

Los incidentes críticos en las aulas de Prácticum universitario

Jesús Canelo

Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo de Investigación SINTE-LEST

Eva Liesa

Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo de Investigación SINTE-LEST

Coordinadora del Servicio de Asesoramiento e Innovación Educativa Blanquerna

Resumen

Los incidentes críticos en las aulas de Prácticum universitario

La construcción de la identidad docente es un proceso dinámico y progresivo. Algunos eventos o incidentes que aparecen durante la formación inicial de la profesión pueden tener un fuerte impacto emocional que influenciará en cómo se representa la función docente. Este estudio analiza cuáles son los incidentes que los estudiantes de Magisterio narran durante su Prácticum en las escuelas según el impacto que estos han tenido en su identidad como futuros maestros. Los participantes (114 estudiantes de 3º y 4º curso del grado de Educación Primaria) respondieron un cuestionario abierto. Se identificaron 334 incidentes críticos. Los más frecuentes se vinculan con la gestión de las relaciones interpersonales y las conductas individuales de los alumnos y la gestión de los contenidos a aprender. Aquellos incidentes relacionados con la metodología de aula, la evaluación de los aprendizajes, las relaciones con el mentor y la organización de las actividades fueron menos reportados como influyentes en su identidad docente. El análisis sistemático de estos incidentes en las aulas universitarias se convierte en una estrategia formativa clave durante la formación inicial de los maestros para ayudarles a construir y reconstruir su identidad como futuros maestros.

Palabras clave: Incidentes críticos. Estudiantes de Magisterio. Prácticum. Identidad docente.

Abstract

Critical incidents in classrooms of University Practicum

The construction of the teaching identity is a dynamic and progressive process. Some events or incidents that appear during the initial formation of the profession may have a strong emotional impact that will influence how the teaching function is represented. This study analyzes the incidents that students describe during their Practicum in the schools according to the impact they have had on their identity as future teachers. Participants (114 students in 3rd and 4th grade of Primary Education) answered an open questionnaire. 334 critical incidents were identified. The most frequent are related to the management of interpersonal relationships and the individual behaviors of the students and the management of the contents to be learned. Those incidents related to the classroom methodology, the evaluation of the learning, the relations with the mentor and the organization of the activities were less reported as influential in their teaching identity. The systematic analysis of these incidents in university classrooms becomes a key training strategy during the initial training of teachers to help them build and rebuild their identity as future teachers.

Keywords: Critical Incidents. Pre-service teachers. Practicum. Teaching Identity.

Introducción

Este estudio analiza la caracterización de los incidentes críticos que los estudiantes del grado de Educación Primaria afrontan en las aulas de prácticas. El Practicum, en los actuales planes docentes, es un importante periodo formativo donde el estudiante desarrolla sus competencias profesionales en contextos reales, un centro educativo determinado. El estudiante establece una relación fructífera entre la teoría y la práctica, entre la formación profesional y la práctica educativa, desarrollando ejercicios de observación, investigación y acción a través de intervenciones educativas acompañadas por el propio mentor de la escuela. Se estructuran en dos etapas diferenciadas y variables de 3, 4 o 5 semanas a lo largo del curso. Durante todo el curso, se desarrolla una evaluación continuada y reflexiva de la práctica en una tríada compuesta por los propios estudiantes practicantes, los mentores (profesores guías de las escuelas) y los tutores (supervisores de la universidad) (Farrell, 2008).

El Practicum deviene uno de los espacios educativos con mayor influencia en el desarrollo de la identidad profesional durante la formación inicial de los maestros (Korthagen, 2004; Beauchampy Thomas, 2009; Zhang, 2016). Ya sea como construcción identitaria (Phillips, 2010) o como transformación identitaria (Furlong, 2013), el proceso es un escrutinio de lo que se está siendo como docente y en quién se puede llegar a ser (Gee, 2000).

La realidad educativa en el Practicum es compleja y para los estudiantes de Magisterio, enseñar se transforma en un proceso altamente emocional y desafiante que impacta en su vida profesional y personal (Tickle, 2005). Los estudiantes construyen y reconstruyen su identidad docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Akkerman y Meijer, 2011; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi y Maaranen, 2014) y viven en la escuela experiencias reales, con sentido y significatividad caracterizadas por una gran variabilidad: diversas organizaciones escolares, las tutorías de los profesores (tutores y mentores) que los acogen, las características de los alumnos y las temáticas a abordar.

Esta trayectoria inicial formativa está llena de altibajos con momentos de *crisis* de la propia identidad docente que, según como se afronten, pueden llegar a ser experiencias positivas o bloqueantes (Meijer, de Graaf y Meirink, 2011). Así, el período de transición de estudiante a maestro se puede caracterizar como una “lucha” interna para muchos maestros principiantes, aunque a menudo es invisible para sus maestros tutores y mentores o colegas en las escuelas (Kelchtermans y Ballet, 2002; Flores, 2004).

