimiento y la formación docente es una “práctica cultural” (Escudero, 2009, p. 14), y que ese conocimiento está distribuido entre las personas. Los participantes de una comunidad de aprendizaje no solo comparten vínculos sociales e intelectuales, sino también emocionales. No solo se acompañan, sino que también aprenden uno del otro. No solo se aprende para la práctica, sino también desde ella.

6.3. Estrategias de resolución

Los resultados observados en la actuación de los practicantes dan cuenta de diferentes estrategias de resolución frente a los incidentes, lo que retroalimenta el eje emocional y reflexivo: cuando la actuación es más cercana a reacciones estáticas, mayor es el sentimiento de incompetencia y de frustración. En cambio, cuando la actuación es dinámica, hay posibilidades de una mayor valoración de sí mismo en retrospectiva y, con ello, posibilidades de una reflexión para la práctica más propositiva. Esto confirma lo planteado por Esteve (2004) y Lindqvist et al. (2022) sobre la ausencia de formación en este campo.

Por otro lado, es interesante constatar que los incidentes críticos en la categoría de relaciones personales prevalecen donde se remarca la jerarquía y, con ello, la distancia entre docentes de escuela y practicantes, o entre practicantes y estudiantes de aula, provocando situaciones de violencia, aislamiento, segregación y/o rechazo. En este punto adquiere relevancia la figura del profesor de aula que acoge al practicante, llamado a ser una figura de enseñanza y acogida, pero que a su vez presenta limitaciones en sus propias habilidades sociales y emocionales (Kelchtermans, 2019).

7. Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten proponer sugerencias para el campo de la formación inicial, en general, y en las experiencias de aprendizaje profesional de los practicantes, en particular. En primer lugar, profundizar más en los contornos y dinámicas de la geografía emocional de la enseñanza. Es un territorio donde abundan propuestas rápidas, funcionales y genéricas con teorías de moda que se incorporan a la formación docente, a veces de modo informal, como estrategias mágicas o instantáneas. En ellas prevalece la adquisición desde lo externo, casi como un mercado de soluciones temporales, pero distantes de la reflexión y comprensión de los individuos a partir de sus propias vivencias.

En segundo lugar -y como una forma de concretar lo anterior-, se sugiere otorgar un espacio para incorporar la narrativa situacional de los practicantes (Holappa et al., 2021). Se pueden utilizar pautas de registro de incidentes críticos, así también diarios o bitácoras de práctica como parte de un ejercicio reflexivo permanente. Estos dispositivos deben ser flexibles, de fácil acceso –una plataforma online, por ejemplo–, que promuevan la visualización de las prácticas iniciales, intermedias y profesionales como un proceso, no como estadios independientes. En ese sentido, es posible pensar en un portafolio personal que comienza en las primeras prácticas de observación y se mantiene activo hasta la práctica profesional, lo que permitiría a los estudiantes configurar un *journey plot* (Monereo, 2017), un mapa de su trayectoria de formación en base a estos incidentes críticos y las diferentes formas en que se han afrontado.

Respecto a las limitaciones de este estudio se puede mencionar la reducción a experiencias de estudiantes de Pedagogía Básica, dejando fuera otros programas como Educación Parvularia, Diferencial o Media. Resultaría interesante indagar en experiencias en jardines infantiles o con escolares adolescentes. O prácticas específicas como las experiencias hospitalarias o carcelarias, campos en sí mismos desafiantes donde, tal vez, el choque con la realidad adquiera otros matices y demande otras respuestas.

Con relación a proyecciones de futuras investigaciones en esta área, se abren nuevas preguntas y temas para profundizar. Por ejemplo, identificar la naturaleza de los incidentes críticos según la dependencia del establecimiento, la composición socioeconómica de los centros o las diferencias que presentan escuelas rurales y urbanas. Si estos eventos son inseparables de su contexto y su significado depende de la interpretación individual, las características del entorno social y cultural juegan un papel relevante en ello.

También es necesario indagar en una comprensión más global de estos incidentes, incorporando la visión de los profesores de escuela, por ejemplo, escuchar cómo asumen y experimentan la acogida de practicantes en sus aulas, en un rol que puede significar también para ellos un desequilibrio emocional. O de docentes supervisores, que son el puente entre la formación académica y la experiencia en terreno.

