

La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros

Jesús Canelo Calle

<http://hdl.handle.net/10803/669964>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

Título La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros.

Realizada por Jesús Canelo Calle

en el Centro Facultad de Psicología, de Ciencias de la Educación y del Deporte - Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona (Catalunya).

y en el Departamento Educació

Dirigida por Dra. Eva Liesa Hernández

“La identidad de un hombre consiste en la coherencia entre lo que es y lo que piensa”

C.S.S. Peirce (1839-1914)

Escuela pragmática americana

*A Gabriel, Eloi, Marta, Sebastián
y, muy profundamente, a Rosa.*

Somos identidades docentes en continua reconstrucción,
formadas en contextos educativos muy concretos y vividos,
eficazmente comprendidos y enormemente sentidos,
que el propio azar y las propias decisiones nos regalan
y nos obligan a reformular múltiples posiciones identitarias
en un diálogo honesto y coherente
con nuestro pasado, nuestro presente y nuestras expectativas
y reguladas con todos vosotros.

Soy recorrido

Soy activista ambiental, activista de asociación educativa de padres y madres, amante de los míos, articulista, biólogo, botánico, coordinador de proyectos educativos, didacta de las ciencias experimentales, diseñador de recursos educativos, educador ambiental, estudiante universitario, hijo de..., huérfano, maestro de colectivos vulnerables en situación de riesgo social, médico de campaña, monitor de tiempo libre, nieto de..., paciente de mi médico, padre, ponente, presidente de mi comunidad de vecinos, profesor de bachillerato en centro de educación a distancia, profesor de instituto, profesor universitario formador de maestros de educación infantil y primaria, programador, tutor de prácticum universitario y viajero.

...gracias a vosotros.

Barcelona, Junio de 2020

Agradecimientos

El desarrollo y culminación de esta investigación no hubiese sido posible sin la colaboración y apoyo de numerosas personas. Por ello, me gustaría dedicarles unas merecidas líneas de reconocimiento.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Eva Liesa, que aceptó el reto de dirigir esta investigación, pese a ser concedora de mi formación inicial alejada de la psicología de la educación y de que mi dedicación tendría que cohabitar con mi actividad profesional docente. Por la paciencia, celeridad, profundidad y pertinencia de todas las correcciones realizadas a lo largo de este recorrido. Y por haberme guiado y respaldado en las difíciles decisiones que tuve que afrontar a lo largo de la investigación.

A todos los investigadores de los dos equipos de investigación donde he participado simultáneamente en los últimos cinco años, y que he podido aprender muchísimo al lado de ellos y ellas, compartiendo reflexiones interesantes sobre la temática. Tanto el equipo [SINTE-LEST](#) dirigido por la Dra. Montserrat Castelló (URL), como el equipo [SINTE-IDENTITES](#) dirigido por el Dr. Carles Monereo (UAB). Y muy especialmente, al Dr. Toni Badia (UOC), la Dra. Crista Weise (UAB) y la Dra. Maribel Cano (URL).

A todas mis compañeras doctorandas y doctoras del grupo de investigación, Núria Suñé, Anna Sala, Andrea Vargas, Brenda A. Lara-Subiabre, y muy especialmente a Mireia Giralt-Romeu, que gracias a su colaboración y sus consejos han sido imprescindibles para prosperar en este camino de investigador.

A la Dra. Maria José Cantero (UV) y al Dr. Ignasi Cifre (URL), por su inestimable ayuda y colaboración en la parte metodológica de esta investigación y por su colaboración en los análisis cuantitativos que me abrieron diferentes posibilidades como nuevo conocimiento en este campo. También agradecer a Elizabeth Argüello y José Cerro su colaboración en compartir criterios de análisis.

A los miembros del claustro de profesores que me permitieron amablemente entrar en las aulas y recoger los datos de nuestros estudiantes de magisterio, con enorme interés y colaboración. En especial, a Eva Tresserras, Helena Ruiz, Marc Franco, Míriam Turró, Rosa Soler y Xavier Ávila (de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna – URL), y a Miquel Robert, Esther Pertusa, Fina Ferrer, Lluís Domínguez y Xavier Baladas (de la Facultat d'Educació – UB).

Y finalmente, la inmensa, enorme, inconmensurable, colosal ayuda de la Dra. Rosa Vilaseca (UB). Ha sido una gran guía orientadora y motivadora, en poder alcanzar uno de los retos profesionales más grandes de mi vida, como es la realización de esta tesis.

Muchas gracias a todos.

Índice

	<u>Pág.</u>
Resumen / Abstract	9
Capítulo 1. Introducción general	13
1.1. Justificación y contexto de la tesis	15
1.2. Estructura	17
1.3. Marco teórico	21
1.3.1. La identidad docente y las posiciones identitarias	21
1.3.2. La construcción identitaria en el prácticum	26
1.3.3. Las percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio	27
1.3.4. Los incidentes críticos en el prácticum	31
1.3.5. Las estrategias de afrontamiento en los incidentes críticos	38
1.3.6. Las tensiones identitarias en la práctica educativa	41
1.4. Objetivos de la tesis	45
1.5. Método	46
1.5.1. Diseño de la investigación	46
1.5.2. Participantes	46
1.5.3. Instrumentos	47
1.5.4. Procedimiento de recogida de datos	51
1.5.5. Procedimiento de análisis de datos	52
Capítulo 2. Estudio 1: Validación de la escala de percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio	53
2.1. Introducción	55
2.2. Método	57
2.2.1. Participantes	57
2.2.2. Instrumentos	58
2.2.3. Procedimiento de análisis de datos	59
2.3. Resultados	60
2.4. Discusión	75
Capítulo 3. Estudio 2: Los incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario	79
3.1. Introducción	81
3.2. Método	84
3.2.1. Participantes	84
3.2.2. Instrumentos	85
3.2.3. Procedimiento de análisis de datos	86
3.3. Resultados	87
3.4. Discusión	109
Capítulo 4. Estudio 3: Tensiones y aprendizajes identitarios de los estudiantes de magisterio en el afrontamiento de incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario	113
4.1. Introducción	115
4.2. Método	118
4.2.1. Participantes	118
4.2.2. Instrumentos	118
4.2.3. Procedimiento de análisis de datos	119
4.3. Resultados	119
4.4. Discusión	132

Índice

Capítulo 5. Conclusiones generales	139
5.1. Conclusiones	141
5.2. Limitaciones de los estudios y futuras líneas de investigación	144
5.3. Aportaciones prácticas	145
Referencias	149
Apéndices	175

Lista de apéndices

	<u>Pág.</u>
Apéndice A. <i>Escala EPTIC</i>	183
Apéndice B. <i>Subescala B Percepciones de las tareas docentes</i>	189
Apéndice C. <i>Subescala C de eventos significativos en la práctica</i>	190

Lista de tablas

	<u>Pàg</u>
Capítulo 1	
Tabla 1. <i>Sistema de categorías de los incidentes críticos según la literatura consultada</i>	34
Tabla 2. <i>Categorías y subcategorías de las estrategias de afrontamiento en incidentes críticos (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014).</i>	39
Tabla 3. <i>Sistemas de categorías de las tensiones de la identidad docente recopiladas por Pillen et al. (2012, 2013).</i>	43
Tabla 4. <i>Objetivos generales y específicos de cada estudio</i>	45
Capítulo 2	
Tabla 5. <i>Características sociodemográficas de los participantes</i>	57
Tabla 6. <i>Dimensiones e ítems descriptivos de la subescala B Percepciones de las tareas docentes.</i>	60
Tabla 7. <i>Descriptivos de los ítems, solución factorial final y fiabilidad de la subescala B Percepciones de las tareas docentes</i>	63
Tabla 8. <i>Resultados de la variación de los factores girados y la confiabilidad de la phi (ϕ), información oblicua de las puntuaciones del EAP. (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2016)</i>	63
Tabla 9. <i>FACTOR 1: Técnicas Instruccionales</i>	65
Tabla 10. <i>FACTOR 2: Aspectos Afectivo-motivacionales y de Relación</i>	66
Tabla 11. <i>Centros de Clústeres finales</i>	68
Tabla 12. <i>ANOVA</i>	69
Tabla 13. <i>Caracterización de los Clústeres</i>	69
Tabla 14. <i>Descriptivos (medias y desviaciones medias) de los ítems mayor y menor valorados del Clúster 1</i>	71
Tabla 15. <i>Descriptivos (medias y desviaciones medias) de los ítems mayor y menor valorados del Clúster 2</i>	72

Capítulo 3

Tabla 16. <i>Características sociodemográficas de los participantes</i>	85
Tabla 17. <i>Tipología de incidentes críticos</i>	87
Tabla 18. <i>Descriptivos de categorías y subcategorías definidas por unidad de análisis y frecuencias de los incidentes críticos</i>	92
Tabla 19. <i>Descriptivos de categorías y subcategorías definidas por unidad de análisis y frecuencias de los incidentes críticos agrupadas por cada clúster</i>	106
Tabla 20. <i>Descriptivos de agrupaciones definidas por unidad de análisis y frecuencias de los incidentes críticos en cada clúster</i>	108

Capítulo 4

Tabla 21. <i>Características sociodemográficas de los participantes</i>	118
Tabla 22. <i>Tensiones docentes en orden de frecuencia de ocurrencia y porcentajes</i>	120
Tabla 23. <i>Agrupación de tensiones en tres temas generales y su frecuencia</i>	122
Tabla 24. <i>Categorías y frecuencias de los incidentes críticos (adaptado Del Mastro y Monereo, 2014)</i>	124
Tabla 25. <i>Relación de tensiones e incidentes críticos</i>	124
Tabla 26. <i>Co-ocurrencia de Incidentes Críticos (adaptado Del Mastro y Monereo, 2014) y estrategias de afrontamiento (Monereo et al., 2014)</i>	125
Tabla 27. <i>I-positions, descripción de las posiciones identitarias y ejemplos</i>	127
Tabla 28. <i>Posiciones identitarias aprendidas según el tipo de incidentes críticos</i>	130

Acrónimos

AFE	Análisis Factorial Exploratorio
ANOVA	Análisis de la Varianza
AP	Análisis Paralelo
EAP	Estimación a Posteriori
EPIC	Encuesta para el Profesorado sobre Incidentes Críticos
EPTIC	Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos
IC / ICs	Incidente crítico / Incidentes críticos
M	Media aritmética
PCC	Matriz de Correlación Policórica
SD	Desviación Típica o Estándar
SGR	Grupo de investigación
SINTE	Seminari Interuniversitari d'Investigació en Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UB	Universitat de Barcelona
URL	Universitat Ramon Llull (Barcelona)
UV	Universitat de València

TÍTULO:

La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros.

RESUMEN:

La presente investigación profundiza, desde una perspectiva socioconstructivista y dialógica de la identidad docente, en torno al conocimiento de las percepciones de los estudiantes de magisterio sobre las tareas docentes, los incidentes críticos (ICs) vividos durante el período de prácticas, las posibles tensiones identitarias que explican su aparición y las estrategias de afrontamiento que utilizan. El desarrollo de la identidad del futuro maestro a través de los ICs durante sus prácticas ha permitido identificar sobre qué posiciones docentes los estudiantes han manifestado haber aprendido.

La identidad docente se considera un proceso dinámico, progresivo y dialógico que integra tanto aspectos individuales como sociales y el prácticum deviene uno de los espacios educativos con mayor influencia para su estudio, ya que los estudiantes construyen y reconstruyen su identidad docente a través de las experiencias reales, con sentido y significatividad que ocurren en las aulas.

Entendemos por IC aquellas experiencias significativas que suceden en las aulas y que son consideradas críticas por el propio estudiante, porque suponen cierta desestabilización emocional. Las tensiones serían aquellas luchas internas a las que se enfrentan los futuros docentes, tratando de equilibrar el maestro que desean ser y el maestro real al posicionarse en una situación concreta. Tanto los ICs como las tensiones inciden en su reconstrucción identitaria.

Esta tesis está organizada en tres estudios en los que han participado estudiantes de 3^{er} y 4^{to} curso del grado de Educación Primaria. En el conjunto de los estudios realizados se ha utilizado la *Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos* (EPTIC), elaborada *ad hoc* para esta investigación. Esta escala fue diseñada para conocer las percepciones sobre las tareas docentes y recoger los principales ICs que se dan en las aulas durante su período de prácticas. La tesis tiene un diseño de método mixto de carácter descriptivo-interpretativo. El primer estudio responde metodológicamente a un estudio de naturaleza cuantitativa y los otros dos estudios han implicado un análisis cualitativo de los datos.

En el primer estudio, denominado “*Validación de la escala de percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio*”, se ha validado la subescala B *Percepciones de las tareas docentes* de la escala EPTIC que describe y analiza la percepción que tienen los estudiantes respecto a las tareas docentes. El análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis paralelo (AP) realizado permitió afirmar que la escala cumple con todos los requisitos psicométricos necesarios y está determinada por dos factores principales, las “*Técnicas instruccionales*” y los “*Aspectos afectivos-emocionales y de relación*” que permiten a la vez identificar dos grupos de alumnos. En un primer grupo, se caracterizan los estudiantes que puntúan muy alto en los dos factores, muy motivados por tareas vinculadas a la práctica educativa y las relaciones con la comunidad educativa, y en un segundo grupo se caracterizan los estudiantes que puntúan más moderadamente en los dos factores, muy motivados por tareas vinculadas a la actividad educativa concreta y las relaciones con los alumnos y los mentores.

En el segundo estudio, denominado “*Los incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario*” se ha analizado 334 ICs, determinando que los más frecuentes se

relacionaron con la gestión de las relaciones interpersonales y las conductas individuales de los alumnos, así como la gestión de los contenidos a enseñar. Se identificaron otras tipologías de ICs en menor presencia, por ejemplo, los incidentes relacionados con el propio mentor, y siendo todos ellos influyentes en la identidad docente de los estudiantes de magisterio. También se analizó si existían diferencias entre los dos grupos de estudiantes, agrupados en clústeres respecto a la percepción de las tareas docentes a realizar y los ICs narrados durante el prácticum. Los resultados indicaron que a los estudiantes del clúster 1 les interpelan ICs mayormente relacionados con los contenidos, la metodología y la organización del aula. En cambio, los estudiantes del clúster 2 muestran preocupación por ICs asociados a las relaciones con los alumnos y los mentores. Por tanto, las diferentes percepciones hacia las tareas docentes pueden incidir en la naturaleza de los ICs a los que se enfrentan, las futuras toma de decisiones y en las estrategias docentes que aplican los estudiantes de magisterio en dichos ICs.

El tercer estudio, *“Tensiones y aprendizajes identitarios de los estudiantes de magisterio en el afrontamiento de incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario”* evidencia la existencia de tensiones identitarias latentes en los estudiantes de magisterio especialmente vinculadas a la percepción de su competencia docente y las divergencias entre las teorías y las prácticas sostenidas por el mentor de la escuela, el tutor de la universidad o las suyas propias. En la resolución de los ICs predominaron estrategias de decisión que tienen que ver con respuestas estratégicas que implican cierta toma de decisiones sobre cómo actuar frente al incidente, de forma intencional y consciente. Finalmente, los aprendizajes identitarios de los estudiantes se relacionaron con posiciones profesionales vinculadas a la gestión del aula, a ejercer como modelos para sus alumnos y ser agentes colaboradores en el centro educativo de prácticas.

En síntesis, los resultados de esta tesis doctoral permiten disponer de un cuestionario de valoración de las tareas docentes en estudiantes de magisterio y de un abanico amplio de cuáles son los ICs, las tensiones y las estrategias de afrontamiento habituales de los estudiantes de magisterio. Estos pueden ser utilizados por profesores universitarios y/o mentores de las escuelas como ejemplos o casos para favorecer la reflexión sobre la propia práctica durante la formación inicial de maestros.

PALABRAS CLAVE:

Identidad docente, Tareas docentes, Incidentes críticos, Tensiones identitarias, Estudiantes de magisterio, Prácticum, Formación inicial de maestros.

TITLE:**The construction of teacher identity through the analysis of critical incidents in initial teacher training****ABSTRACT**

Applying a socioconstructivist and dialogical perspective to the question of teaching identity, the present study explores student teachers' perceptions of their teaching tasks, the critical incidents (CI) they experience during their practicum period, the possible tensions of identity that prompt these incidents, and the coping strategies that the student teachers apply in order to deal with them.

The development of the identity of future teachers through their experience of CIs during their practice sessions has helped to identify the teaching positions the students feel that they have learned.