En estos momentos de crisis los estudiantes experimentan momentos intensos, críticos y emocionalmente desestabilizantes (Tripp, 1993; Everly y Mitchell, 1999) que a menudo aparecen de manera imprevista (Brookfield, 1990) lo que dificulta afrontar dichas situaciones de una manera ajustada (Nail, 2010). Algunos autores como Veenman (1984) se refieren al Practicum como un “shock de práctica” (*practice shock*) en el que aparecen distintos “incidentes críticos” (IC en adelante) (Tripp, 1993; Angelides, 2001; Monereo, 2010). Por su vinculación directa en el desarrollo de la identidad docente de los estudiantes, estos incidentes pueden resultar “experiencias clave de aprendizaje” (*key learning experiences*) si se someten a un proceso sistemático de reflexión (Yair, 2008; Meijer, De Graaf y Meirink, 2011; Ahonen, Pyhältö, Pietarinen y Soini, 2015).

Los incidentes críticos: tipología.

En nuestro contexto existen algunos trabajos sobre cuáles son los incidentes críticos de los docentes en distintos niveles educativos, aunque los que predominan son los estudios en el ámbito universitario (Bilbao y Monereo, 2011; Weise y Sánchez-Busqués, 2013; Del Mastro y Monereo, 2014; Monereo, Weise y Álvarez, 2016; Badia y Becerril, 2016). Ahora bien, es casi inexistente la investigación previa sobre cuáles son los incidentes de los estudiantes universitarios en nuestro contexto educativo catalán y, concretamente, de los estudiantes de magisterio durante su formación.

Estudios previos realizados utilizaron los incidentes críticos en maestros en formación como ejemplos clave para analizar y reflexionar las prácticas pero sin consensuar una clasificación exhaustiva. Por ejemplo, se recogieron algunos ejemplos de IC positivos y negativos para la práctica (Chepyator-Thomson y Hsu, 2007); ejemplos como el dominio de la materia, el comportamiento de los alumnos o la participación en clase, entre otros (Farrell, 2008) o por ejemplo, cuando los estudiantes reportaron estratégicamente su “peor” experiencia docente, destacaron IC relacionados con el comportamiento de los alumnos, la organización y planificación de las actividades, el uso de recursos o la comunicación de pautas y normas a los alumnos (Kilgour, Northcote y Herman, 2015).

Un estudio reciente realizado en el contexto finlandés apunta que la mayoría de los IC positivos que reportan los estudiantes de magisterio tienen que ver con la percepción de un nivel alto de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos, mientras que los IC negativos tienen que ver con los conflictos de comportamiento, conducta o gestión en el aula (Saariaho, Toom, Soini, Pietarinen y Pyhältö, 2019). Es interesante resaltar que estos autores analizan cómo se distribuyen los IC a lo largo de la clase, concluyendo que los IC positivos ocurren al inicio o en medio de las clases y los IC negativos se mantienen estables a lo largo de la duración de una clase. Estos resultados sostienen que la atmósfera o clima socioemocional del aula es un aspecto central y determinante para la resolución de los IC, especialmente los negativos.

Los incidentes críticos como estrategia formativa en la formación inicial de maestros.

Existe un cierto acuerdo en que reflexionar sobre los incidentes críticos es una adecuada estrategia formativa para el desarrollo de la identidad profesional de los docentes en ejercicio (Griffin, 2003; Bilbao y Monereo, 2011; Fernández y Marrero, 2013; Panadero y Monereo, 2014).

En relación a la formación inicial de maestros, existen diversas iniciativas que utilizan el análisis de incidentes críticos durante el Practicum como herramienta para la reflexión sobre la práctica docente (Toom, Husu y Patrikainen, 2015; Allas, Leijen y Toom, 2016). Estos estudios realizados en la formación de maestros finlandeses utilizan la grabación y la selección de los incidentes críticos por parte de los alumnos como una herramienta para mejorar el nivel de reflexión sobre su práctica docente.

Otros estudios subrayan la importancia del feedback del mentor o supervisor de las prácticas frente a los incidentes críticos y su influencia en la construcción de la identidad docente (Lerseth, 2013; Zhao y Zhang, 2017).

Dada la importancia de los IC en la construcción de la identidad docente, el objetivo general de este estudio es describir los IC que -desde el punto de vista de los futuros maestros- han tenido

mayor impacto identitario. Para ello, nos planteamos dos objetivos específicos: (a) describir los IC reportados por los estudiantes de Magisterio; y (b) analizar cuáles han sido los más frecuentes.