8. Referencias

- Aktekin, N. (2019). Critical Friends Group (CFG): Inquiry-Based Professional Development Model for Turkish EFL Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 81, 1-20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.81.1>
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press.
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., & Poblete, O. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Octaedro/ICE-UB.
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276/440>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. SAGE Publications, Inc.
- Brandenburg, R., & McDonough, Sh. (2017). Using critical incident to reflect on teacher educator practice. En R. Brandenburg, K. Glasswell, & J. Ryan (Eds.), *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 223-236). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3431-2_12
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Buitrago-Bonilla, R., & Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis y Saber*, 8(17), 225-247.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Castañeda, M. T., & Villalta, M. (2017). Gestión en el aula y la formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 4-27.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484>
- Chen, Z., Sun, Y., & Jia, Z. (2022). A study of student-teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146>
- Contreras, C., & Robles, A. M. (2018). Análisis de Incidentes Críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la Formación Inicial Docente. *Paideia*, 63, 41-67.
<https://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168>
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una instancia de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95.
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. SAGE Publications, Inc.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora*, 10, 7-31.
http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/01_com_amigo_critico.pdf
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.

- Fernández, J., Elórtégui, N., & Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417107>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, J., García, E., & Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Gajardo, J., Ulloa, J., & Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota técnica n°7*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81cnica-N%C2%B07-L1.pdf>
- Galicia, L., Balderrama, J., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Revista de innovación educativa*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 223-234. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hartley, D. (2003). The instrumentalization of the expressive in Education. *British Journal of Educational Studies*, 51(1), 6-19. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00221>
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Americanos, OEI. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1826/investigaciones-formacion-practica-chile-tensiones-desafios>
- Holappa, A., Lassila, S., & Uitto, M. (2021). Vulnerability as an Emotional Dimension in Student Teachers' Narrative Identities Told with Self-Portraits. *Scandinavian Journal of*

- Educational Research*, 66(5), 893-906.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939144>
- Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. En A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and Keeping the Best Teachers* (pp. 83-98). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. En J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education 2* (pp. 429-461). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_13
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
<https://doi.org/10.1080/0022027940260103>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-102.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations*. Linköping University. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-156613>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2022). Emotional responses to challenges to emerging teacher identities in teacher education: student teachers' perspectives on suitability. *Journal of Education for Teaching*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2152982>
- Loh, J., Hong, H., & Koh, E. (2018). Transforming Teaching Through Collaborative Reflection: A Singaporean Case Study. *Malaysian Journal of ELT Research*, 13(1), 1-11.
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID*. Universidad de Playa Ancha. <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2012/06/Informe-Final-AT-Internacional.pdf>

- Marcelo, C., & Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón, & M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 45-56). Narcea.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 76(269), 7-23.
<https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
<https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, culture and social interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18.
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Muchnik-Rozanov, Y., & Tsybulsky, D. (2021). Examining future-oriented discourse within reflective narratives as professional identity development for student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 309-321.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1878339>
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 56-76.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>

- Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258. <https://doi.org/10.1080/02619760802553048>
- Pelletier, F., & Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En I. Catón, & M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 57-73). Narcea.
- Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J., & Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233. <https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- Sologuren, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M. P., & Valenzuela, M. (2022). Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 115-132. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i37.453>
- Teng, F. (2017). Emotional Development and Construction of Teacher Identity: Narrative Interactions about the Pre-service Teachers' Practicum Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.8>
- Ticknor, A. (2014). Negotiating Professional Identities in Teacher Education: A Closer Look at the Language of One Preservice Teacher. *The New Educator*, 10(4), 289-305. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.965094>
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802014>
- Valero-Ancco, V., Huaman-Huaman, L., & Garavito-Checalla, E. (2021). Autoestima e identidad profesional de las profesoras de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 15(1), 24-30. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.808>

Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 58(1), 115-138.

<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: emotional labor, burnout, and satisfaction in chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122.

<http://dx.doi.org/10.1080/03634520701586310>