The formation of teacher identity is considered a dynamic, progressive and dialogical process that integrates both individual and social aspects. The practicum is an ideal educational space for its study, since students build and rebuild their teaching identity through meaningful real experiences that occur in classrooms.

By CIs we mean significant experiences in the classroom that are considered critical by the student teachers themselves, because they are events that involve a degree of emotional destabilization. The tensions created may be internal struggles that future teachers face: for example, trying to balance their ideal image of the teacher they want to be with the necessities imposed on them in a specific situation. CIs and these tensions both influence the construction of their identity.

This thesis comprises three studies involving student teachers on the third and fourth years of the Primary Teacher Education degree. All three studies apply the Perceptions of Teaching Tasks and Analysis of Critical Incidents Scale (EPTIC), which was developed *ad hoc* for this research. The EPTIC was designed to identify student teachers' perceptions of their teaching tasks and to record the main CIs they experience in the classroom during their practicum period. Methodologically speaking, the thesis applies a descriptive-interpretative mixed method design: the first study is quantitative, while the other two studies involve a qualitative analysis of the data.

The first study, entitled "Validation of the Scale of Perceptions of Teaching tasks in Teaching students", validates subscale B of the EPTIC, describing and analysing student teachers' perceptions of their teaching tasks. The exploratory factor analysis and the parallel analysis carried out show that the scale meets all the necessary psychometric requirements and is determined by two main factors: "Instructional techniques" and "Affective-emotional and relationship aspects". The results also identify two groups of students. The first group comprises students who score very high on both factors, are highly motivated by tasks related to educational practice and relations with the educational community; the second group comprises students who have more moderate scores on the two factors and are highly motivated by tasks linked to the specific educational activity and relationships with their students and mentors.

The second study, entitled "Critical incidents in university practicum classrooms" analyses 334 CIs, and finds that the most frequent events were related to the management of interpersonal relationships and the individual behaviors of pupils, as well as the management of the contents to be taught. Other types of CIs that were less represented were, for example, events related to the interaction with the mentor. All these events were

influential in the formation of the teacher identity among the teaching students. The study also analysed whether there were differences between the two groups of students, grouped into clusters regarding their perceptions of the teaching tasks to be carried out and of the CIs reported during the practicum. The results indicated that students in cluster 1 mainly report CIs related to the contents, methodology and organization of the classroom; in contrast, students in cluster 2 show concern for CIs to do with relationships with students and mentors. Therefore, the different perceptions of teaching tasks may influence the nature of the CIs that primary school teacher students face, their decision-making in the future, and the teaching strategies that they apply in these situations.

The third study, “Tensions and identity learning of teaching students in coping with critical incidents in university practicum classrooms”, draws attention to the existence of latent identity tensions in teaching students linked especially to the perception of their teaching competence and the divergences between theories and practices subscribed to by the school mentors, the university tutors, or the students themselves. In the resolution of the CIs, the most prevalent approaches to decision-making involved strategic responses that aimed to deal with the incident in a deliberate and conscious way. Finally, the identity learning of the students was related to professional positions regarding classroom management, their role as models for their pupils and their role in the school where they were carrying out their practicum.

In summary, this doctoral thesis creates a scale for evaluating teaching tasks carried out by teaching students that presents a wide-ranging view of the CIs and the tensions they face and of the coping strategies they apply. The data may be useful for university teachers or school mentors as examples or cases to encourage reflection on their own practices during initial teacher training.

KEYWORDS

Teacher identity, Teaching tasks, Critical Incidents, Identity tensions, Pre-service students, Practicum, Initial teacher training.

Capítulo 1

Introducción general

Contenidos

- 1.1. Justificación y contexto de la tesis
- 1.2. Estructura
- 1.3. Marco teórico
 - 1.3.1. La identidad docente y las posiciones identitarias
 - 1.3.2. La construcción identitaria en el prácticum
 - 1.3.3. Las percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio
 - 1.3.4. Los incidentes críticos en el prácticum
 - 1.3.5. Las estrategias de afrontamiento en los incidentes críticos
 - 1.3.6. Las tensiones identitarias en la práctica educativa
- 1.4. Objetivos de la tesis
- 1.5. Método
 - 1.5.1. Diseño de la investigación
 - 1.5.2. Participantes
 - 1.5.3. Instrumentos
 - 1.5.4. Procedimiento de recogida de datos
 - 1.5.5. Procedimiento de análisis de datos

1. Introducción general

1.1. Justificación y contexto de la tesis

La presente investigación pretende ampliar y profundizar nuestro conocimiento teórico y empírico en torno a las percepciones que los estudiantes de magisterio viven en las aulas de prácticum, en torno a sus tareas docentes, a los incidentes críticos que viven y a las tensiones identitarias que dan a conocer, y cómo estos influyen en sus aprendizajes respecto a sus identidades docentes como futuros maestros, determinando así las relaciones que existen entre como perciben las tareas docentes y los incidentes críticos que se encuentran en los primeros momentos contextuales y críticos.

Así pues, desde un enfoque socioconstructivista, la tesis considera distintas dimensiones de análisis, en primer lugar, el conocimiento de las percepciones de los estudiantes sobre las tareas docentes (Martín *et al.*, 2006, 2014; Pérez-Echeverría *et al.*, 2006; Pozo *et al.*, 2006), los incidentes críticos que viven durante el período de prácticas (Del Mastro y Monereo, 2014), las posibles tensiones identitarias que explican su aparición (Pillen, 2013) y las estrategias de afrontamiento que utilizan (Fernández-Abascal, 1997; Martín, Jiménez y Fernández-Abascal, 2000; Monereo *et al.*, 2014). Finalmente, los aprendizajes que los alumnos narran en función del alcance que los incidentes han tenido en su identidad como futuros maestros.

La revisión de la literatura pone en evidencia que los ámbitos de estudio anteriores han sido especialmente estudiados en profesores noveles o con experiencia docente. Son más escasos los estudios relativos a estudiantes de magisterio, especialmente en nuestro contexto catalán. Además, en la tesis se ahonda en la relación entre las distintas dimensiones estudiadas ya que los estudios consultados, en general, los abordan de manera independiente. La comprensión de su relación permite comprender de una manera más compleja algunos factores influyentes en la construcción de la identidad docente. Así pues, por ejemplo, en el estudio de los incidentes críticos se vinculan estos con posibles tensiones identitarias, relación que podría explicar por qué determinados incidentes son vividos como críticos por unos sujetos y en cambio por otros pueden ser simplemente experiencias con poco impacto identitario.

Esta investigación se ha desarrollado en el seno del Grupo de Investigación en Construcción del Conocimiento Estratégico (SINTE Lectura y escritura) de la FPCEE Blanquerna dirigido por la Dra. Montserrat Castelló. Este grupo forma parte del Seminario

interuniversitario de investigación en estrategias de enseñanza y aprendizaje (SINTE, www.sinte.me), grupo de investigación consolidado, reconocido por la Generalitat de Catalunya (SGR-0819) y cuyo investigador principal es el Dr. Carles Monereo (UAB).

1.2. Estructura

Esta tesis está organizada en cinco capítulos.

El capítulo 1 contiene cinco apartados. El primer apartado de este capítulo aborda la justificación y el contexto de la tesis. El segundo, explica la estructura de la tesis. El tercero está dedicado al marco teórico. Se inicia con una descripción general de la identidad docente de los estudiantes de magisterio y las posiciones identitarias que desarrollan; a continuación, se discuten aspectos específicos de la construcción identitaria en el prácticum, la percepción de las tareas docentes por los estudiantes de magisterio, así como las características que definen los incidentes críticos que experimentan en las aulas. Este apartado finaliza con una revisión de las estrategias de afrontamiento de los incidentes críticos, las tensiones identitarias surgidas y los aprendizajes desarrollados en ellos. En el cuarto apartado, se describen los objetivos de la tesis. Seguidamente, en el quinto apartado, se describe el método utilizado y se proporciona una información general sobre el diseño de la investigación, los participantes, los instrumentos y los procedimientos de recogida y de análisis de los datos seguido en los tres estudios que integran esta tesis, aunque cada uno de estos apartados se amplía en cada uno de los estudios respectivamente.

En el segundo, tercer y cuarto capítulo se presentan los tres estudios que conforman esta tesis. En cada uno se detalla brevemente la fundamentación teórica del estudio, los objetivos, seguido de una descripción de la metodología, los resultados y la discusión. En el primer estudio, “*Validación de la escala de percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio*” se presenta la validación y los resultados de una nueva escala de percepciones respecto a las tareas docentes dirigida a los estudiantes en prácticas. El segundo estudio denominado “*Los incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario*” se centra en el análisis de los incidentes críticos experimentados por los estudiantes de magisterio durante el prácticum. El último estudio, “*Tensiones y aprendizajes identitarios de los estudiantes de magisterio en el afrontamiento de incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario*” está dedicado al análisis de las tensiones identitarias, las estrategias de afrontamiento de los incidentes críticos y los aprendizajes identitarios generados.

Finalmente, en el capítulo 5 se detallan las conclusiones más relevantes de los tres estudios realizados. También se incluyen las limitaciones y posibles futuras líneas de investigación, así como las aportaciones prácticas de la tesis.

A continuación, presentamos un resumen de cada uno de los estudios que comprenden esta tesis doctoral:

Estudio 1: Validación de la escala de percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio.

Las percepciones de las tareas docentes son un aspecto importante en el desarrollo de la identidad docente de los propios estudiantes de magisterio, ya que definen lo que consideran importante en su futuro trabajo profesional sobre la base de sus experiencias prácticas, su formación y sus antecedentes personales (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Bloomfield, 2010; Chong, Low y Goh, 2011; Tickle, 2000; Zhang y Mckinney, 2016; Zhao y Zhang, 2017). En este estudio, con el fin de describir y analizar las percepciones de las tareas docentes se elaboró la *Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos* (EPTIC), diseñada *ad hoc* desde un enfoque socioconstructivista y un posicionamiento práctico profesional. Concretamente se validó la subescala *Percepciones de las tareas docentes*, en el contexto de estudiantes de prácticum, en población catalana. La muestra de 185 estudiantes de magisterio respondió a una escala compuesta por 29 ítems, de respuesta tipo *likert* de 5 puntos (de nada importante a extremadamente importante). La escala fue validada a partir de un análisis factorial exploratorio de correlación policórica. Se presentan los resultados de validez y fiabilidad de la escala. Con este instrumento, se categorizaron los sujetos en conglomerados (clústeres) y se describieron las características principales de los clústeres de los estudiantes de magisterio en base a dos factores: (1) *Técnicas instruccionales* y (2) *Aspectos afectivo-motivacionales y de relación*. Los resultados muestran 2 perfiles de estudiantes, un primer grupo que puntúan muy alto en los dos factores, caracterizados por altas expectativas e intereses por la docencia. Y un segundo grupo, que puntúan moderadamente en los dos factores, y caracterizados por dar respuestas preferentes e inmediatas a las dudas, preguntas o malentendidos de conocimientos en los alumnos y resolver conflictos en las aulas. Estas diferentes percepciones hacia las tareas docentes pueden incidir en las futuras toma de decisiones y en las estrategias docentes de los estudiantes de magisterio.

Estudio 2: Los incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario.

Los incidentes críticos son eventos que suceden en el aula y promueven la reflexión y maduración de la identidad de un maestro (Del Mastro y Monereo, 2014; Panadero y

Monereo, 2014). 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 alcance 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 a un cuestionario abierto. Se identificaron 334 incidentes críticos. Los más frecuentes se vinculan a la gestión de las relaciones interpersonales, 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 habituales. 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 maestros¹.

Estudio 3: Tensiones y aprendizajes identitarios de los estudiantes de magisterio en el afrontamiento de incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario.

Las tensiones identitarias (Alsup, 2006; Pillen, 2013) emergen en el diálogo negociador entre posiciones identitarias que realizan los estudiantes de magisterio al enfrentarse a eventos significativos y incidentes críticos en sus primeras experiencias educativas en las aulas de prácticas (Monereo *et al.*, 2009; Del Mastro y Monereo, 2014). Las situaciones conflictivas o reforzantes (en concreto, los incidentes críticos) vividas como experiencias importantes en sus prácticas les hacen tomar consciencia de esas deliberaciones inconscientes o intuitivas latentes en su identidad (Hermans, 2018). Ello conlleva porqué las tensiones identitarias personales explican que determinadas situaciones pueden ser vividas como incidentales por unos estudiantes y por otros no, y afectará en los aprendizajes que realizan a partir de ellos. El estudio se realizó con 60 estudiantes de magisterio, analizándose las relaciones existentes entre tensiones, incidentes críticos, estrategias de resolución y los aprendizajes asociados a la identidad profesional. Se analizaron un total de 174 incidentes críticos en los que predominaron las tensiones identitarias relacionadas con la percepción de su competencia docente y las divergencias entre las teorías y las prácticas sostenidas por el mentor de la escuela, el tutor de la universidad o las suyas propias. Estas tensiones afloraron en incidentes críticos

¹ Canelo, J. y Liesa, E. (2020). Els incidents crítics a les aules de Pràcticum universitari. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52 (3), 43-56. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.2115>

preferentemente relacionados con la gestión de las relaciones y conductas entre los alumnos, y del dominio de los contenidos, destacando especialmente aquellos incidentes críticos surgidos en la relación con el mentor. En la resolución de los incidentes críticos predominaron estrategias de decisión que tienen que ver con respuestas estratégicas directas sobre el incidente, de forma intencional y consciente. Finalmente, los aprendizajes identitarios de los estudiantes se relacionaron con posiciones profesionales vinculadas a la gestión del aula, a ejercer como modelos para sus alumnos y ser agentes colaboradores en el centro educativo de prácticas.

1.3. Marco teórico

1.3.1. La identidad docente y las posiciones identitarias

Durante las dos últimas décadas el estudio de la identidad docente ha sido un tema de investigación importante en la formación inicial de maestros. El reconocimiento de su significación e importancia contrasta con la diversidad de enfoques que abordan su conceptualización (Izadina, 2013), haciéndose evidente la dificultad de obtener una definición única del término identidad (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Además, diversos autores señalan la ideosincrasía del concepto de identidad cuando es estudiado en la profesión docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Bullough, 1997; Clandinin y Connelly, 1996; Knowles, 1992; Kompf *et al.*, 1996).

La tesis se desarrolla desde una perspectiva socioconstructivista y dialógica de la identidad profesional de los docentes en formación (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Pillen, Beijaard y den Brok, 2012). El desarrollo de la identidad docente se considera como un proceso que integra (a) el conocimiento personal, las creencias, actitudes, normas y valores, por un lado, y (b) las demandas profesionales de los institutos y escuelas de formación docente, incluidos los valores y estándares ampliamente aceptados sobre la enseñanza. Es decir, esta perspectiva integra dos dimensiones importantes, la psicológica y la social (Vähäsantanen *et al.*, 2008) y, por tanto, la identidad profesional se construye a partir de la interacción entre las características individuales de cada alumno y su contexto social.

Desde una perspectiva psicosociológica, varios investigadores han trabajado en conceptualizar y caracterizar la identidad profesional de los docentes y han establecido las relaciones existentes entre los factores individuales y los factores externos del contexto (Akkerman y Meijer, 2011; Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Cooper y Olson, 1996; Flores y Day, 2006; Hong, 2010; Lamote y Engels, 2010; Mockler, 2011; Olsen, 2012, 2013; Rodgers y Scott, 2008; Schepens, Aelterman y Vlerick, 2009).

Uno de los estudios pioneros fue el trabajo de Klaassen, Beijaard y Kelchtermans en 1999. Estos autores, representaron la conceptualización de la identidad docente desde tres perspectivas integradas. En primer lugar, una perspectiva cognitiva que se focalizaba en los procesos y estructuras subyacentes del pensamiento y el conocimiento práctico

del maestro (*el “yo” interno como maestro*). En segundo lugar, una perspectiva social, que se centraba en las condiciones cambiantes en la profesión docente (*el “yo” con los cambios de contexto educativo*). Finalmente, una perspectiva biográfica (*la trayectoria personal*) que se integraba con la perspectiva cognitiva y social. En esta línea, Devís, Martos y Sparkes (2010) definieron la identidad docente como una construcción social de carácter multidimensional, dinámico y cambiante que contribuye a formar a las personas a partir de sentimientos clave en la relación entre subjetividad, el contexto social y la propia biografía. Más recientemente, Hermans *et al.*, (2017) situó el núcleo del constructo identitario, como la relación entre el yo identitario (*self*) y el “yo extendido”, para explicar la relación entre la identidad del individuo y su entorno social.