Método.

Participantes.

La muestra está configurada por 114 estudiantes universitarios del 3º curso y del 4º curso del grado de Educación Primaria que realizan el Practicum en dos universidades de educación catalanas. En la tabla siguiente se describen las características de los participantes.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

VARIABLES DE LOS PARTICIPANTES	N	%
Género		
Mujeres	102	89.5
Varones	12	10.5
Edades		
20 – 23 años	96	84.2
24 – 27 años	15	13.2
28 – 42 años	3	2.6
Lugar de origen		
Barcelona (ciudad)	59	51.8
El Baix Llobregat	14	12.3
El Vallès Oriental	7	6.1
El Vallès Occidental	9	7.9
El Maresme	8	7.0
Otras comarcas (Barcelona, Tarragona, Girona)	13	11.4
Resto del estado y otros países	4	3.5
Centros educativos de prácticas	98	
Titularidad pública	68	69.4
Titularidad privada	30	30.6
Cursos escolares en los que se realizan las prácticas		
Ciclo inicial (1º-2º)	39	34.2
Ciclo medio (3º-4º)	34	29.8
Ciclo superior (5º-6º)	39	34.2
No disponible	2	1.8

Instrumentos.

Para este estudio, se diseñó la “Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos (EPTIC)”, basada en anteriores propuestas como la Encuesta para el Profesorado sobre Incidentes Críticos (EPIC) (Badia, Monereo y Meneses, 2011) y el Cuestionario CIQ

(Brookfield, 1995). La escala recoge datos cuantitativos y cualitativos. Se compone de un apartado (A) de datos personales, información formativa y socioprofesional (8 ítems) y dos sub-escalas: (B) Percepciones de las tareas docentes (29 ítems) y, (C) Eventos significativos en la práctica: narraciones de 3 situaciones experimentadas y seleccionadas como incidentes críticos (9 ítems por cada situación).

La sub-escala C en la que se centra este artículo se compone de 9 preguntas de respuesta abierta siguiendo la estructura narrativa: (1) ¿Qué título le pondrías a esta situación/incidente?; (2) Explica la situación inicial vivida. ¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó?; (3) ¿Cómo actuaste? ¿Cómo afrontaste la situación descrita?; (4) ¿Cómo te sentiste en un primer momento?; (5) ¿Por qué la situación descrita te resulta significativa/ importante?; (6) ¿Crees que actuaste de la forma correcta?; (7) ¿Cómo te sientes después?; (8) ¿Qué aprendiste? En relación con tu papel (identidad) de maestro; (9) ¿Qué dudas tienes? ¿Qué dudas surgidas todavía no has resuelto?

Procedimiento de recogida de datos.

Para acceder a la muestra se contactó con los coordinadores del Practicum y se concretó la fecha de la pasación de la encuesta a los estudiantes una vez finalizado su período de prácticas. La escala se presentó impresa en papel y los alumnos la contestaron después de firmar su consentimiento informado. El tiempo de respuesta para contestar la escala fue de 20 minutos aproximadamente.

Análisis de datos.

Los datos obtenidos fueron transcritos y analizados con el soporte del programa de análisis cualitativo MAXQDA versión 2018.1.

Se seleccionaron los enunciados escritos por los estudiantes que respondían a la descripción de algún tipo de incidente vivido. Una vez identificados se procedió a su análisis, considerando algunas categorías generales predefinidas a partir del marco teórico inicial y se optó por una estrategia combinada de codificación: codificación *top-down* (categorías predefinidas) y codificación *down-top* (categorías emergentes).

La validación de los datos se realizó a través de un análisis inter-jueces que analizaron el 35% del total de incidentes identificados. El grado de acuerdo fue alto ($r = .85$) según el coeficiente kappa (κ) de Cohen (1968).

Resultados.

Los estudiantes narraron un total de 334 incidentes. En la Tabla 2, se muestran las categorías y las subcategorías identificadas, una breve descripción de cada una de ellas y algunos ejemplos representativos. Se identificaron siete categorías de incidentes: a) incidentes vinculados a la percepción de dominio del contenido a enseñar; b) incidentes vinculados al dominio de metodologías de enseñanza y aprendizaje; c) incidentes vinculados a la evaluación; d) incidentes vinculados a la gestión de las relaciones interpersonales entre alumnos; e) incidentes vinculados a la resolución de conductas inapropiadas en el aula y finalmente, f) incidentes vinculados a la relación mantenida con el mentor.