En esta integración entre lo personal y lo social, diversos autores han reflexionado sobre la relación entre estas dos dimensiones. Por ejemplo, Day *et al.* (2006), distinguieron en un sujeto dos tipos diferentes de identidad: la identidad personal y la identidad profesional del docente. Vaillant (2007) manifestó que la identidad requería de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja, que dependía de factores tanto internos (personales) como externos al sujeto. A su vez, Galaz (2011) afirmó que la identidad docente se ve influenciada por factores personales y sociales. Queda claro pues que ambas dimensiones están interrelacionadas y conectadas, especialmente, en las primeras etapas de la formación docente, donde los estudiantes de magisterio descubren y construyen su identidad para ajustarla a su vocación personal y a su desarrollo profesional.

Como subscribe Beijaard, Meijer y Verloop (2004; p.108), “*El desarrollo de la identidad docente ocurre en un campo intersubjetivo y se puede caracterizar mejor como un proceso continuo, un proceso de interpretarse a sí mismo como un cierto tipo de persona y ser reconocido como tal en un contexto dado... y que responde a la pregunta recurrente “¿Quién soy yo en este momento?”*”. O como definió Palmer (1997; p.17) “*la identidad es una intersección en movimiento de las fuerzas internas y externas que me hacen quien soy*”, o como afirmó Ramírez (2011), la identidad no solo pasa por responder a la vieja pregunta acerca de sí, (*¿quién soy yo?*), sino a otras proyectadas en un futuro (*¿qué quiero ser?, ¿qué puedo hacer?*). Así, la identidad docente es un factor fundamental en la vida profesional de un docente, influenciada por la motivación, la eficacia, el valor de la autorrealización, el compromiso, la autoimagen, la autoestima, la relación con el espacio laboral y la percepción sobre sí mismo (Hong, 2010).

Tres son las dimensiones o componentes que determinan las autorepresentaciones que realizan los maestros sobre su identidad docente (Álvarez y Badia, 2011; Darby, 2008; Monereo *et al.*, 2009; Sutton y Wheatley, 2003; Zembylas, 2005): (a) representaciones sobre el rol profesional (roles docentes determinados por variables como la experiencia, la especialidad, las competencias, la investigación y la gestión); (b) representaciones sobre la enseñanza y aprendizaje (basadas en variables como los conocimientos, las estrategias, los principios educativos y los procedimientos), y (c) representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia. Esta dimensión emocional cobrará gran importancia en la representación de la identidad docente en los estudiantes en formación. La interacción de estas dimensiones caracterizaría las distintas posiciones identitarias que desarrolla un maestro durante su ejercicio profesional (Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Hermans, Kempen y Van Loon, 1992; Meijers y Hermans, 2018) y que se construirían a través de un proceso de posicionamiento continuo (Akkerman y Meijer, 2011).

La construcción de la identidad profesional es un proceso muy dinámico y continuo, en el que los individuos asignan sentido a sus experiencias para formar y (re)forman sus representaciones acerca de lo que significa ser parte de una profesión, en este caso particular, ser profesor (Weiner y Torres, 2016). Este proceso de construcción de la identidad docente sería un factor importante para acabar siendo un buen profesor, ya que se relacionaría con la percepción de autoeficacia, agencia profesional, motivación, compromiso y su satisfacción en el trabajo (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Desde la teoría de la *Dialogical Self Theory (DST)*, la identidad profesional de un docente se caracteriza en base a tres *contínuums* o variables desarrolladas entre dos polos antagónicos. La primera característica muestra el carácter “*individual versus social*” de la identidad docente, que expresa como en la determinación y construcción identitaria de un sujeto, la participación de los otros puede configurar el yo individual. La segunda, “*continua versus discontinua*” revela el proceso de acomodación a las circunstancias externas de las situaciones y contextos educativos, pero manteniendo un posicionamiento propio relativamente estable en el tiempo. Y la última, “*única versus múltiple*”, entendida la identidad docente en un proceso dinámico que se basa en un esfuerzo por mantener la unidad de ella, pero también proveer sub-identidades o posicionamientos de sí mismo, en un constante proceso de negociación (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2001). Por tanto, en la identidad docente de un individuo se muestran posiciones diversas, que oscilan

(a) de una construcción esencial a una identidad socialmente construida, (b) de la idea de permanencia y continuidad a una visión de cambio constante, y (c) de la identidad unitaria a una visión múltiple (Weise, 2011). En esta concepción de complejidad, la identidad docente es un constructo teórico integrando, por un lado, una concepción de la identidad individual, continua y única (*identidad narrada*) y, por otro lado, una concepción de la identidad social, discontinua y múltiple (*identidad-en-acción*) (Badia, Monereo y Meneses, 2011). Es decir, la identidad del maestro se comunica y expresa en torno a cómo se ve a sí mismo el docente, y las diferentes sub-identidades que muestra en acción. Esta concepción multifacética de la identidad docente personal sitúa su naturaleza en una multiplicidad dinámica de distintas posiciones del yo (o *sub-identidades*), y se expresa a través de las versiones identitarias del docente que selecciona entre un “repertorio” variable de posiciones propias para adaptarse a las demandas cambiantes de cada contexto educativo (Beauchamp y Thomas, 2009; Monereo y Badia, 2011).

Las posiciones identitarias docentes que un individuo posee son relativamente autónomas, se relacionan dialógicamente y se implican dotándose de significados entre ellas, y se transforman a lo largo del tiempo y del espacio (Hermans, 1996, 2001; Ligorio, 2011; Prados *et al.*, 2013; Raggatt, 2007; Santamaría *et al.*, 2013). Entre ellas, se desarrolla un diálogo continuo que a veces toman la forma de acuerdos o desacuerdos que, a su vez, conducen a cambios en las posiciones o a la creación de nuevas posiciones (Monereo, 2017).

Estas posiciones operan a través del discurso del docente y necesariamente tienen que estar articuladas por voces “*voiced positions*” (Hermans, 1996; Prados *et al.*, 2013; Santamaría *et al.*, 2013; Wertsch, 1993). Desde este planteamiento, la identidad de un docente es un yo dialógico que no se conforma solamente por sus “*posiciones internas*” (*I-posiciones*), sino también por otras “*posiciones externas*” (la voz imaginada de un familiar o un tutor, o mentor) y las “*posiciones exteriores*” (los interlocutores que tenemos como referentes en educación u otros significativos de grupos) (Hermans, 2001; Raggatt, 2012, 2015). Según Hermans *et al.* (2017) se desarrollan procesos de posicionamiento y contraposicionamiento entre posiciones identitarias cuyas voces dan mensajes diferentes o contradictorios. Este diálogo se articula en forma de contrastes, conflictos y coaliciones siempre fascinantes entre las formas inconscientes y conscientes de posicionamiento que un docente posee (Hermans, 2018), y mediatizado por su relación con el otro (Hermans, 1996, 2001; Linell, 1990), con la relación con aquello que él no es, con lo que justamente

le falta, con lo que, algunos autores denominaron su “*afuera constitutivo*” (Butler, 1993; Derrida, 1981; Laclau, 1990).

La noción de “*posicionamiento*” está fuertemente vinculada a un evento o situación particular educativa donde se desarrolla la cooperación y competición entre las distintas posiciones, pero los diálogos internos negociadores entre las posiciones identitarias no necesariamente implican una situación de conflicto entre ambas (Hermans, 2001). No obstante, es posible que se desarrollen posicionamientos intuitivos basados en razonamientos no conscientes, previos a un conocimiento explícito y consciente, en contextos concretos. Será en estas situaciones contextuales cuando los maestros están expuestos a tensiones identitarias y conflictos entre uno mismo y el otro, entre emociones y cogniciones, y entre deliberaciones conscientes e intuiciones menos conscientes (Hermans, 2014).

Frente a situaciones nuevas de aula, los alumnos adoptan posicionamientos negociados, conflictivos, tensionados y intuitivos, pero nunca estáticos, sino en continua evolución. Por ello, estudios recientes sobre el desarrollo de la identidad docente abogan por la aplicación de estas perspectivas dialógicas para comprender mejor y apoyar cómo se negocian el yo personal y el yo profesional durante el proceso de transición a la profesión (Leijen y Kullasepp, 2013; Leijen, Kullasepp y Ots, 2013; Ligorio, 2011; Toompalu, Leijen y Kullasepp, 2016).

La construcción de la identidad docente entendida como un proceso de posicionamiento a partir de las situaciones vividas y la negociación de las distintas voces que aparecen fundamenta los tres estudios de la tesis. El conocimiento de la identidad docente de los estudiantes de magisterio y sus negociaciones dialógicas de las posiciones identitarias en el contexto de las aulas de prácticas se convierte en una estrategia formativa para el desarrollo profesional de los futuros docentes, ya que nos permite determinar cómo enseñan los estudiantes, cómo se desarrollan profesionalmente en sus actuaciones y en sus relaciones con los otros y cómo se plantean los cambios educativos (Schepens, Aelterman y Vlerick, 2009; Xiao, 2016). De esta forma, podremos comprender mejor y conceptualizar el apoyo que los estudiantes de magisterio necesitan (Volkman y Anderson, 1998), tomar decisiones en la actualización de los planes docentes, promover la retención de los docentes en los sistemas educativos (Hong, 2010; O'Connor, 2008; Weiner y Torres, 2016), o buscar una mejor adaptación del docente a nuevas interacciones sociales, en contextos particulares (Cohen, 2008; Flores y Day, 2006; Beauchamp y Thomas, 2011).

Pese a su importancia, actualmente, la identidad docente durante la formación de docentes no siempre está presente de forma intencional y promovida explícitamente en los programas docentes de formación inicial (Trent, 2011; Ubani, 2016).

1.3.2. La construcción identitaria en el prácticum

Esta tesis doctoral se enmarca en el período de prácticum, concebido como un espacio educativo profesionalizador. Las prácticas de enseñanza (o *practicum*) son reconocidas como la disciplina didáctica en la formación del magisterio que trata de enlazar conocimiento teórico del fenómeno educativo con el futuro del ejercicio profesional desde un aprendizaje experiencial (Zabalza, 1996, 2011; Zeichner, 1994). También, Montero (1996) definió las prácticas como experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje. Así, el prácticum es un período de formación inicial identitario del profesor que transcurre en un medio escolar para aprender vivencialmente la profesión docente aunando los conocimientos teóricos con la práctica real (Rodríguez Marcos, 2005). El prácticum supone también un entrenamiento para afrontar diversas situaciones formativas auténticas. Es decir, las prácticas sirven para que los futuros profesionales vean, compartan, cuestionen, aprendan nuevos conocimientos y generen nuevas formas de comportarse y de enfrentarse a problemas reales que les conduzcan a perfilar su rol profesionalizador en el futuro (Zabalza, 2003). Este conocimiento práctico, como han establecido Clarà y Mauri (2010) servirá de puente en la construcción de la identidad docente del futuro maestro, puente entre la teoría (aprendida en la facultad) y la práctica (adquirida en sus prácticas formativas).

Las prácticas en los centros escolares tienen como objetivo conocer el sistema escolar en todas sus dimensiones, entendido como unidad organizativa con autonomía propia. Cada escuela construye su propio plan de intervención real en el aula, y la valoración de las mismas se hace teniendo en cuenta el triángulo relacional: tutor de universidad, mentor - maestro colaborador del centro y alumno/a en formación (Mauri *et al.*, 2017).

El prácticum deviene uno de los espacios educativos con mayor influencia en el desarrollo de la identidad docente de los maestros durante su formación inicial (Beauchamp y Thomas, 2009; Korthagen, 2004; Zhang, 2016). Los estudiantes de magisterio se desarrollan cuestionándose entre “*quien soy*” y “*quien quiero llegar a ser*”

(Gee, 2000), a través de un proceso de construcción identitaria (Phillips, 2010) o de transformación identitaria (Furlong, 2013).

Durante el prácticum aprender a 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 a través de experiencias reales (Stenberg *et al.*, 2014), con sentido y significatividad caracterizadas por una gran variabilidad contextual (organizaciones escolares diversas, grupo y características del alumnado, tutorías con los mentores, entre otras). Uno de los grandes retos que presentan los contextos profesionalizadores como el prácticum, es la dificultad de integrar teoría y práctica y los programas formativos luchan por disminuir esta brecha entre el conjunto de conocimientos adquiridos por los profesores y las prácticas pedagógicas que luego desarrollan en el aula (Aguayo, Castelló, Monereo, 2014; Gallagher, 2004; Hatlevik, 2011; Weise, 2011). En el prácticum, se parte de una concepción de capacitación docente, que asume que la formación inicial docente debe preparar al estudiante de magisterio a llevar a cabo de forma eficaz las tareas propias de su profesión, aptitudes concretadas en términos de competencias, y desde un aprendizaje experiencial y activo. Desde una visión compleja y holística, en estas prácticas de aprendizaje, los estudiantes realizan experiencias escolares que, por un lado, les permite adquirir conocimientos sobre cómo los profesores se enfrentan y resuelven las complejas tareas profesionales involucradas en las prácticas de aula (Ferrier-Kerr, 2009); y, por otro lado, les determinarán sus actitudes hacia la enseñanza, sus creencias profesionales y sus prácticas de aula (Flores, 2004; Gratch, 2001). Es por ello, que este período formativo es crucial y muy relevante para la investigación de la identidad docente en los estudiantes en formación. Sin duda alguna, el estudiante en este período, se enfrenta a múltiples relaciones, significados y situaciones críticas, asociadas al hecho de aprender a enseñar que, según sean resueltas por el propio estudiante o por sus características contextuales, influirán en el proceso de construcción de su identidad como futuro maestro.

1.3.3. Las percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio

Un componente esencial que incide en como los docentes (principiantes o experimentados) configuran su identidad profesional a lo largo de su trayectoria, son las concepciones que tienen acerca de sí mismos como maestros en base a qué saberes y

competencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Donche y Van Petegem, 2005; Oosterheert y Vermunt 2001; Van Petegem, Donche y Vanhoof, 2005), así como su percepción de las tareas a realizar como maestros desarrollando patrones de estrategias y orientaciones hacia el aprendizaje (Donche y Van Petegem, 2009; Vermunt, 2005). Diversos estudios han puesto de relieve la importancia de investigar las concepciones de los docentes para comprender mejor por qué estos enseñan de la manera en que lo hacen y proponen unas tareas u otras a realizar en el aula (Donche y Van Petegem, 2011). La percepción de las diversas tareas docentes, es decir, la idea que tenga el maestro de lo que ha de aprender el alumno y de lo que él ha de hacer para conseguirlo, es muy importante, más aún que las propias características o el nivel de complejidad de las tareas en sí mismas (Mateos y Peñalba, 2003; Simpson y Nist, 2000).

Nuestros estudios se emmarcan en el enfoque del perfil del docente y el análisis de la práctica docente, que busca las relaciones entre los conocimientos y creencias de los maestros y las determinadas formas de actuación de los maestros y el grado de calidad de los aprendizajes de sus alumnos, siendo aspectos indisolubles en el proceso de enseñanza (Bullough, 1997; Pérez-Echeverría *et al.*, 2006).

Así pues, el estudio de cómo los estudiantes de magisterio se representan las tareas que deberán llevar a cabo como futuros maestros deviene un componente importante para identificar posibles *selves* (*yos*) en su identidad (Hamman *et al.*, 2010). Conocer la orientación a las tareas profesionales supone recoger la voz del estudiante en relación al propósito de la educación y sus métodos de enseñanza (Lamote y Engels, 2010). Sabemos que estas voces se empiezan a construir ya a partir de su experiencia escolar como alumnos y precisamente esta experiencia previa deviene a menudo una voz a la que arremeten para dar cuenta de sus decisiones profesionales posteriores (Pérez Gómez, 2008; Sáenz del Castillo, 2009). Algunos autores denominan a estas voces, teorías de práctica personal (*Personal practical theories*, PPT), basadas en experiencias personales anteriores no docentes o durante las prácticas universitarias (Cornett, 1990; Cornett, Yeotis y Terwilliger, 1990).

El diálogo de las teorías o voces personales y profesionales ha sido estudiado ampliamente (Bakhtin, 1981; Hermans *et al.*, 2017; Oosterwegel y Oppenheimer, 1993; Valsiner, 2005). Precisamente el desarrollo de la identidad docente se produciría a partir de este diálogo, es decir, a partir de la confrontación entre dichas distintas teorías y generando tensiones que harían aparecer nuevas posiciones identitarias (Davies y Harré, 1990;

Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Hermans, 2018). En este proceso dialógico, la percepción del tipo de tareas que son relevantes y especialmente el significado que se le otorgan varía, generando que el docente se posicione de manera distinta frente a un mismo fenómeno o situación a partir del nuevo significado construido.

Así pues, conocer la percepción que tienen los estudiantes de magisterio de las tareas docentes es necesario para dar soporte sistemático a este proceso de construcción de nuevos significados y poder comprender futuras actuaciones en el aula. Tanto es así, que Martín *et al.* (2014), proponen que un mismo maestro o en nuestro caso, un maestro en formación, puede desarrollar distintas representaciones acerca de la tarea de enseñar y aprender. Estas representaciones se activarían en función de cómo el maestro pueda resolver situaciones conflictivas o problemáticas que aparezcan en el aula. Por ello, en esta investigación, se ha puesto en relación la percepción de las tareas docentes y el análisis de los incidentes críticos que tienen lugar en el aula.

Por otro lado, sabemos que la percepción de la autoeficacia en el desarrollo de las tareas docentes es un componente influyente en el proceso de construcción de la identidad. La autoeficacia es la percepción de un maestro sobre su competencia para (a) desempeñar las tareas profesionales requeridas y para regular las relaciones involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, (b) desempeñar tareas de organización e implicarse en la escuela (Canrinus *et al.*, 2012; Friedman y Kass, 2002; Kelchtermans, 2009).

La percepción de las tareas docentes y su significado dan cuenta de distintos enfoques o teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006). En esta tesis doctoral, nos hemos centrado en el análisis de las tareas docentes desde la teoría socioconstructivista porque fundamenta cómo han de ser las prácticas educativas en el contexto escolar y también universitario (Coll, 2001; Coll y Monereo, 2008; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Onrubia, 2003). Desde esta concepción, la caracterización del alumno que aprende y del maestro que enseña, conllevan primeramente a conceptualizar de manera particular estos dos procesos: el aprendizaje, como construcción de conocimiento sobre determinados aspectos de la realidad, y la enseñanza, como apoyo sistemático a esa construcción (Coll, 2001). El aprendizaje escolar es el resultado de un proceso complejo donde se interrelacionan el alumno que aprende, el contenido objeto de aprendizaje y el maestro que ayuda al aprendiz a construir significados y a dar sentido a lo que aprende. Así, los entornos de aprendizaje diseñados por el maestro se guiarán por siete principios transversales que permitirán una mayor eficacia en los aprendizajes promovidos en el aula,

y son (a) situar el alumno en el centro del aprendizaje; (b) la naturaleza social del aprendizaje; (c) la integración de las emociones en el aprendizaje; (d) el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos; (e) la atención y promoción del aprendizaje de forma diferenciada en cada alumno; (f) la evaluación utilizada para aprender; y (g) la construcción de conexiones horizontales en el aula (Dumont, Istance y Benavides, 2010).

Desde esta concepción, se considera el aula como contexto de enseñanza y aprendizaje construido por sus participantes y partiendo de las actividades que en ella se realizan (Coll y Solé, 2001). La noción de aula como contexto y entorno de aprendizaje, es decir, como escenario en el que se incluyen elementos -como los maestros, los alumnos, los contenidos y tareas escolares, los materiales, las actividades que se realizan, etcétera- que se relacionan e influyen entre sí con el fin último de que los alumnos aprendan, ha despertado un interés creciente a fin de comprender mejor la relación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula. Las aulas escolares se conciben como entornos específicos de actividad donde se realizan la mayoría de las tareas escolares y es por ello que son escenarios con una serie de características propias. Onrubia (1993) las resumió con las siguientes características: (a) las aulas son escenarios multidimensionales en los que se producen gran cantidad de tareas y acontecimientos; (b) muchos de esos acontecimientos y tareas se dan de manera simultánea en cada momento del proceso. La utilización de algunas estrategias de trabajo, como son el trabajo en pequeños grupos, puede hacer aumentar todavía más la cantidad de acontecimientos y tareas que pueden estar ocurriendo de un modo simultáneo; (c) lo que ocurre en las aulas es impredecible con anterioridad, depende de cómo se sucedan los acontecimientos y de la actividad conjunta de los participantes, y (d) las aulas son espacios abiertos, públicos, en los que la mayoría de las actuaciones de alguno de los participantes se produce delante de los demás. Esto significa que las actuaciones de cada uno de los participantes pueden incidir en las actuaciones posteriores de los otros aun cuando no estén directamente dirigidas a todos ellos.

Desde esta perspectiva, el estudiante de magisterio será más o menos competente en las aulas de prácticum en función de la toma de decisiones adecuadas que realice y que le permitan resolver con éxito ciertas situaciones de aprendizaje problemáticas definidas por unas condiciones contextuales muy determinadas (objetivos, tiempo, espacio, recursos, interrelaciones, etc) (Liesa, Castelló y Becerril, 2018).

Así pues, desde los principios explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la concepción socioconstructivista se ha diseñado la *Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos* (EPTIC) que se presenta en el capítulo 2. Este instrumento se dirige a conocer la valoración que los estudiantes otorgan a los principios que fundamentan la teoría socioconstructivista.

1.3.4. Los incidentes críticos en el prácticum

El prácticum es concebido por algunos autores como un contexto que a menudo implica un “*shock de práctica*” (*praxis shock o reality shock*) (Veenman, 1984) vivido como un proceso de asimilación a la realidad compleja de las aulas y, por este motivo en este contexto a menudo aparecen distintos “incidentes críticos” (Angelides, 2001; Monereo, 2010; Tripp, 1993).

Un incidente crítico (en adelante, IC) es un evento de contenido específico, inesperado, que toma por sorpresa al maestro/a, y en consecuencia difícilmente se responde de una manera completamente ajustada (Nail, 2010). Brookfield (1990, p.84) lo definió como un “*evento vívidamente recordado que no está planeado ni anticipado*”. Según Monereo (2011), un IC se podría dar en un episodio de enseñanza, en una interacción con un aprendiz o en una reunión con padres o, incluso, en un momento solitario. Además, hay que considerar que el IC se percibe como crítico o desequilibrante sólo para el que lo siente, y no necesariamente es percibido igual por los que están a su alrededor (otros profesores y alumnos) (Monereo y Badia, 2011).

Hemos de considerar que, en la trayectoria inicial formativa de un maestro, ésta está repleta 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). Estamos de acuerdo con Kelchtermans y Ballet (2002) y Flores (2004) que el período de transición de estudiante a maestro se puede caracterizar como una “lucha” interna, con momentos positivos y momentos de crisis, y, a menudo, ello, es invisible para sus maestros tutores y mentores en las escuelas. En estos momentos de crisis, los estudiantes experimentan situaciones intensas, críticas y emocionalmente desestabilizantes (Everly y Mitchell, 1999; Tripp, 1993). Estas experiencias iniciales, también se han denominado situaciones de “perturbación” (*disturbance situations*) según Tripp (1994); “experiencias cumbre”(peak experiences) según Maslow (1976), “momentos difíciles” (*bumpy moments*) según Romano (2006); “accidentes felices” (*happy accidents*)

siguiendo a Shulman (2002) o “experiencias clave de aprendizaje” (*key learning experiences*) convirtiéndose en “episodios de instrucción cortos e intensos que los estudiantes recuerdan haber tenido un efecto decisivo en sus vidas” según Yair (2008, p. 93).

Esta última perspectiva (los incidentes críticos como experiencias de aprendizaje) nos parece especialmente interesante porque analiza cómo los ICs vividos se pueden convertir en experiencias de aprendizaje en función de cómo estos se aborden durante la formación inicial o continua de los maestros. Así pues, distintos estudios defienden que los ICs se pueden convertir en experiencias de aprendizaje cuando se someten a un proceso sistemático de reflexión que contemple autoconocimiento, discusión y ejercicios metacognitivos (Ahonen *et al.*, 2015; Meijer, De Graaf y Meirink, 2011; Yair, 2008).

Estos procesos sistemáticos de reflexión promueven lo que Mezirow (2000) definió como aprendizaje “transformativo”. Este tipo de aprendizaje permite al estudiante transformar los marcos de referencia tomados por sentado (perspectivas de significado, hábitos mentales, mentalidades), para hacerlos mucho más inclusivos, selectivos, abiertos, capaces de cambiar emocionalmente y reflexivos de manera que pueden generar creencias y opiniones que resulten más verdaderas o justificadas para guiar la acción. Este aprendizaje “transformador” cambia el yo del alumno y, por lo tanto, proporciona al alumno conocimientos y patrones de acción cualitativamente nuevos, es decir, implica la reestructuración simultánea de varios esquemas cognitivos y emocionales. Y surgen precisamente en situaciones de *crisis* en los que el estudiante lucha durante un cierto período de tiempo con un problema que es de importancia subjetiva urgente, desarrollando la reflexión como el metaaprendizaje y el autoconocimiento (Illeris, 2002). Desde este punto de vista, los ICs son “puntos de inflexión” o “desafíos” vistos como fuentes para aprender (Meijer, De Graaf y Meirink, 2011) e inciden claramente en la construcción de la identidad docente del maestro (Monereo, 2011). Con este propósito, Yair (2008) les denominó también, episodios de autodescubrimiento (*self-discovery*) en los que los estudiantes de magisterio descubren características en relación a sí mismos que no se habían percatado antes y que transforman sus identidades.

Aunque el estudio de los ICs se inició en diferentes actividades sociales como dinámicas empresariales y conflictos militares (Flanagan, 1954), posteriormente se extendió a su estudio en las prácticas educativas (Everly y Mitchell, 1999; Tripp, 1993) como herramientas para la investigación de la identidad del profesor.

El estudio de los ICs en el ámbito educativo se ha realizado fundamentalmente en la universidad, ya sea analizando las experiencias que profesores universitarios afrontan como ICs (Badía y Becerril, 2016; Del Mastro y Monereo, 2014; Monereo, Weise y Álvarez, 2013; Weise y Sánchez-Busqués, 2013) o durante la formación continua de maestros en servicio (Bilbao y Monereo, 2011; Estrela y Estrela, 1994; Fernández, Elórtegui y Medina, 2003; Monereo, 2010; Navarro, López y Barroso, 1998). Aunque también existen investigaciones que pretenden resolver los conflictos situados en contextos de maestros en ejercicio tanto en educación primaria como secundaria, considerados como propios de la cultura escolar y sin llegar a incidir en aspectos reflexivos de la identidad del docente (Angelides, 2001; Haas, 2006).

Características y tipos de incidentes críticos

Un IC es, por tanto, un hecho o experiencia vivida en el aula, que provoca una desestabilización emocional y/o cognitiva, reportada como crítica para el sujeto en cuestión, y que está acotada en el tiempo y en el espacio (Monereo, 2010). Para este autor los ICs presentan las siguientes características: (a) aparecen preferentemente en el contexto propio del aula (aunque también pueden aparecer en otros espacios escolares fuera de la clase, como el patio escolar, el claustro y los pasillos); (b) surgen como una situación inesperada y desafiando al maestro; (c) son consecuencia de un conflicto latente previo, y por lo tanto surgen de forma imprevisible y explosiva; (d) se generan por la interacción con otros (social), así como en la interacción con uno mismo (personal); y (e) superan un determinado umbral emocional, que en un primer momento, desestabiliza al maestro y, posteriormente, lo moviliza para adoptar alguna solución (aunque muchas veces suelen ser medidas de urgencia, automatizadas y poco meditadas o improvisadas).

Según Bilbao y Monereo (2011) los docentes en ejercicio afrontan distintos tipos de ICs en la escuela, siendo los más frecuentes los que ocurren en las aulas y vinculados a: (a) la organización de tiempo, espacio y recursos; (b) las normas de conducta de los alumnos, donde la (in)disciplina tiene presencia importante; (c) la claridad y adecuación de mensajes transmitidos; (d) los métodos de enseñanza (es decir, posibles dificultades que aparecen cuando se introducen cambios metodológicos); (e) la motivación y la falta de interés de los alumnos; (f) la evaluación y (g) los conflictos personales (entre profesores, padres y alumnos).

La revisión de la literatura permite afirmar que existen algunas diferencias en relación a los ICs entre el profesorado según el nivel educativo que atienden. Así pues, los profesores de secundaria narran ICs vinculados a contenidos, metodologías y evaluación (Fernández, Elórtégui y Medina, 2003), mientras que los profesores universitarios consideran críticas experiencias vinculadas a las relaciones interpersonales que cuestionan el rol docente, los contenidos o la carencia de motivación de los alumnos (Contreras, Monereo y Badia, 2010; Monereo, 2010; Monereo *et al.*, 2009; Panadero y Monereo, 2014).

Los ICs también han sido estudiados durante la formación inicial de maestros, pero son casi inexistentes en el contexto catalán. Uno de los primeros estudios en el contexto español fue el de Navarro, López y Barroso (1998) y permitió identificar dos tipos de ICs, los relacionados con la didáctica y los de tipo organizativo. Más recientemente, diversos estudios internacionales han descrito los ICs vinculándolos fuertemente a la reflexión docente. Por ejemplo, Kilgour, Northcote y Herman, (2015) analizaron las experiencias negativas que fueron consideradas “su peor experiencia de lección”; Lerseth (2013) analizó los eventos negativos que generan tensiones, como los conflictos institucionales o las relaciones con el mentor. Más recientemente, Saariaho *et al.*, (2019) diferencian entre los ICs percibidos como positivos (exitosos) o negativos (desafiantes o difíciles) respecto a su propio aprendizaje, con el fin de analizar estrategias de correulación durante el proceso de resolución.

Para finalizar, en la tabla 1 se muestran los distintos tipos de ICs que tanto docentes en servicio como futuros estudiantes identifican en distintos estudios. Estos ICs se agrupan en seis grandes tipologías: vinculados a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, la metodología, la organización de las actividades, la evaluación, las relaciones interpersonales y las conductas de los alumnos.

Tabla 1

Sistema de categorías de los incidentes críticos según la literatura consultada

Categorías	Subcategorías	Descripción	Fuentes
IC. 1. Incidentes relacionados con los CONTENIDOS de enseñanza y aprendizaje.	<i>Incidentes críticos relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje, donde los alumnos cuestionan o piden más información al profesor sobre contenidos propios de clase.</i>	Puede ser para aclarar, entender mejor o ampliar aquellos contenidos ya trabajados anteriormente. También, para pedir información sobre nuevos contenidos no abordados. Se abordan contenidos desde la claridad, la adecuación y la transferencia de ellos a otras situaciones y contextos. La	“Contenidos” (Del Mastro y Monereo, 2014).

	sorpresa de repetir una explicación objetivada que se pensaba que ya estaba alcanzada, o bien, en segundo término, la duda de responder a un nuevo conocimiento, de forma imprevista, llega a desestabilizar al estudiante de magisterio.	
IC.1.1. Dominio de contenidos del estudiante de magisterio.	El estudiante de magisterio se cuestiona y valora que no tiene conocimientos suficientes en una materia concreta.	“El profesor no sabe” (Del Mastro y Monereo, 2014).
IC.1.2. Comprensión de los alumnos.	Los alumnos cuestionan o piden más información al profesor sobre contenidos propios de clase. Los alumnos no comprenden los contenidos ya trabajados anteriormente y necesitan aclarar, entender mejor o ampliar aquellos contenidos ya trabajados anteriormente. Desestabiliza la sorpresa de repetir una explicación objetivada que se pensaba que ya estaba alcanzada.	“Pregunta reiterativa (contenido ya explicado)” (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009). “Alumno que no entiende” (Fernández y Marrero, 2013). También en Bilbao y Monereo (2011).
IC.1.3. Temas nuevos emergentes	Los alumnos piden información sobre nuevos contenidos no abordados. Emergen nuevos contenidos para ser abordados en clase. La duda de responder a un nuevo conocimiento, de forma imprevista, desestabiliza al estudiante de magisterio. El estudiante considera aquellos contenidos interesantes que se tendrían que trabajar en clase, o no (destinado a ámbitos familiares).	“Contenido cerrado/abierto” (Del Mastro y Monereo, 2014).
IC. 02. Incidentes relacionados con la METODOLOGIA de enseñanza y aprendizaje	<i>Incidentes críticos relacionados con la metodología de enseñanza y de aprendizaje, y con la innovación docente (metodologías más expositivas y tradicionales; imprevistas; cambios i innovaciones).</i> Se citan incidentes críticos donde el estudiante de magisterio se valora personalmente las acciones didácticas o las críticas del método utilizado. También, situaciones donde los alumnos no responden correctamente a la metodología propuesta por el maestro. O el estudiante participa en discusiones de criterios metodológicos entre maestros (con mentores o en el claustro de profesores).	“Metodología” (Del Mastro y Monereo, 2014). También citado en Navarro, López y Barroso (1998).
IC.2.1. Dominio metodológico del estudiante de magisterio.	El estudiante de magisterio se cuestiona y valora su dominio metodológico y recursos propios para conducir el grupo.	“Metodología” (Del Mastro y Monereo, 2014; Navarro, López y Barroso, 1998).