Tabla 2 Tipología de incidentes críticos

Categorías	Subcategorías	Descripción	Ejemplos
IC. 1. Incidentes relacionados con los CONTENIDOS de enseñanza y aprendizaje.	IC.1.1. Dominio de los contenidos.	El estudiante de Magisterio se cuestiona y valora que no tiene suficientes conocimientos en una materia concreta.	<i>Durante mi intervención en el aula, un niño me preguntó una cosa sobre la geometría (que estábamos trabajando) y no le supe responder [80.02].</i>
	IC.1.2. Comprensión de los alumnos.	Los alumnos cuestionan o piden más información al estudiante de Magisterio sobre contenidos propios de clase. Necesitan aclarar, entender mejor o ampliar aquellos contenidos ya trabajados anteriormente que no están alcanzados.	<i>Un grupo no fue capaz de hacer el trabajo y como no preguntaron al poner los ejercicios, al yo pasar a ver qué tal iban, pude comprobar que estaban totalmente en blanco [85.02].</i>
	IC.1.3. Temas nuevos emergentes.	Emergencia de nuevos contenidos para ser abordados en clase. Los alumnos piden información sobre nuevos contenidos no curriculares.	<i>Un niño me comentó que su tío había muerto; me dijo: - ¿Dónde está ahora?- la profesora no estaba y yo sentía mucha responsabilidad [102.01].</i>
IC. 2. Incidentes relacionados con la METODOLOGIA de enseñanza y aprendizaje.	IC.2.1. Dominio metodológico del estudiante de Magisterio.	El estudiante de Magisterio se cuestiona y valora el dominio metodológico y recursos propios para conducir el grupo.	<i>Una mañana tras estar 10 minutos esperando la llegada de la tutora, calmé a la clase y los mantuve esperando mientras cada uno leía un libro. Recibí la visita de un profesor que me dijo que la tutora estaba enferma y yo estaría a cargo de la clase todo el día [073.01].</i>
	IC.2.2. Los alumnos no responden a la metodología propuesta.	El estudiante de Magisterio desarrolla actuaciones educativas concretas no idóneas (con poca amenidad o funcionalidad) y mejorables en sus aprendizajes. Los alumnos pierden compromiso y no responden correctamente a la metodología propuesta.	<i>Intenté hacer silencio pero nadie me hizo caso [092.03].</i>
	IC.2.3. Discusión de criterios metodológicos entre maestros.	Varios profesores no se ponen de acuerdo y entran en conflicto (verbal y de acción) por el uso de diversas metodologías.	<i>Vi cómo los maestros se criticaban entre ellos delante de los niños [057.03].</i>
IC. 3. Incidentes relacionados con la ORGANIZACIÓN de las	IC.3.1. Gestión del tiempo.	Los horarios planificados se ven alterados: actividades de más corta duración o que se	<i>En mi segunda intervención con los niños me sobró tiempo en la actividad y no</i>

actividades.		exceden, según lo previsto; o cambios temporales por imprevistos.	<i>tenía más recursos [058.02].</i>
	IC.3.2. Gestión de grupos.	La organización de la clase en grupos requiere de una re-organización imprevista.	<i>Había menos alumnos de los esperados en la intervención. Recalculé menos grupos y seguí con la dinámica sin perder mucho tiempo [086.02].</i>
	IC.3.3. Falta de recursos o uso de recursos inapropiados.	La actividad se ve afectada por la calidad de los recursos necesarios (ausencia o inapropiados).	<i>Tenía preparada una actividad para los grupos con ordenadores y el WiFi dejó de funcionar [097.01].</i>
IC. 4. Incidentes relacionados con la EVALUACIÓN de la enseñanza y aprendizaje.	IC.4.1. Dominio evaluativo del estudiante de Magisterio.	El estudiante de Magisterio evalúa y valora actuaciones educativas concretas a sus alumnos.	<i>Acabé mi Unidad Didáctica sobre el estudio de Barcelona... Muy emocionada, les felicité por el esfuerzo puesto [112.01].</i>
	IC.4.2. Participación en la evaluación del aula o del centro.	El estudiante de Magisterio participa en un conflicto valorativo o en un proceso evaluativo de centro. Se le invita a evaluar a los alumnos como un maestro más.	<i>En una reunión de claustro, donde se valoraba cómo hacer la evaluación por competencias, muchos maestros no sabían cómo se hacía ni entendían el cambio de perspectiva [043.03].</i>
	IC.4.3. El mentor valora al estudiante de Magisterio.	El profesor mentor valora la actuación del estudiante de Magisterio. Ya sea una aprobación positiva (alabanza, comentario positivo) o una reprobación negativa (crítica, orden, desprecio).	<i>La tutora de 5º me hizo responsable de las sesiones en que trabajaban en un proyecto para presentar en un concurso. El día de la entrega de premios ella dijo que si yo no iba a la ceremonia ella tampoco porque el mérito era mío [027.02].</i> <i>Durante este periodo de prácticas me he sentido algo insegura y preocupada debido a que la coordinadora de prácticas apenas me dirigía la palabra ni me saludaba por los pasillos a la vez que me miraba de mala manera [082.02].</i>
	IC.4.4. Los alumnos valoran al estudiante de Magisterio.	Los alumnos valoran verbalmente las capacidades del estudiante de Magisterio.	<i>Después de explicar una actividad, una alumna me dijo que explicaba yo mejor que la profesora delante de ella y me propuso que cambiáramos de papel, que yo fuera la maestra</i>

[015.02].