IC.2.2. Los alumnos no responden a la metodología propuesta.	Los alumnos desarrollan unas actuaciones educativas no idóneas o mejorables en sus aprendizajes (en el trabajo en grupo o en el trabajo individual en el aula). Los alumnos no responden correctamente a la metodología propuesta por el profesor.	“Innovación docente: Alumnos no comprometidos” y también “Novedad: No funciona” (Del Mastro y Monereo, 2014).
	Los alumnos no siguen ni están comprometidos con la innovación propuesta.	
	La metodología pierde amenidad y funcionalidad y baja el compromiso de los alumnos.	
IC.2.3. Discusión de criterios metodológicos entre maestros.	Varios profesores no se ponen de acuerdo a nivel metodológico. Diversos profesores entran en conflicto (verbal y de acción) por el uso de diversas metodologías.	“Divergencia entre profesores” o “Dificultad para trabajar en equipo (dos profesores noveles)”. (Fernández y Marrero, 2013).
IC. 03. Incidentes relacionados con la ORGANIZACIÓN de las actividades.	<i>Incidentes críticos relacionados con la organización de las actividades de enseñanza (tiempo, espacio, recursos) como la falta de cumplimiento a las tareas por parte de los alumnos, la falta de acceso a los recursos, el espacio inapropiado o reducido para el trabajo grupal, o el inadecuado manejo del tiempo por parte del profesor.</i> Se citan incidentes críticos donde los alumnos plantean dudas y problemas organizativos que han de ser resueltos precipitadamente por el profesor. Las variables son amplias, desde los recursos, los horarios, u otros aspectos de coordinación a nivel institucional.	“Organización” es apriorística (Del Mastro y Monereo, 2014). También citado en Navarro, López y Barroso (1998).
IC.3.1. Gestión de grupos.	Se altera la organización (en grupos) de la clase. La organización de grupos (como se agrupan, sientan y forman) es alterado a consciencia por un hecho.	“Espacio: Grupos trabajo están demasiado cerca entre ellos” (Del Mastro y Monereo, 2014).
	Hay un cambio visible.	
IC. 04. Incidentes relacionados con la EVALUACIÓN de la enseñanza y aprendizaje	<i>Incidentes críticos relacionados con la evaluación de enseñanza (coherencia de pruebas, criterios y/o calificaciones en que fundamentan sus evaluaciones).</i> Se citan incidentes críticos donde el profesor entra en conflicto emocional en la evaluación de las tareas de los alumnos, o bien son los alumnos que plantean crisis en las decisiones del profesor. Se tensionan aspectos de coherencia. En especial, los alumnos de prácticas entran en conflicto cognitivo al valorar las acciones observadas de su maestra tutora.	“Evaluación” (Del Mastro y Monereo, 2014).

	<p>IC.4.1. Dominio evaluativo del estudiante de magisterio.</p>	<p>El estudiante de magisterio evalúa y valora actuaciones educativas concretas a sus alumnos. Cuando los alumnos causan conflictos al cuestionar los criterios establecidos de evaluación (desafiando o no cumpliendo lo establecido).</p>	<p>“Criterios de evaluación” (Del Mastro y Monereo, 2014).</p>
	<p>IC.4.2. El mentor valora al estudiante de magisterio.</p>	<p>El maestro mentor interfiere en la actuación del estudiante de magisterio, ya sea una aprobación positiva (alabanza, comentario positivo) o una reprobación negativa (crítica, orden, desprecio). Así, la mentora le reafirma o le contradice. La mentora valora verbalmente la actuación del estudiante de magisterio, tanto positiva como negativamente.</p>	<p>“Actuación de una profesora sustituta” (Fernández y Marrero, 2013).</p>
<p>IC. 05. Incidentes relacionados con el manejo de las RELACIONES interpersonales de los alumnos.</p>	<p><i>Incidentes críticos relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (conflictos personales, situaciones de agresividad, o de impertinencia) que generan indisciplina en clase.</i> Se citan incidentes críticos donde el profesor entra en conflicto emocional al estar inmerso en una problemática grave interpersonal (peleas, insultos entre alumnos; actos de alumnos disruptivos en el aula; actos de bullying) que explotan en las aulas. Siempre son negativos. Se desarrollan entre parejas o grupos de alumnos. El estudiante de magisterio se puede enfrentar solo o en colaboración de otros agentes educativos. La respuesta de actuación es inmediata.</p>		<p>“Relaciones Interpersonales” (Del Mastro y Monereo, 2014).</p>
	<p>IC.5.1. Conflictos verbales y físicos</p>	<p>Los alumnos causan conflictos entre ellos (peleas, insultos). Se producen conflictos verbales y físicos entre dos o más alumnos. También conflictos de roles en el trabajo en equipo. El estudiante de magisterio tiene que mediar en la resolución del conflicto.</p>	<p>“Enfrentamiento entre miembros de grupo: Uno se queja de marginación” o “Discusiones de alumnos y grupos” (Del Mastro y Monereo, 2014). También citado en Nail, Gajardo y Muñoz (2012).</p>
	<p>IC.5.2. Bullying</p>	<p>Un grupo de alumnos, desarrollan bullying (incipiente o maduro) hacia un alumno. Se dan situaciones de bullying (marginación). El estudiante de magisterio tiene que mediar en la eliminación del conflicto.</p>	<p>“Enfrentamiento entre miembros de grupo: Uno se queja de marginación” (Del Mastro y Monereo, 2014).</p>

IC. 06. Incidentes relacionados con las CONDUCTAS de los alumnos	<p><i>Incidentes críticos relacionados con las conductas de ciertos alumnos en base al incumplimiento de normas (explícitas o implícitas) y el enfrentamiento con el profesor.</i></p> <p>Se citan incidentes críticos donde el profesor entra en conflicto emocional al alterarse la disciplina y orden de un sujeto respecto al rol del profesor. Son conflictos entre alumnos y profesores.</p> <p>Siempre en su inicio son negativos. Su respuesta de actuación puede ser inmediata o en algunos casos postergada.</p>	“Conductas” (Del Mastro y Monereo, 2014).
IC.6.1. Alumno disruptivo.	Un alumno rompe el ritmo o el clima del aula, interviniendo con una conducta o comentario.	“Alumno impertinente: enfrentamiento” (Del Mastro y Monereo, 2014).
IC.6.2. Alumno desafiante.	Un alumno actúa desafiante. Un alumno desafía a la autoridad del maestro, expresando rechazo, enfado o preocupación.	“Mientras el profesor explica, hablan de otra cosa: Responden riendo y desafiantes” (Del Mastro y Monereo, 2014).
IC.6.3. Alumno desmotivado.	Un alumno actúa con baja motivación. Un alumno no participa y verbaliza poco interés o motivación por la tarea asignada.	“El desinterés de los alumnos” (Navarro, López y Barroso, 1998).

1.3.5. Las estrategias de afrontamiento en los incidentes críticos

Las estrategias de afrontamiento se han estudiado desde distintos enfoques teóricos. Desde los modelos cognitivos se defiende que las estrategias de afrontamiento se pueden activar de manera más o menos consciente, respondiendo a un proceso de toma de decisiones por parte del sujeto o pueden activarse de una manera imprevista, poco razonada, para superar o lidiar una situación problemática compleja en las aulas (Fernández-Abascal, 1997; Lazarus y Folkman, 1984). Estas estrategias de afrontamiento han sido estudiadas en relación a situaciones que son consideradas como estresantes (Everly, 1989; Holroyd y Lazarus, 1982). Para estos autores, el afrontamiento es un proceso psicológico cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, pone en marcha una serie de estrategias defensivas que sirven para resolver el problema cuando el entorno se manifiesta amenazante. Así pues, si la valoración del evento es de amenaza o desafío, el sujeto pone en marcha aquellos recursos de los que dispone para evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación.

Cada sujeto tiende a la utilización de las estrategias de afrontamiento que domina por aprendizaje o por hallazgo fortuito en una situación de emergencia. Así, Fernández-Abascal (1997) diferencia entre “*estrategias de afrontamiento*” concretas que pueden variar dependiendo de las condiciones desencadenantes y los “*estilos de afrontamiento*” que son predisposiciones personales con cierta estabilidad temporal y situacional. Para muchos autores, entre las estrategias de afrontamiento contextuales y los estilos personales existe una clara relación (Bouchard, 2003; David y Suls, 1999; Moos y Holahan, 2003).

Fernández-Abascal (1997) realizó un estudio exhaustivo de 18 diferentes estrategias de afrontamiento que le sirvió para construir la “*Escala de Estilos y Estrategias de Afrontamiento*”. En estudios posteriores con estudiantes universitarios al enfrentarse a situaciones conflictivas, las más consistentes fueron la reevaluación positiva, la desconexión cognitiva, el control emocional o resolver el problema entre otras (Martín, Jiménez y Fernández-Abascal, 2000).

Tomando como referencia este estudio inicial, posiciones más socioconstructivistas han explorado posteriormente el papel de las emociones en la activación de unas u otras estrategias (Lazarus, 2000) y la relación de los ICs y las estrategias de afrontamiento con el desarrollo de la identidad docente (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014). Estos últimos autores definieron tres tipos de estrategias de afrontamiento según tuvieran que ver con: (a) estilos y estrategias improductivas (no suelen producir efectos positivos en el bienestar psicosocial de los sujetos); (b) estilos y estrategias dirigidas a la resolución de problemas individualmente y, (c) estilos de afrontamiento basados en la búsqueda de apoyo para hacer frente a la demanda que requiere el afrontamiento. En la tabla 2, se muestra la propuesta específica de categorías propuesta por estos autores.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de las estrategias de afrontamiento en incidentes críticos según Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014).

Categorías	Descriptivos	Subcategorías	Descriptivos / ejemplos
1. Evitación	Se niega la existencia del incidente, o se le saca importancia, para protegerse de él (autoprotección) o evitar males mayores.No se consigue ningún cambio en el incidente.	EA.1.1. Negación	“Normal. Le pasa a todo el mundo”.
		EA.1.2. Problema transitorio	Minimización. “Ya pasará el problema”.
		EA.1.3. Distanciamiento	“No es cosa nuestra”.
		EA.1.4. Problema irresoluble	Inabordable. “No tiene solución”.
		EA.1.5. Desconexión	Desconexión mental. “No quiero pensar”.

<p>2. Reacción</p>	<p>El problema incide directamente en la persona. Se considera y se percibe como tal. Se responde de manera impulsiva y espontánea. Tedejas llevar por las emociones primarias. Con muy poca reflexión, y cambio posterior a largo plazo. No se consiguen cambios reales en el incidente.</p>	<p>EA.2.1. Agresiva</p> <p>EA.2.2. Expresiva</p> <p>EA.2.3. Inhibición</p> <p>EA.2.4. Huida</p>	<p>Proyección de rabia y frustración. Múltiples formas (ironía, sarcasmo, humillación, insulto, reprobación). <i>“Basta!”</i></p> <p>Expresión pública de sentimientos negativos (rechazo, desprecio, intolerancia). <i>“Sois unos maleducados!”</i></p> <p>Respuestas que expresan indiferencia o conformismo. <i>“No me importa...”</i></p> <p>Pasar el problema a otra persona o profesional. <i>“Hablaré con tu tutor”.</i></p>
<p>3. Decisión</p>	<p>Se realiza una toma de decisiones de naturaleza intencional y consciente. Son estratégicas. Se para un momento y se toma la decisión después del IC. Se realiza una respuesta que actúa directamente sobre el incidente. Persiguen modificar el IC para conseguir nuestros objetivos. Se consiguen cambios parciales en el incidente.</p>	<p>EA.3.1. Estrategia de resolución</p> <p>EA.3.2. Estrategia emocional</p> <p>EA.3.3. Estrategia contextual</p>	<p>Se cambia la dinámica para fomentar la reflexión en torno al IC.</p> <p>Se aplaza o posterga hablar del conflicto. <i>“Quiero hablar contigo, estoy preocupado...”</i></p> <p>Utiliza recursos “ecológicos”. <i>“Hablabremos en el claustro de tu caso”.</i></p>
<p>4. Evaluación</p>	<p>Se realiza una evaluación más reposada, detallada y argumentada, en un espacio y tiempo diferente y posterior a la ocurrencia del IC. Se realiza heteroevaluación (intervienen otros agentes educativos); autoevaluación o coevaluación. Se consiguen cambios globales en el incidente, y cambios en la identidad del docente.</p>	<p>EA.4.1. Autoevaluación</p> <p>EA.4.2. Coevaluación</p> <p>EA.4.3. Heteroevaluación</p>	<p>Se desarrolla reflexión con instrumentos como los diarios.</p> <p>Se desarrolla soporte reflexivo y evaluativo entre iguales. <i>Gabinete de crisis.</i></p> <p>Se desarrolla con instrumentos como cuestionarios, y se consultan con otros profesionales que han participado o no en el IC.</p>

Desde esta perspectiva socioconstructivista no existirían a priori estrategias de afrontamiento correctas o incorrectas, sino estrategias más o menos ajustadas dependiendo de la naturaleza del IC y el contexto en el que éste sucede.

Más recientemente, Pillen *et al.* (2013a) ha profundizado en el estudio de las estrategias de afrontamiento centrándose en el análisis de las tensiones identitarias en los maestros en formación. Los trabajos de Pillen tienen una relación estrecha con nuestra investigación y es por ello, que los explicaremos con mayor profundidad. Esta autora distinguió entre el comportamiento de afrontamiento centrado en la emoción y el

comportamiento de afrontamiento centrado en el problema. Pillen et al. (2013a) concluyó que el comportamiento de afrontamiento centrado en la emoción estaba influenciado claramente por factores individuales del sujeto y, en la mayoría de las ocasiones, ocurría cuando los maestros en formación asumían que las condiciones ambientales no podían modificarse. En este tipo de respuesta, los maestros en formación respondían con tácticas de evitación, minimización, distanciamiento o atención selectiva. En cambio, el comportamiento de afrontamiento centrado en el problema dependía mucho más del contexto y estaba relacionado claramente con las estrategias de resolución de problemas. En este caso, los maestros en formación respondían de otro modo, contactando con otras personas, definiendo el problema y buscando soluciones específicas. Las estrategias de afrontamiento de las tensiones identitarias, a largo plazo, tal y como propuso Pillen et al. (2013a), nos interesan especialmente, puesto que puede tener una relación con la resolución inmediata de los ICs que puedan aparecer en las aulas, ya que se distinguen ciertas coincidencias conceptuales entre los comportamientos de afrontamiento emocionales (asociados a estrategias de evitación y reacción), y entre los comportamientos de afrontamiento centrados en el problema (asociados a estrategias de decisión y evaluación), tal y como veremos en el capítulo 4 de esta tesis doctoral.

1.3.6. Las tensiones identitarias en la práctica educativa

Las tensiones que aparecen durante el proceso de construcción de la identidad profesional han sido estudiadas ampliamente. Inicialmente y, desde una perspectiva ética, las tensiones fueron caracterizadas como *dilemas éticos*, que el profesor necesariamente debía asumir y que, para resolverlas, requería de formación y estrategias específicas. Así, los docentes se enfrentaban a dilemas éticos referentes al clima en el aula (entre el cuidado de los alumnos o el mantenimiento de reglas educativas (Victor y Cullen, 1988)); a la justicia distributiva (entre enfocarse en un alumno con necesidades específicas o a todos los alumnos por igual (Colnerud, 1997)), o a la confidencialidad (mantener la confianza de un alumno o acatar las reglas escolares (Tirri, 1999)). Desde esta perspectiva, en la mayoría de estudios, se concluyó que los maestros se percibían impotentes y carecían de herramientas adecuadas para tomar decisiones al respecto y resolver estos dilemas (Block, 2008; Campbell, 2006; Carr, 2005; Colnerud, 2006; Husu y Tirri 2007; Shapira-Lishchinsky, 2011).

Desde una perspectiva sociopsicológica, describir las tensiones docentes es un elemento clave, no únicamente para la ética docente, sino también para la construcción de la identidad docente (Vähäsantanen *et al.*, 2008). Este enfoque nos interesa especialmente puesto que los maestros en formación pueden experimentar numerosas tensiones de identidad profesional que emergen en las situaciones de crisis o ICs.

Desde la teoría del yo dialógico, las tensiones identitarias fluyen de forma natural en los procesos de posicionamiento identitario y contra-posicionamiento en el espacio metafórico del “yo extendido”, tal y como ya se ha comentado (Hermans *et al.*, 2017). Las tensiones identitarias surgen cuando las distintas posiciones del yo dialogan para posicionarse frente a una situación determinada, fruto de este diálogo a menudo aparecen posiciones nuevas (Hermans *et al.*, 2017). Warin *et al.* (2006) se refieren a una “*disonancia de identidad*” cuando el conflicto o tensión es entre el “maestro real” y el “maestro deseado”.

Las tensiones emergen en lo que se ha llamado “*campos de tensiones*”, provocados por situaciones desestabilizadoras en el aula (Hermans *et al.*, 2017) o situaciones no deseadas o no placenteras (Pillen, 2013). En relación a los ICs la relación entre ambos conceptos la interpretamos de una manera distinta. Las tensiones no hacen emerger ICs, si no que atendiendo a la definición que indicábamos de IC, entendemos que la situación desestabilizadora o no deseada será vivida finalmente cómo incidental o no en función de las tensiones que el sujeto sostiene en su plano psicológico.

Las tensiones que emergen en dichas situaciones conflictivas, suelen desafiar los sentimientos, valores, creencias o percepciones personales de un maestro y a menudo no son fácilmente resolubles y perduran en el tiempo, a veces mucho más que el propio conflicto a partir del cual se manifiestan.

Alsop (2006) identificó tres ámbitos importantes de tensión en la formación inicial de futuros docentes de secundaria: (a) la tensión entre ser un estudiante universitario y un maestro de escuela; (b) la tensión entre creencias personales, habilidades y expectativas de rol; y (c) las tensiones entre la enseñanza universitaria y la enseñanza profesional en la escuela de práctica. Más adelante, Pillen *et al.* (2012, 2013a) identificaron un total de 17 tensiones identitarias presentes en los maestros en formación. De ellas, las 13 primeras derivaron de la revisión de la literatura en estudios directamente vinculados a tensiones o dilemas docentes que presentaban los maestros principiantes. Posteriormente, añadieron 4

nuevas tensiones específicas de los estudiantes de magisterio (de la núm. 14 a la 17). En la tabla 3, se muestra la clasificación de tensiones identitarias descritas por estos autores, aportando sus referentes teóricos de la literatura.

Tabla 3

Sistemas de categorías de las tensiones de la identidad docente recopiladas por Pillen et al. (2012, 2013)

Categorías	Descriptivos
[01] Estudiante vs. maestro: Sentirse internamente como un estudiante versus ser esperado a actuar como un maestro adulto.	Los estudiantes de magisterio todavía pueden sentirse como estudiantes por dentro, pero los alumnos (y colegas, mentores) esperan que se comporten como maestros "reales" y como adultos (Fuller y Bown, 1975; Volkmann y Anderson, 1998) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).
[02] Cuidar vs. ser estricto: Querer cuidar a los alumnos en lugar de esperar que sea duro o estricto.	Los estudiantes de magisterio pueden sentir que tomar el control de la clase sacrificará la relación cercana que desean tener con los alumnos (Fuller y Bown, 1975; Shapira-Lishchinsky, 2011; Volkmann y Anderson, 1998) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).
[03] Incompetente vs. experto: Sentirse incompetente en términos de conocimiento o competencia frente la expectativa de ser experto.	Los alumnos esperan que los estudiantes de magisterio sean expertos (en su materia) mientras ellos mismos sienten que no lo son y aún tienen mucho que aprender (Fuller y Bown, 1975; Katz y Raths, 1992; Volkmann y Anderson, 1998) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).
[04] Teorías personales vs. teorías profesionales: Experimentar una discrepancia entre las propias teorías y las que son relevantes para la profesión docente.	Las teorías implícitas, tácitas o no articuladas (Sugrue, 1997) sobre la enseñanza y el aprendizaje influyen en las formas en que los estudiantes de magisterio responden a la formación docente (Bullough, 1991) y procesan experiencias prácticas (Holt-Reynolds, 1992). Estas teorías implícitas, con respecto a lo que los estudiantes de magisterio personalmente desean y experimentan como correctas, pueden entrar en conflicto con las teorías que otros consideran relevantes para la profesión docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).
[05] Orientaciones conflictivas: Experimentar conflictos entre las orientaciones propias y de otros (ajenas) con respecto al aprendizaje para enseñar.	Los estudiantes de magisterio y mentores, por ejemplo, pueden diferir en cuanto a cómo se debe aprender a ser maestro (Alsup, 2006; Rajuan, Beijaard y Verloop, 2007) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).
[06] Actitudes contradictorias: Estar expuesto a actitudes institucionales contradictorias.	Los estudiantes de magisterio tienen que lidiar con su universidad (es decir, el instituto de formación docente) y la escuela de práctica. Estas diferentes instituciones pueden solicitar actitudes contradictorias hacia la enseñanza y el aprendizaje de parte de los docentes (Hatch, 1993; Olsen, 2010; Smagorinsky <i>et al.</i> , 2004) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).
[07] Enseñar vs. otras tareas: Querer invertir tiempo en enseñar versus sentirse presionado para invertir tiempo en otras tareas que forman parte de la profesión docente.	Cuando los estudiantes de magisterio desean realizar todas sus tareas de la mejor manera posible, a menudo sienten que no tienen suficiente tiempo (Fuller y Bown, 1975; Kälvemarm <i>et al.</i> , 2004) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).
[08] Respetar la integridad: Querer respetar la integridad de los alumnos versus sentir la necesidad de trabajar en contra de esta integridad.	Un estudiante de magisterio puede ser tomado en confianza por alguno de sus alumnos. Esta situación se vuelve difícil cuando se ven obligados a decidir si respetar la integridad de este alumno o actuar en contra de ella, cuando romper la

[09] **Lealtades conflictivas:**

Experimentar lealtades conflictivas hacia alumnos y colegas.

confianza del alumno parece necesario para proteger al alumno u otras personas (Kälvemark *et al.*, 2004; Shapira-Lishchinsky, 2011) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).

[10] **Tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz:**

Querer tratar a los alumnos como personas completas, en su conjunto, en lugar de sentir la necesidad de tratarlos como aprendices (o viceversa).

Las lealtades en conflicto pueden ser experimentadas por un estudiante de magisterio cuando un alumno le confía confianza con respecto a un colega (Kälvemark *et al.*, 2004; Shapira-Lishchinsky, 2011) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).

Si los estudiantes de magisterio (aún) no han desarrollado una percepción clara de cómo ven a los alumnos, es difícil decidir si tratar a los alumnos como personas completas o como estudiantes (Berlak y Berlak, 1981) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).

[11] **Distancia emocional:**

Experimentar dificultades para mantener una distancia emocional.

Los estudiantes de magisterio pueden estar estrechamente involucrados en las vidas de sus alumnos (Veenman, 1984), ya que quieren mostrarlos que se preocupan por ellos. Esto puede dificultar que los estudiantes de magisterio se distancien emocionalmente; al mismo tiempo, sin embargo, para "sobrevivir", experimentan la necesidad de esta distancia (Fuller y Bown, 1975) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).

[12] **Diferentes enfoques:**

Experimentar dificultades en los enfoques de enseñanza.

Los estudiantes de magisterio pueden, por ejemplo, adherirse a un enfoque de la enseñanza centrado en el contenido o centrado en el aprendizaje (Kember y Kwan, 2000). Si los estudiantes de magisterio carecen de un marco de referencia con respecto a lo que un maestro debe saber y hacer, esto les dificulta posicionarse como maestros para un determinado currículo dentro de la escuela (Pillen, Beijaard y den Brok (2012).

[13] **Dudas por la profesión:**

Dudas sobre si quieren ser maestros.

Si los estudiantes de magisterio tienen puntos de vista erróneos sobre la profesión docente, la enseñanza puede parecer que no es lo que están buscando, lo que dificulta continuar su estudio (Rajuan, Beijaard y Verloop, 2007) en Pillen, Beijaard y den Brok (2012).

[14] **Queriendo responsabilidad:**

Sentirse tratado por el otro como un estudiante versus querer asumir la responsabilidad como un maestro.

Los estudiantes de magisterio se ven a sí mismos como maestros y se sienten capaces de asumir esa responsabilidad. Sienten deseos de ser aceptados como maestros, pero se abstienen de hablar por sí mismos y se comportan de una manera humilde porque son maestros "recientes". Sienten que son tratados como estudiantes y no se atreven a dar su propia opinión o pedir ayuda a sus colegas, porque temen que, al hacerlo, pudieran ser vistos como insolentes o débiles y no pudieran manejar adecuadamente su trabajo como maestros. Temen perder sus trabajos o el juicio de sus colegas. (Pillen *et al.*, 2012, 2013a).

[15] **Mentor vs. su propia manera:**

Sentirse dependiente de un mentor (colega / supervisor) frente a querer actuar autonomamente.

Los estudiantes de magisterio se sienten limitados en poder seguir sus propias ideas sobre la enseñanza, porque dependen de sus mentores que los evalúan. Sienten que no pueden ser los maestros que querían ser. Se diferencia de la tensión [05] "Orientaciones conflictivas" por el hecho de que se evita el conflicto, ya que los estudiantes de magisterio involucrados temen por su graduación, su evaluación externa o la continuación de su contrato (Pillen *et al.*, 2012, 2013a).

[16] **Compañero vs. maestro:**

Sentirse como un compañero versus querer asumir la responsabilidad como maestro.

Los estudiantes de magisterio se sienten compañeros de sus alumnos, siendo cercanos en edad e intereses para ellos. Se diferencia de la tensión [01] Estudiante vs. maestro, por el

hecho de que se ven a sí mismos como maestros y se sienten capaces de asumir esa responsabilidad (Pillen et. al., 2012, 2013a).

[17] **Vida privada vs. trabajo:**
 Querer invertir en una vida privada versus sentirse presionado a dedicar tiempo y energía al trabajo.

Los estudiantes de magisterio luchan por una conciliación laboral profesional (Pillen, Beijaard y den Brok, 2012).

1.4. Objetivos de la tesis

Los tres estudios que componen esta tesis doctoral, persiguen distintos objetivos generales y específicos para cada uno de ellos, tal y como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4

Objetivos generales y específicos de cada estudio

Estudios	Objetivo general	Objetivos específicos
1. Validación de la escala de percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio	1. Describir las percepciones de las tareas docentes, en estudiantes de magisterio durante el prácticum.	(1.1) Diseñar la <i>Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos</i> (EPTIC) y validar la subescala <i>Percepciones de las tareas docentes</i> . (1.2) Describir y analizar las percepciones de las tareas docentes de los estudiantes y agruparlos en perfiles.
2. Los incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario.	2. Describir y analizar los incidentes críticos en estudiantes de magisterio.	(2.1) Describir los incidentes críticos reportados durante el prácticum. (2.2) Analizar las relaciones entre las percepciones de las tareas docentes y los incidentes críticos.
3. Tensiones y aprendizajes identitarios de los estudiantes de magisterio en el afrontamiento de incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario	3. Explorar las tensiones identitarias y los aprendizajes de los alumnos, en relación con su identidad docente, en los afrontamientos de los incidentes críticos.	(3.1) Describir las tensiones identitarias que aparecen en los incidentes críticos. (3.2) Analizar la relación entre las tensiones identitarias y la tipología de incidentes críticos. (3.3) Describir y analizar las estrategias de afrontamiento de los incidentes críticos. (3.4) Describir los aprendizajes de los alumnos en relación con su identidad docente, en el contexto de los incidentes críticos.

1.5. Método

En este apartado describiremos, en primer lugar, el diseño de la investigación, en segundo lugar, daremos cuenta de los participantes y las características de los instrumentos, y finalmente, el procedimiento de recogida y análisis de los datos llevado a cabo.

1.5.1. Diseño de la investigación

De manera coherente a los objetivos y las dimensiones de análisis, la tesis tiene un diseño de método mixto (Creswell, 2014), de carácter descriptivo-interpretativo. El primer estudio responde metodológicamente a un estudio de naturaleza cuantitativa y los otros dos estudios han implicado un análisis cualitativo de los datos.

El primer estudio, atendiendo al primer objetivo específico de diseñar la *Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos* (EPTIC) y validar la subescala *Percepciones de las tareas docentes*, se sitúa dentro de lo que conocemos como estudios instrumentales (Montero y León, 2002, 2007). Este tipo de estudios están dirigidos al desarrollo de pruebas e incluye tanto el diseño como el estudio de las propiedades psicométricas. El diseño de esta parte de la investigación responde a los *Standards for Educational and Psychological Testing* (American Educational Research Association [AERA]) y a la *American Psychological Association* [APA].

En el segundo y tercer estudio y, en relación a los objetivos generales segundo y tercero, utilizamos un abordaje cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) este tipo de estudios busca describir e interpretar las características y cualidades del fenómeno que se desea analizar.

De acuerdo con la dimensión temporal, el estudio se sitúa en lo que se conoce como estudio *transversal* puesto que la información se recogió en un único momento y el tipo de muestreo fue no probabilístico, incidental o de conveniencia.

1.5.2. Participantes

Los participantes de este estudio fueron estudiantes del grado de Educación Primaria de dos universidades catalanas. Los criterios específicos de inclusión fueron: (a)

estar cursando el tercer o cuarto curso del grado y (b) haber acabado las prácticas en centros escolares en un plazo no superior a un mes.

En el primer estudio, una muestra de 203 participantes contestó la escala EPTIC. Después de la depuración de datos (partes sin contestar, respuestas incompletas) la muestra general estuvo configurada por 185 estudiantes.

Para el segundo estudio, los participantes se seleccionaron a partir de esta muestra general, teniendo en cuenta aquellos participantes que habían respondido de manera completa a la subescala C de la escala EPTIC (*Eventos significativos en la práctica*). Resultaron un total de 114 estudiantes, 60 de tercer curso y 54 de cuarto curso.

Finalmente, en el tercer estudio, la muestra estuvo configurada por 60 estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria que realizaban el prácticum de tercer curso.

1.5.3. Instrumentos

En el conjunto de los estudios que recoge esta tesis se ha utilizado la *Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos* (EPTIC), elaborada *ad hoc* para esta investigación.

Esta escala fue diseñada para conocer las percepciones sobre las tareas docentes y recoger las características de los principales ICs que se dan en las aulas por parte de los estudiantes de magisterio en población catalana durante su período de prácticas. Las características de los ICs recogidos se relacionaron con las percepciones de las tareas docentes vinculadas a la docencia de los estudiantes participantes.

Para el diseño del instrumento se siguieron distintas fases que se explican brevemente a continuación:

Fase 1. Revisión de la literatura existente

Para la elaboración de la subescala B (*Percepciones de las tareas docentes*), se hizo una revisión en profundidad de la literatura científica en relación a: (a) los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas (Coll y Martín, 2003; Coll, Onrubia, y Mauri, 2008; Onrubia, 2003); (b) las tareas del profesorado (Álvarez, Guasch y Espasa, 2009; Báez y Onrubia, 2016; Baran, Correia y Thompson, 2011; Segué et al., 2017; Thach y Murphy, 1995; Williams, 2003), (c) los enfoques de enseñanza (Báez y Onrubia, 2016; González, 2009; Jelfs, Richardson y Price, 2009; Lamas et al., 2012; Pozo y Pérez-Echeverría,

2009) y (d) los factores emocionales vinculados a la docencia (Badia, Monereo y Meneses, 2011).

Para la elaboración de la subescala C (Eventos *significativos en la práctica*), se partió de tres cuestionarios iniciales previos elaborados en el marco del grupo de investigación: EPIC dirigido a profesores universitarios (Badia, Monereo y Meneses, 2011), EPIC-ME dirigido a maestros de Primaria y profesores de Secundaria (Bilbao y Monereo, 2011) y EPIC-PRO dirigido a profesores universitarios (Del Mastro y Monereo, 2014).