IC. 5. Incidentes relacionados con el manejo de las RELACIONES interpersonales de los alumnos.	IC.5.1. Conflictos verbales y físicos.	Surgen conflictos verbales y físicos entre dos o más alumnos (insultos, peleas). El estudiante de Magisterio tiene que mediar en la resolución del conflicto.	<i>Un niño empezó a pegar a otro mientras yo me encontraba sola en el aula durante el cambio de asignatura [079.02].</i>
	IC.5.2. Bullying.	Surgen situaciones de bullying (marginación): un grupo de alumnos desarrolla bullying (incipiente o maduro) hacia un alumno. El estudiante de Magisterio tiene que mediar en la eliminación del conflicto.	<i>Hay una niña con discapacidad visual. Los niños no quieren juntarse con ella. Y ella acudió a mí, por falta de cariño [060.02].</i>
	IC.5.3. Incidentes accidentales.	Surge un conflicto espontáneo accidental: un hecho puntual, eventual, fortuito, relacionado con algún material (perdida, rotura) o accidente (caída) provoca un conflicto en la clase.	<i>Dos alumnos estaban discutiendo mientras bajaban la escalera. Uno de ellos resbaló y se agarró a la chaqueta del compañero, la cual se descosió un poco [063.03].</i>
IC. 6. Incidentes relacionados con las CONDUCTAS de los alumnos.	IC.6.1. Alumno disruptivo.	Un alumno disruptivo rompe el ritmo o el clima del aula, interviniendo (conscientemente) con una conducta o comentario.	<i>En clase, por culpa de un malentendido, una niña se enfadó y reaccionó de manera inadecuada (chillar, llorar, esconderse,...) [109.03].</i>
	IC.6.2. Alumno desafiante.	Un alumno actúa expresando rechazo, enfado o preocupación y desafiando la autoridad del maestro.	<i>La maestra del grupo al acabar su clase marchó y hasta que la de inglés no vino... me quedé sola, entonces propuse a los niños abrir los libros y repasar ... y un niño me dijo- tu no mandas, no eres la profesora [079.02].</i>
	IC.6.3. Alumno desmotivado.	Un alumno no participa y verbaliza poco interés por la tarea asignada.	<i>Una niña con posibles altas capacidades se aburría en clase y nunca quería ayudar a sus compañeros [041.02].</i>
	IC.6.4. Alumno con comentario impertinente o inoportuno.	Un alumno sorprende al formular preguntas y comentarios que inciden en la planificación prevista.	<i>Un alumno de 3º me dijo que quería suicidarse y que se iba a tirar por la ventana con su amigo (lo tenían planeado y acordado) [111.02]</i>

IC. 7. Incidentes relacionados con las RELACIONES con el MENTOR.	IC.7.1. El mentor utiliza una metodología correcta o incorrecta.	El estudiante de Magisterio cuestiona y valora al mentor y otros profesores: bien por aplicar una metodología correcta / incorrecta, o no tener conocimientos suficientes en una materia concreta.	<i>La tutora ofreció recursos multinivel para que todos los alumnos pudieran alcanzar la tarea funcional y significativa [013.01].</i> <i>El maestro especialista de E.F., después de un juego, llamó a los perdedores. Los hizo subir a un banco y bailar con el culo. El resto de la clase se reía de ellos [047.02].</i>
	IC.7.2. El mentor afronta un incidente crítico de forma ejemplar o incorrecta.	El estudiante de Magisterio valora la resolución de una situación crítica, resuelta por la mentora. Tanto si es resuelta correctamente como incorrectamente.	<i>Al día siguiente vi como mi tutora... estaba hablando con la alumna antes de entrar en clase, y parecía entrar en razón y pedir perdón ante lo sucedido. Poco después... me dijo que hay niños que necesitan su tiempo para reflexionar, que son demasiado emocionales. [085.01].</i> <i>La maestra de música no sabía gestionar la conducta de los alumnos, los hacía callar gritándoles, cogiéndoles de forma brusca o incluso sacándoles fuera de clase [074.01].</i>

En la Tabla 3 se puede consultar la frecuencia de aparición de los incidentes reportados.