Fase 2. Elaboración de la primera versión y realización prueba piloto

Se llevó a cabo una prueba piloto con una versión inicial de la escala con una muestra de 15 estudiantes universitarios de tercer curso del grado de Educación Primaria durante el curso 2015-2016. La primera versión de la escala constaba de 73 ítems, 60 preguntas tipo *likert* de respuesta cerrada o de diferenciales semánticos y 13 preguntas abiertas de desarrollo narrativo. Su estructura constó de un apartado inicial en el que se solicitaban datos personales, información sobre estudios previos y socioprofesionales (7 ítems, todas preguntas abiertas, excepto la última de respuesta tipo *likert* de 5 puntos) y seis subescalas distintas: concepciones sobre el rol del profesorado (4 ítems de 3 respuestas posibles); condiciones del contexto para la toma de decisiones (10 ítems, tipo *likert* de 5 puntos); enfoques de enseñanza (16 ítems, tipo *likert* de 5 puntos); valoraciones emocionales vinculadas a la docencia (15 ítems, formulados con diferenciales semánticos presentados en forma bipolar y 5 valores intermedios); eventos significativos e incidentes críticos (Preguntas cerradas respecto a la presentación de 3 casos simulados; 3 ítems por cada caso; en total, 9 ítems); “mi práctica” en la que los participantes seleccionaron, describieron y valoraron 2 casos reales de incidentes críticos que fueron relevantes en el desarrollo de su práctica; 6 ítems por cada caso; en total, 12 ítems).

A fin de adaptar el instrumento a nuestro contexto de estudio, se realizaron una serie de adaptaciones. En primer lugar, a nivel lingüístico, se adaptó el vocabulario al entorno educativo de prácticas dirigido a estudiantes y no a profesionales en activo. En el apartado de datos personales, información sobre estudios previos y socioprofesionales se añadieron 4 preguntas más en relación a los centros de prácticas y sus características. En la subescala referida a incidentes críticos, se presentaron tres ejemplos de incidentes críticos que habitualmente suceden en el contexto de prácticas y se preguntó a los estudiantes por

sus estrategias personales de afrontamiento. Finalmente, se añadió la subescala denominada “Mi práctica” donde los participantes seleccionaron, describieron y valoraron 2 casos reales de incidentes críticos que hubieran sido relevantes en el desarrollo de su práctica. Esta primera versión se puede consultar en el apéndice A.

Fase 3. Validación del contenido por parte de expertos

Con el fin de ajustar mejor este instrumento, se consideró oportuno presentar la primera versión de la escala a un juicio de expertos. Para ello, la escala fue analizada por el Dr. Carles Monereo (UAB) y el Dr. Antoni Badia (UOC) miembros del grupo de investigación interuniversitario en estrategias de enseñanza y aprendizaje (SINTE). Concretamente, se les pidió que revisaran el instrumento en relación a tres aspectos: (a) pertinencia de los apartados y su contenido, (b) longitud del instrumento y (c) tipo de respuesta.

Los resultados de este juicio de expertos, fueron los siguientes. En relación al primer aspecto, esto es, la pertinencia de los apartados y su contenido, se concluyó que sería necesario cambiar el análisis de roles por tareas docentes, por ser más idóneo en el contexto de estudiantes de magisterio e incluir también los enfoques de enseñanza en este apartado.

Respecto a la longitud del instrumento, se valoró eliminar las tres subescalas siguientes: condiciones del contexto para la toma de decisiones; valoraciones emocionales vinculadas a la docencia, y eventos significativos e incidentes críticos, por aportar información no suficientemente contextualizada en contextos reales.

Finalmente, según el tipo de respuesta que se solicitaba, se concluyó que sería más adecuado incluir una escala que siguiera un diseño mixto de investigación (Creswell, 2014), que recogiera datos tanto cuantitativos como cualitativos. A nivel cuantitativo, se estableció que las preguntas fueran de tipo *likert* de 5 opciones, y, a nivel cualitativo, se ampliaron los casos prácticos.

A modo de síntesis, se decidió focalizar la atención en una nueva y única dimensión que se denominó “tareas docentes” que integraba aspectos de concepciones, estrategias y enfoques de enseñanza, evaluados en dimensiones separadas en la versión inicial y se recopilaban los incidentes críticos y las estrategias de afrontamiento más relevantes que

sucedieron en el espacio formativo del prácticum². Aunque somos conscientes de que el estudio piloto se realizó con una muestra muy reducida, ello nos permitió tomar decisiones que nos fueron útiles para el diseño final de la escala.

Fase 4. Propuesta final del instrumento

La escala EPTIC (se puede consultar en el apéndice A) se compone de un apartado (A) de datos personales, información formativa y socioprofesional (8 ítems) y dos subescalas: (B) Percepciones de las tareas docentes (29 ítems) y (C) Eventos significativos en la práctica (narraciones de 3 situaciones experimentadas por cada participante, donde se pauta la descripción de cada evento, respondiendo a 9 ítems (total, 27 ítems).

La validación de la subescala B se recoge el estudio 1, mientras que el análisis y los resultados de la subescala C, son recogidos en los estudios 2 y 3 de esta investigación.

En el apartado A (*Datos personales, información formativa y socioprofesional*) se recogen datos personales y formativos del estudiante. Consta de 8 ítems, todos de respuesta cerrada o abierta, excepto un último ítem tipo *likert* de 5 puntos (de nada importante a extremadamente importante) que se pregunta acerca de la importancia perceptiva de las experiencias laborables desarrolladas por el estudiante anteriormente a la realización del prácticum. En este primer apartado, se recoge información sociodemográfica de los participantes, como, por ejemplo: género; año de nacimiento; lugar de origen; nombre, tipo y nivel educativo de la institución educativa donde realizan las prácticas, y, experiencias laborables educativas anteriores.

En la subescala B (*Percepciones de las tareas docentes*) se valoran las tareas docentes asociadas a la práctica desde un enfoque socioconstructivista y se compone de 29 ítems de respuesta tipo *likert* de 5 puntos (de nada importante a extremadamente importante). Los ítems se estructuran en 12 dimensiones: (1) educar, (2) enseñar, (3) gestionar la interacción en el aula, (4) la coordinación entre docentes, (5) la reunión con las familias, (6) la formación, (7) la relación con la comunidad docente, (8) el manejo de la interacción en el aula, (9) el diseño instruccional, (10) la evaluación, (11) el análisis de contenido, y (12) el andamiaje en la enseñanza.

²Los resultados de este estudio piloto fueron presentados en el congreso ATEE Conference 2016 (Liesa, Canelo y Mayoral, 2016).

La subescala C (*Eventos significativos en la práctica*) se compone de 9 ítems 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?

1.5.4. Procedimiento de recogida de datos

El procedimiento que se siguió para la obtención de la muestra fue el siguiente. En primer lugar, se obtuvo la aprobación del Comité de Ética e Investigación de la Universidad Ramon Llull (Barcelona) para llevar a cabo el proyecto de investigación.

Seguidamente, se contactó con los coordinadores del prácticum de las respectivas universidades, y se acordaron las franjas horarias y aulas de la universidad para poder presentar el proyecto, proceder a la firma del consentimiento informado y recoger los datos de los participantes conformes en participar. Cabe añadir que los estudiantes participantes, ya habían finalizado sus prácticas en las escuelas. En las dos universidades, se llevó a cabo el mismo procedimiento.

El investigador se personó en el lugar y hora acordados, para pasar la escala al final de las clases en las asignaturas acordadas previamente. La escala se presentó impresa en papel y los participantes la contestaron por escrito. Si algún participante tenía alguna duda o pregunta, el investigador la resolvía de manera adecuada. El tiempo de respuesta en contestar la escala fue de 20 minutos aproximadamente.

1.5.5. Procedimiento de análisis de datos

En el primer estudio y en respuesta al primer objetivo específico (1.1) de esta tesis doctoral, diseñar la *Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos* (EPTIC) y validar la subescala *Percepciones de las tareas docentes*, se han llevado a cabo los análisis que detallamos seguidamente. Para el análisis de la validez y fiabilidad de la escala, se ha llevado a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) de correlación policórica (PCC) y análisis paralelo (AP), con el objetivo de poder aportar evidencias que den cuenta de la estructura interna de la escala. Atendiendo a nuestro segundo objetivo específico (1.2) *Describir y analizar las percepciones de las tareas docentes de los estudiantes y agruparlos en perfiles*, se desarrolló un análisis categorizando en conglomerados (clústeres) y describiendo los clústeres de los estudiantes de magisterio en base a los factores fundamentales de la percepción de las tareas docentes, y por ello, se desarrolló una investigación de tipo probabilístico en la que realizamos una muestra probabilística estratificada de la población, dividiéndola en segmentos, y seleccionando una muestra para cada segmento. Se utilizó el muestreo probabilístico por racimos (clústers o conglomerados) donde las unidades de análisis se encuentran encapsuladas en determinados perfiles de características comunes (Everitt, Landau y Leese, 2001).

En el segundo y tercer estudio, atendiendo a los objetivos generales segundo y tercero, utilizamos un abordaje cualitativo de análisis de datos. Así, las respuestas abiertas de la subescala C (*Eventos significativos en la práctica*), se analizaron siguiendo un modelo inductivo (Bernal Torres, 2006, Elliott y Lazenbatt, 2005), esto es, un método basado en el razonamiento, el cual “*permite pasar de hechos particulares a los principios generales*” (Hurtado León y Toro Garrido, 2007, p.84).

En relación a los programas utilizados para el análisis de los datos, el primer estudio se realizó mediante el programa estadístico SPSS versión 23.0 en castellano. Para la realización de los análisis exploratorios de variables politómicas se utilizó el programa software FACTOR 8 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2012) [<http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/>]. Finalmente, los datos de la subescala C, que corresponden al segundo y tercer estudio, fueron analizados con el programa MAXQDA versión 2018.1. [<https://www.maxqda.com/>].

Capítulo 2

Estudio 1: Validación de la escala de percepciones de las tareas docentes en estudiantes de magisterio

Contenidos

- 2.1. Introducción
- 2.2. Método
 - 2.2.1. Participantes
 - 2.2.2. Instrumentos
 - 2.2.3. Procedimiento de análisis de datos
- 2.3. Resultados
- 2.4. Discusión

2.1. Introducción

La representación que los maestros tienen sobre las tareas docentes que tienen lugar en el aula, es una parte importante en la construcción de su identidad profesional. Estas representaciones influenciarán en las decisiones que los maestros adopten sobre sus prácticas de enseñanza, las relaciones con los alumnos y los contenidos que deben enseñar (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000). La percepción de las tareas docentes es un componente importante en el “yo” como maestro (Bukor, 2015; Cattley, 2007; Kelchtermans 2009; Lamote y Engels, 2010), que empieza a construirse en su periodo de formación en el prácticum, y tendrá consecuencias muy importantes en su perspectiva futura de profesión o identidad docente.

La identidad docente del maestro es un marco de referencia en el que los maestros construyen sus propias ideas sobre la profesión docente (Sachs, 2005). La forma en que se construye la identidad docente del maestro y cómo este conocimiento puede usarse a nivel funcional en la formación de docentes, ha ganado énfasis en la literatura en los últimos años (Beauchamp y Thomas, 2009; Olsen, 2008; Riopel, 2006; Sachs, 2001; Thomas y Beauchamp, 2007).

La construcción de la identidad docente se ha analizado a partir de distintas características, como la experiencia personal, la autoconciencia, la autoobservación y la enseñanza reflexiva, y la construcción del “yo” (Bailey, Curtis y Nunan, 2001; Cattley, 2007). Según diversos autores, la identidad docente se configura a partir de las experiencias particulares que vive el maestro en las aulas juntamente con las actitudes, pensamientos, creencias, valores y emociones que experimente el maestro dentro de este contexto (Gee, 2000; Holland y Lave, 2001; Roth, 2004; Zembylas, 2003). La construcción de la identidad docente del maestro es un proceso continuo y que cambia con el tiempo (Akkerman y Meijer, 2011; Alsup, 2006; Varghese *et al.*, 2005). Por tanto, explorar el “punto de partida” de esta identidad en los maestros, es especialmente importante *"para apoyar su desarrollo profesional de manera significativa y efectiva durante su formación docente"* (Stenberg *et al.*, 2014, p.205). Diversos estudios han sugerido que es de vital importancia acompañar en la identidad docente emergente de los maestros en formación, para que no se sientan “perdidos” y se puedan sentir más comprometidos con la enseñanza (Löfström *et al.*, 2010; Rots *et al.*, 2007). Así pues, brindar oportunidades para que los estudiantes en formación participen e investiguen en la construcción de su identidad

docente es crucial ya que esto hará que se conviertan en miembros auténticos de una comunidad educativa como es la escuela (Vetter, Hartman y Reynolds, 2016). Una de las maneras que tienen los estudiantes para poder reflexionar sobre la construcción de su identidad docente es a través de la práctica reflexiva (Schön, 2008) sobre las tareas docentes que ocurren en las aulas desde una etapa muy temprana (Cigdem y Çelebi, 2020). El análisis y la reflexión de la práctica de los maestros en las aulas, constituye un ámbito con identidad propia e imprescindible para poder avanzar en la comprensión del papel y la naturaleza de las concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pérez-Echeverría *et al.*, 2006).

Desde esta visión, abordamos en este estudio la descripción de la percepción de las tareas docentes que tienen los estudiantes de magisterio, entendiendo que estas tareas docentes ocurren en el aula en situaciones de enseñanza y aprendizaje (Coll y Solé, 2001). Las tareas que tienen lugar en el aula son de carácter complejo y de carácter impredecible la mayoría de las veces y los maestros deben de tomar decisiones rápidas que dejan poco espacio a la reflexión consciente (Onrubia, 1993, 2003). En el prácticum, periodo en el que se ubica este estudio, partimos de una concepción de capacitación docente, que asume que la formación docente debe preparar al estudiante de magisterio para llevar a cabo de forma eficaz las tareas propias de su profesión, y desde un aprendizaje competencial, experiencial y activo.

Desde una perspectiva socioconstructivista, como la que adoptamos en este estudio, las tareas docentes se situarían en el componente práctico del maestro, el hacer (*doing*) que representan las acciones del maestro en la acción (Avidov-Ungar y Forkosh-Baruch, 2018) y que son imprescindibles conocerlas (Jiménez Segura, 2013). Sin embargo, hay muy pocos estudios que evalúen la percepción de tareas en profesores en formación y, además que se puedan medir y evaluar a través de escalas validadas en nuestro contexto educativo universitario. La percepción que tengan los maestros en formación de las tareas docentes que ocurren en las aulas, puede constituir uno de los factores que influirán en su práctica docente. Comprender mejor cuáles son estas percepciones, nos parece muy relevante, tanto desde un punto de vista teórico como desde el punto de vista de la intervención para la mejora de las prácticas educativas y de la formación del profesorado.

Para ello y, en base a las necesidades planteadas, en este estudio nos planteamos como objetivo general, describir las percepciones de las tareas docentes, en estudiantes de magisterio durante el prácticum y como objetivos específicos: (1) Diseñar la *Escala de*

Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos (EPTIC) y validar la subescala *Percepciones de las tareas docentes*; y (2) Describir y analizar las percepciones de las tareas docentes de los estudiantes y agruparlos en perfiles.

2.2. Método

En este apartado describiremos, en primer lugar, los participantes del estudio. Posteriormente, se describirá el instrumento utilizado y acabaremos con la explicación del análisis de datos realizado en este estudio. El procedimiento seguido para la recogida de los datos queda detallado en el capítulo 1 (p. 51).

2.2.1. Participantes

La muestra en este estudio, estuvo configurada por 185 estudiantes universitarios de 3º y de 4º curso del grado de Educación Primaria que realizaban el prácticum, procedentes de dos universidades catalanas.

En la tabla 5 se detallan las características de los estudiantes que participaron en el estudio. Tal y como se puede apreciar, en relación al género, el 78.4% eran mujeres y el 21.6% eran varones. En referencia a la edad de los participantes, la muestra estuvo comprendida entre los 20 años y los 42 años ($M=22.54$, $SD=2.9$). El 63.3 % de los participantes ($n=117$) eran coetáneos de 21 y 22 años. En el resto, de edades mayores ($n=25$), sus frecuencias descendieron paulatinamente, característico de la cultura universitaria.

Tabla 5

Características sociodemográficas de los participantes

	<i>n</i>	%
Género		
Mujeres	145	78.4
Varones	40	21.6
Edades		
20 – 23 años	147	79.5
24 – 27 años	32	17.3
28 – 42 años	5	2.7
No disponible	1	0.5
Centros educativos de prácticas	139	
Titularidad pública	103	74.1
Titularidad privada	36	25.9
No disponible	3	

En relación a los centros educativos donde los participantes desarrollaron sus prácticas educativas, la muestra aporta información de una diversidad de 139 centros diferentes. En algunos de ellos, diversos estudiantes realizaron conjuntamente dichas prácticas.

Los centros educativos (n=103) donde los estudiantes realizaron sus prácticas fueron de titularidad pública (74.1%) y de titularidad privada (en régimen concertado o privado) (25.9%).