Tabla 3. Frecuencia de aparición de los incidentes críticos

	N Total	%
IC.01. Incidentes relacionados con los CONTENIDOS de enseñanza y aprendizaje.	52	15.6 %
IC. 1.1. DOMINIO DE LOS CONTENIDOS	11	21.2 %
IC. 1.2. COMPRESIÓN DE LOS ALUMNOS	19	36.5 %
IC. 1.3. TEMAS NUEVOS EMERGENTES	22	42.3 %
IC.02. Incidentes relacionados con la METODOLOGIA de enseñanza y aprendizaje	45	13.5 %
IC. 2.1. DOMINIO METODOLÓGICO DEL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO	17	37.8 %
IC. 2.2. LOS ALUMNOS NO RESPONDEN a la metodología propuesta	21	46.7 %
IC. 2.3. DISCUSIÓN de CRITERIOS METODOLÓGICOS ENTRE MAESTROS	7	15.6 %
IC.03. Incidentes relacionados con la ORGANIZACIÓN de las actividades	19	5.7 %
IC. 3.1. GESTIÓN DEL TIEMPO	8	42.1 %
IC. 3.2. GESTIÓN DE GRUPOS	7	36.8 %
IC. 3.3. FALTA DE RECURSOS O RECURSOS INAPROPIADOS	4	21.1 %
IC.04. Incidentes relacionados con la EVALUACIÓN de la enseñanza y aprendizaje	41	12.3 %
IC. 4.1. DOMINIO EVALUATIVO	2	4.9 %
IC. 4.2. PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN del aula o del centro	7	17.1 %
IC. 4.3. EL MENTOR VALORA AL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO	17	41.5 %
IC. 4.3.1. POSITIVAMENTE	3	7.3 %
IC. 4.3.2. NEGATIVAMENTE	14	34.1 %
IC. 4.4. LOS ALUMNOS VALORAN AL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO	15	36.6 %
IC. 4.4.1. POSITIVAMENTE	15	36.6 %

IC. 4.4.2. NEGATIVAMENTE	0	0.0 %
IC.05. Incidentes relacionados con el manejo de las RELACIONES interpersonales de los alumnos	76	22.8 %
IC. 5.1. CONFLICTOS VERBALES Y FÍSICOS	52	68.4 %
IC. 5.2. BULLYING	13	17.1 %
IC. 5.3. INCIDENTES ACCIDENTALES	11	14.5 %
IC.06. Incidentes relacionados con las CONDUCTAS de los alumnos	69	20.7 %
IC. 6.1. ALUMNO DISRUPTIVO	28	40.6 %
IC. 6.2. ALUMNO DESAFIANTE	17	24.6 %
IC. 6.3. ALUMNO DESMOTIVADO	15	21.7 %
IC. 6.4. ALUMNO con COMENTARIO IMPERTINENTE o INOPORTUNO	9	13.0 %
IC.07. Incidentes relacionados con las RELACIONES con el MENTOR	32	9.6 %
IC. 7.1. EL MENTOR USA UNA METODOLOGIA CORRECTA o INCORRECTA	12	37.5 %
IC. 7.1.1. CORRECTA	5	15.6 %
IC. 7.1.2. INCORRECTA	7	21.9 %
IC. 7.2. EL MENTOR ACTUA EN UN INCIDENTE CRÍTICO DE FORMA EJEMPLAR O INCORRECTA	20	62.5 %
IC. 7.2.1. EJEMPLAR	3	9.4 %
IC. 7.2.2. INCORRECTA	17	53.1 %
Total	334	100 %

De los resultados analizados se desprende que los incidentes más frecuentes son los relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (22.8%), especialmente los vinculados a la resolución de conflictos verbales o físicos entre los alumnos. En segundo lugar, los incidentes relacionados con la gestión de las conductas de los alumnos (20.7%), especialmente conductas de tipo disruptivo y finalmente, los incidentes relacionados con el dominio de los contenidos de enseñanza y aprendizaje (15.6%), preocupándose especialmente por no saber dar respuesta a contenidos o interrogantes nuevos propuestos por los alumnos y sobre los que no han planificado la intervención educativa.

Los incidentes menos frecuentes son los relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje (13.5%); los incidentes relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje (12.3%); los incidentes relacionados con las relaciones con el mentor (9.6%) y los incidentes relacionados con la organización de las actividades (5.7%).

Discusión.

Los estudiantes de Magisterio viven una gran diversidad de incidentes críticos en las aulas de prácticas formativas y los resultados son coherentes con los obtenidos en otros contextos y estudios previos, ya sean en maestros en servicio (Bilbao y Monereo, 2011) o en profesores universitarios (Del Mastro y Monereo, 2014). Por ejemplo, los IC relacionados con la gestión de la clase, la convivencia escolar o la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje son reportados por los estudiantes de Magisterio como lo realizan también los maestros en servicio.

Especialmente, en los estudiantes de Magisterio, emergen nuevas categorías propias como son los IC relacionados con el mentor. Por un lado, los incidentes críticos relacionados con los aspectos evaluativos de las prácticas, especialmente la aprobación o reprobación del tutor hacia el estudiante. Pero también, muy especialmente, surgen IC relacionados con la valoración por parte del estudiante en formación, de las actuaciones educativas o afrontamientos de IC realizadas por el mentor.

La emergencia de estas nuevas categorías de incidentes críticos confirma por un lado, que los estudiantes en formación experimentan aspectos muy particulares y diferentes respecto a sus tutores en el desarrollo de IC en las aulas (Panadero y Monereo, 2014). Y por otro lado, reafirma que los

maestros mentores juegan un papel muy importante en la construcción identitaria, como modelo en la gestión de incidentes críticos en las aulas; aspectos mucho más amplios que la recuperación de la motivación de los estudiantes para la enseñanza (Meijer; de Graaf y Meirink, 2011).

Respecto a la frecuencia de las tipologías de IC reportados, el dominio de contenidos y la gestión de las conductas de los alumnos en el aula son dos de las tipologías más frecuentes, tal y como aparecen en el estudio de Saariaho, Toom, Soini, Pietarinen y Pyhältö (2019).

Los resultados de nuestro estudio, coinciden con estudios realizados en maestros en servicio (Bilbao y Monereo, 2011) que identificaron que los IC surgidos en las aulas con mayor frecuencia son los relacionados con la gestión de la clase y el manejo del grupo de alumnos. Sin embargo, difieren ampliamente en que los estudiantes de Magisterio muestran una mayor preocupación (con mayor frecuencia reportada) por el dominio de los contenidos y mucha menor preocupación por los temas organizativos, respecto a los maestros en servicio.

Finalmente, la relativa baja presencia de IC organizativos, metodológicos y evaluativos, corrobora que comparativamente los estudiantes de Magisterio tienen preocupaciones mucho más ingenuas e idealistas de la enseñanza, y por tanto, mucho menos concretas y prácticas del control de la clase, la transmisión de conocimiento de contenido y las relaciones con los colegas docentes que los docentes en servicio (Hong, 2010). Posiblemente, la reflexión conjunta de los IC entre tutores, mentores y estudiantes en las prácticas docentes ayudará notablemente en la construcción de la identidad docente de los estudiantes en su programa de formación.

Implicaciones educativas para los programas de formación inicial de maestros.

El seguimiento de los incidentes críticos que aparecen durante el Practicum y su posterior análisis deviene un objetivo importante debido a la repercusión de estos sucesos en la configuración de la identidad profesional de los futuros maestros. A partir de las narraciones recogidas en diarios, portafolios y/o grabaciones de vídeos, los estudiantes de Magisterio pueden explicitarlos sucesos que han debido afrontar y analizarlos en grupos de discusión (Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, K, Toom y Soini, 2017). Este análisis sistemático permitirá que los incidentes se conviertan en situaciones de aprendizaje de manera que los estudiantes se puedan afrontar con mayores garantías de éxito a experiencias futuras con características similares. No hacerlo supondrá en muchos casos activar estrategias de afrontamiento poco adecuadas y en cualquier caso, no aprender de la experiencia vivida.

Así pues, en la formación inicial el papel de los tutores y mentores como guías frente determinadas situaciones deviene importante. Los incidentes críticos, y cómo estos son narrados, muestran la “voz” de los procesos internos identitarios de los estudiantes. A través de narraciones y/o grabaciones de los incidentes críticos podemos acceder a la selección que realizan los alumnos de aquellos IC con fuerte impacto en su identidad, abandonando el uso de casos simulados no contextualizados.

Para ello, los mentores (profesores guía de la escuela) y los tutores (profesores supervisores de la universidad) deberán abordarlos en cooperación mutua, comprendiendo que las responsabilidades

formadoras son mutuas, aspecto que de forma positiva conlleva a un plan de transformación recíproca (Saifullah et al., 2013; Fullan, 1993).

Los mentores y tutores deberán desarrollar una retroalimentación dialógica con los propios estudiantes, tanto oral como escrita, respecto a las reflexiones de los incidentes críticos, y promover también modelos de auto-reflexión y auto-consciencia entre pares (co-enseñanza), que mejoren la praxis educativa en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J., y Soini, T. (2015). Student Teachers' Key Learning Experiences – Mapping the Steps for Becoming a Professional Teacher. *International Journal of Higher Education*, 4, 1.
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Allas, R., Leijen, Ä, y Toom, A. (2016). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2016.1172504
- Angelides, P. (2001). Using Critical Incidents to Understand School Cultures. *Improving Schools*, 4 (24), 24-33.
- Badia, A., y Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course, *Journal of Education for Teaching*, 42:2, 224-238.
- Badia, A., Monereo, C., y Meneses, J. (2011). El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación: Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Valladolid (Spain).
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Bilbao, G., y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13, 1.
- Brookfield, S. (1990). Using critical incidents to explore learner's assumptions, in: J. Merziow (Ed.) *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chepyator-Thomson, J. R., y Hsu, S. (2007). Preservice Teachers' Perspectives and Experiences. *Educational Research Journal*, 22 (1).

- Del Mastro, C., y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5, 3-20.
- Everly, G. S., y Mitchell, J. T. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- Farrell, T. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62 (1), 3-10.
- Farrell, T. (2008). Here's the Book, Go Teach the Class: ELT Practicum Support. *RELC Journal*, 39, 226-241.
- Fernández, J., y Marrero, J. J. (2013). La estrategia del análisis teórico de la práctica de profesores de Secundaria en formación: los incidentes críticos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), 694-708.
- Flores, M. A. (2004). *The early years of teaching. Issues of learning, development and change*. Porto: Rés-Editora.
- Fullan, M. (1993). *Changes Forces*. London: Falmer Press.
- Furlong, J. (2013). *Education - An Anatomy of the Discipline. Rescuing the university project?* London: Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 3, 99-125.
- Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4 (2), 207-220.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., y Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (3), 250-266.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Kelchtermans, G., y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kilgour, P., Northcote, M., y Herman, W. (2015). Pre-serviceteachers' reflections on critical incidents in their professional teaching experiences. In T. Thomas, E. Levin, P. Dawson, K. Fraser, & R. Hadgraft (Eds.), *Research and Development in Higher Education: Learning for Life and Work in a Complex World*, 38, 383-393. Melbourne, Australia.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 1-77.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates. Graduate Theses and Dissertations*. Iowa State University. Tesis Doctoral No publicada.
- Meijer, P.C., De Graaf, G. y Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (1), 115-129.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-162.
- Monereo, C., Weise, C., y Álvarez, I.M. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia & Aprendizaje*, (36) 3, 323-340.

- Nail, O. (2010). *Los incidentes críticos de aula. Un aporte a la gestión docente y la formación inicial*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Panadero, E., y Monereo, C. (2014). Using shared reports to explore the nature and resolution of Critical Incidents between higher education teachers and students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 241-262.
- Phillips, D. (2010). On transitional space, unresolved conflicts, and an uncertain teacher education. *Teachers and Teaching*, 16 (5), 633–644.
- Saariaho, E., Toom, A., Soini, T., Pietarinen, J., y Pyhältö, K. (2019). Student teachers' and pupils' co-regulated learning behaviours in authentic classroom situations in teaching practicums. *Teaching and teacher education*, 85,92-104.
- Saifullah, S., Sherzaman, S., Shafqat, A. S., Asima, I., y Sehrish, Z. (2013). Effect of Reformed Teaching Practicum on Professional Development of B.Ed (Hons) Prospective Teachers. *Bulletin of Education and Research*. 35(2) (Special Issue), 125-138.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37:2, 204-219.
- Tickle, L. (2005). The crucible of the classroom: A learning environment for teachers or a site of crucifixion? In D. Beijaard, P.C. Meijer, G. Morine-Dershimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (61–78). Dordrecht: Springer.
- Toom, A. (2016). Professional development always matters and makes change – for teachers, students, schools and even beyond. *Teachers and Teaching*, 22:6, 649-652.
- Toom, A., Husu, J., y Patrikainen, S. (2015). Student Teachers' Patterns of Reflection in the Context of Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education* 38 (3), 320–340.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Veenman, S. A. M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- Weise, C., y Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25:4, 561-576.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 92–103.
- Zhang, X. H. (2016). *The Professional Identity of Pre-Service Teachers: Structure and Factors*. Doctoral dissertation, Beijing Normal University, Beijing.
- Zhao, H., y Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed method study. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>

Correspondencia con los autores: *Jesús Canelo*. Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo de Investigación SINTE-LEST E-mail: jesuscc1@blanquerna.url.edu; *Eva Liesa* Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo de Investigación SINTE-LEST. Coordinadora del Servicio de Asesoramiento e Innovación Educativa Blanquerna. E-mail: evalh@blanquerna.url.edu