Los ciclos educativos donde los participantes realizaron las prácticas representaron el 34.6% (n=64) en ciclo inicial; el 31.9% (n=59) en ciclo medio y el 31.4% (n=58) en ciclo superior de Educación Primaria.

2.2.2. Instrumentos

Como se ha comentado en el capítulo 1, se diseñó *La Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos* (EPTIC) para conocer las percepciones sobre las tareas docentes y recoger los principales incidentes críticos que se dan en las aulas en estudiantes de magisterio durante su periodo de prácticas.

Para este estudio y para dar respuesta al objetivo específico 1, se ha validado la subescala B (*Percepciones de las tareas docentes*) que forma parte de la escala EPTIC.

Esta subescala está compuesta por 29 ítems de respuesta graduada de 5 puntos (de nada importante a extremadamente importante). La escala recoge la valoración que hacen los estudiantes de las tareas docentes desde un enfoque socioconstructivista organizado en 12 dimensiones: (1) educar, (2) enseñar, (3) gestionar la interacción en el aula, (4) la coordinación entre docentes, (5) la reunión con las familias, (6) la formación, (7) la relación con la comunidad docente, (8) el manejo de la interacción en el aula, (9) el diseño instruccional, (10) la evaluación, (11) el análisis de contenido, y (12) el andamiaje en la enseñanza. Los ítems fueron redactados a partir de una revisión ajustada de la literatura científica sobre el tema, la realización de un estudio piloto y un juicio de expertos (Ver capítulo 1, p. 47, para más detalles).

2.2.3. Procedimiento de análisis de datos

Una vez recogidos los datos, éstos fueron transcritos al programa estadístico SPSS versión 23.0 en castellano. Para la realización de los análisis exploratorios de variables politómicas se utilizó el programa software FACTOR 8 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2012) [para más información, <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/Download.html>].

Para analizarlas evidencias tanto de fiabilidad como de validez de la escala, se llevaron a cabo los análisis siguientes:

- 1.- *Análisis factorial exploratorio (AFE) de correlación policórica (PCC)*: Procedimiento diseñado para el análisis de variables categóricas, cuya relevancia metodológica radica en considerar las escalas psicométricas construidas compuesta de reactivos politómicos (escala ordinal de formato *likert*). El análisis factorial exploratorio (AFE) es un método que tiene por objeto establecer evidencias de validez del constructo. Es entendido como un método que busca explicar mediante un pequeño número de variables latentes (factores) un conjunto de variables observadas (Kline, 2000). Se escogió un diseño de AFE, basado en los trabajos de Galton en 1883, y Pearson y Spearman (Choi, Peters y Mueller, 2010), a fin de establecer un proceso de factorización que relacionara todas las respuestas dadas por los sujetos en los distintos ítems. Para este análisis, se partió de matrices de correlaciones que permitieran estimar las covariaciones entre los elementos que componen la escala (Choi, Peters y Mueller, 2010).
- 2.- *Análisis Paralelo (AP)*: Para ello se seleccionaron aquellos componentes o factores comunes que presentaban valores propios mayores que los que se hubieran obtenido por azar (Horn, 1965; Lloret-Segura *et al.*, 2014).
- 3.- Después de la fase de estimación de factores (2 factores), la solución fue rotada para conseguir la mayor simplicidad e interpretabilidad. Se realizó **Promax** (Hendrickson y White, 1964) **en rotación oblicua** para conseguir una solución simple que agrupara los ítems según la correlación entre factores.
- 4.- Análisis de la Fiabilidad. Se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach, análisis de la varianza, la puntuación EAP en el modelo factorial (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2016) y el alfa Ordinal de cada factor.

5.-Análisis de K medias: Se llevó a cabo este tipo de análisis para poder dar respuesta a la agrupación en perfiles de los estudiantes respecto a los factores encontrados en clústers.

6.- Una vez determinados los clústeres finales, se llevó a cabo un ANOVA.

2.3 Resultados

2.3.1. Validación de la subescala *Percepciones de las tareas docentes*, de la *Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos (EPTIC)* en estudiantes de magisterio durante el prácticum en población catalana

En este apartado, presentaremos los resultados del análisis psicométrico llevado a cabo en este estudio para validar la subescala de Percepciones de las tareas docentes respondiendo al primer objetivo específico 1.1 del estudio.

Una vez depurados los datos a partir de la revisión de expertos ya comentada en el capítulo 1 (p. 47), la subescala B *Percepciones de las tareas docentes*, quedó configurada por 29 ítems, organizados en 12 dimensiones, tal y como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6

Dimensiones e ítems descriptivos de la subescala B Percepciones de las tareas docentes.

Dimensiones	Ítems
Educar	1. Acompañar a cada alumno en su proceso de desarrollo personal. 2. Conseguir unos buenos resultados académicos en el grupo-clase.
Enseñar	3. Saber programar, diseñar actividades nuevas, planificarlas y prepararlas bien. 4. Saber dar clase, motivar a los alumnos y evaluarlos durante la actividad.
Gestionar la interacción en el aula	5. Potenciar el clima de confianza y la gestión de los aspectos afectivos en el aula. 6. Gestionar y solucionar los conflictos en el aula.
Coordinación entre docentes	7. Compartir criterios pedagógicos que emanan del claustro de maestros y seguir los planes docentes. 8. Desarrollar reuniones de coordinación con mi tutora de centro (mentor), las coordinaciones paralelas y de ciclo educativo.
Reunión con las familias	9. Hacer reuniones con los padres para establecer objetivos comunes. 10. Informar a las familias sobre el estado emocional de los alumnos.
Formación	11. Desarrollar formación especializada en la temática que pienso abordar.

	12. Desarrollar formación pedagógica para enfrentarme a las relaciones interpersonales de ella.
Relación con la comunidad docente	13. Conocer el medio y fomentar las relaciones educativas con el entorno. 14. Colaborar con las instituciones, servicios y profesionales externos al centro educativo.
Manejo de la interacción en el aula	15. Desglosar la actividad en pequeñas tareas y distribuirlas entre los alumnos para que regulen el proceso de aprendizaje. 16. Fomentar que los alumnos más avanzados guíen a aquellos que presenten mayores dificultades, ofreciendo tareas variadas y progresivamente más complejas. 17. Dar instrucciones explícitas de los pasos que se van a llevar a cabo, considerando los objetivos y las dificultades de cada uno de ellos.
Diseño instruccional	18. Resolver mejor las preguntas, las dudas y los malentendidos de los alumnos sobre el contenido. 19. Mejorar la supervisión de las actividades individuales y de grupo de mis alumnos. 20. Proporcionar a los alumnos los criterios de corrección de las tareas y actividades.
Evaluación	21. Asegurarme de que los alumnos aprenden el contenido apropiadamente y, por lo tanto, tengo que resolver todas las dudas. 22. Relacionar mejor los contenidos de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje. 23. Evaluar los conocimientos previos de mis alumnos antes de avanzar contenido.
Análisis de contenido	24. Usar documentos que contengan preguntas abiertas o afirmaciones que ayuden a reflexionar a los alumnos. 25. Guiar y monitorizar la participación de los alumnos en actividades de trabajo cooperativo y de interacción social. 26. Evaluar y hacer un seguimiento de los momentos de estudio de los alumnos.
Andamiaje en la enseñanza	27. Promover actividades en el aula que impliquen la participación social en pequeño grupo, para que interactúen y generen conocimiento compartido. 28. Dar recomendaciones a los alumnos de cómo mejorar su trabajo individual en la participación en los pequeños grupos. 29. Dar recursos individualizados necesarios para cada alumno.

Con esta escala depurada de 29 ítems, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) de correlación policórica (PCC) y un Análisis Paralelo (AP). Los análisis determinaron 2 factores mayores comunes o fundamentales en la muestra. El primero que lo llamamos “*Técnicas instruccionales*” con una varianza de 37.7%, y el segundo, llamado “*Aspectos afectivos-emocionales y de relación*” con una varianza de 11.9%. Los dos factores explicarían el 49.6 % de la varianza.

Factor 1: Técnicas instruccionales.

El primer factor lo componen 14 ítems (Ítems 15-28), que explicaría el 37,7% de la varianza y se ha denominado “Técnicas instruccionales”, ya que se centra en ítems que miden las percepciones de las tareas docentes que se relacionan con el manejo de la interacción en el aula, el análisis del contenido, el diseño instruccional, el andamiaje en la enseñanza y la evaluación.

Factor 2: Aspectos afectivo-motivacionales y de relación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El segundo factor lo componen 10 ítems (Ítem 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 y 14), y explica el 11,9 % de la varianza y se ha denominado “Aspectos afectivo-motivacionales y de relación del proceso de enseñanza y aprendizaje”, ya que se centra en ítems que miden las percepciones de las tareas docentes relacionadas con el acompañamiento personal de los alumnos, el clima del aula, los conflictos en el aula, la coordinación entre docentes, la relación con las familias y las entidades externas al centro educativo, y la formación permanente del docente.

A continuación, en la tabla 7, se presentan los descriptivos de los ítems y su fiabilidad.

A nivel de fiabilidad total, la subescala B, obtuvo un alfa de Cronbach de 0.939. Según DeVellis (2016), una puntuación satisfactoria del coeficiente alfa ha de ser mayor a 0.65. Por tanto, nuestros resultados indicaron que la escala presenta una alta consistencia interna. También se analizó la fiabilidad de la escala, con un análisis de la varianza, la puntuación EAP en el modelo factorial (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2016) y el alfa Ordinal de cada factor.

Tabla 7

Descriptivos de los ítems, solución factorial final y fiabilidad de la subescala B Percepciones de las Tareas Docentes

Factor	Ítem	M (DT)	Asimetría	Curtosis	Saturación	Alpha Ordinal	Alpha Cronbach estandarizado
FACTOR 1. TÉCNICAS INSTRUCCIONALES	Ítem 15	3.88 (0.729)	-0.420	0.194	.59	0.92	0.89
	Ítem 16	3.82 (0.836)	-0.400	-0.327	.63		
	Ítem 17	3.83 (0.827)	-0.575	0.573	.64		
	Ítem 18	4.18 (0.709)	-0.559	0.096	.75		
	Ítem 19	3.88 (0.785)	-0.404	-0.136	.79		
	Ítem 20	3.88 (0.925)	-0.647	0.306	.75		
	Ítem 21	3.99 (0.866)	-0.593	-0.039	.66		
	Ítem 22	4.02 (0.801)	-0.557	-0.050	.70		
	Ítem 23	4.29 (0.782)	-1.051	1.151	.57		
	Ítem 24	4.13 (0.740)	-0.465	-0.290	.47		
	Ítem 25	4.23 (0.768)	-0.923	1.087	.67		
	Ítem 26	3.69 (0.940)	-0.445	0.009	.62		
	Ítem 27	4.35 (0.708)	-1.006	0.978	.60		
Ítem 28	3.98 (0.897)	-0.814	0.644	.72			
FACTOR 2. ASPECTOS AFECTIVO MOTIVACIONALES Y DE RELACIÓN	Ítem 1	4.52 (0.624)	-2.166	8.403	.66	0.88	0.85
	Ítem 5	4.52 (0.609)	-1.000	0.777	.70		
	Ítem 6	4.42 (0.696)	-1.282	2.554	.64		
	Ítem 7	3.69 (0.822)	-0.147	-0.223	.51		
	Ítem 8	3.75 (0.871)	-0.329	-0.532	.62		
	Ítem 9	3.91 (1.102)	-1.037	0.478	.89		
	Ítem 10	4.20 (1.048)	-1.382	1.257	.89		
	Ítem 12	4.12 (0.755)	-0.600	0.563	.52		
	Ítem 13	4.00 (0.726)	-0.356	-0.075	.59		
	Ítem 14	3.63 (0.964)	-0.614	0.247	.51		

Nota: M = media (DT=desviación típica)

Como puede observarse en la tabla 8, los resultados de la varianza, la puntuación para el factor 1 (*Técnicas instruccionales*) fue de 6.2 y para el factor 2 (*Aspectos afectivos-emocionales y de relación*) fue de 4.6. Asimismo, los índices de alfa Ordinal fueron altos (0.9 y 0.8, respectivamente).

Tabla 8

Resultados de la variación de los factores girados y la confiabilidad de la phi (ϕ), información oblicua de las puntuaciones del EAP. Ferrando y Lorenzo-Seva (2016)

Factor	Varianza	ORION	Índice de determinación del factor
1	6.243	0.970	0.985
2	4.636	0.955	0.977

Después de la fase de estimación de factores (2 factores) y el estudio de la fiabilidad, se llevó a cabo una rotación oblicua de los factores. Se fijó la extracción a dos factores y se aplicó el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) con rotación Varimax y normalización Kaiser, observándose un regular ajuste y balance entre el número de sujetos y de ítems, en la metodología policórica (KMO=.870; Test de Esfericidad de Bartlett: $X^2=1812.7$; $p. < .001$).

En el sistema de rotación, se eliminaron aquellos ítems que presentaban cargas altas en los dos factores. Así se eliminaron todos aquellos ítems con saturación inferior a 0.4 (ítem 2; 11 y 29), y también aquellos ítems que, una vez analizados, se consideraron ambiguos en su redactado (como, por ejemplo, el ítem 4 que mostró ambigüedad al mezclar aspectos de método, motivación y evaluación). Por consiguiente, se eliminaron los siguientes ítems: [2] Conseguir unos buenos resultados académicos en el grupo-clase; [3] Saber programar, diseñar actividades nuevas, planificarlas y prepararlas bien; [4] Saber dar clase, motivar a los alumnos y evaluarlos durante la actividad; [11] Desarrollar formación especializada en la temática que pienso abordar, y [29] Dar recursos individualizados necesarios para cada alumno.

Después de los análisis factoriales llevados a cabo, la subescala B *Percepciones de las tareas docentes* quedó configurada por 24 ítems. Se puede ver la escala definitiva en el apéndice B.

2.3.2. Percepciones de las tareas docentes de los estudiantes de magisterio en base a los factores fundamentales de la subescala B (*Percepciones de las tareas docentes*).

En este apartado se responde al segundo objetivo de la tesis, *Describir y analizar las percepciones de las tareas docentes de los estudiantes y agruparlos en perfiles*.

A continuación, se presentan en las tablas 9 y 10, los descriptivos de los ítems agrupados por factores.

Tabla 9

FACTOR 1: Técnicas Instruccionales

Ítems del Factor 1 (14 ítems)	M (DT)	Asimetría	Curtosis	Saturación
27. Promover actividades en el aula que impliquen la participación social en pequeño grupo, para que interactúen y generen conocimiento compartido.	4.35 (0.708)	-1.006	0.978	.60
23. Evaluar los conocimientos previos de mis alumnos antes de avanzar contenido.	4.29 (0.782)	-1.051	1.151	.57
25. Guiar y monitorizar la participación de los alumnos en actividades de trabajo cooperativo y de interacción social.	4.23 (0.768)	-0.923	1.087	.67
18. Resolver mejor las preguntas, las dudas y los malentendidos de los alumnos sobre el contenido.	4.18 (0.709)	-0.559	0.096	.75
24. Usar documentos que contengan preguntas abiertas o afirmaciones que ayuden a reflexionar a los alumnos.	4.13 (0.740)	-0.465	-0.290	.47
22. Relacionar mejor los contenidos de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje.	4.02 (0.801)	-0.557	-0.050	.70
21. Asegurarme de que los alumnos aprenden el contenido apropiadamente y, por lo tanto, tengo que resolver todas las dudas.	3.99 (0.866)	-0.593	-0.039	.66
28. Dar recomendaciones a los alumnos de cómo mejorar su trabajo individual en la participación en los pequeños grupos.	3.98 (0.897)	-0.814	0.644	.72
15. Desglosar la actividad en pequeñas tareas y distribuir las entre los alumnos para que regulen el proceso de aprendizaje.	3.88 (0.729)	-0.420	0.194	.59
19. Mejorar la supervisión de las actividades individuales y de grupo de mis alumnos.	3.88 (0.785)	-0.404	-0.136	.79
20. Proporcionar a los alumnos los criterios de corrección de las tareas y actividades.	3.88 (0.925)	-0.647	0.306	.75
17. Dar instrucciones explícitas de los pasos que se van a llevar a cabo, considerando los objetivos y las dificultades de cada uno de ellos.	3.83 (0.827)	-0.575	0.573	.64
16. Fomentar que los alumnos más avanzados guíen a aquellos que presenten mayores dificultades, ofreciendo tareas variadas y progresivamente más complejas.	3.82 (0.836)	-0.400	-0.327	.63
26. Evaluar y hacer un seguimiento de los momentos de estudio de los alumnos.	3.69 (0.940)	-0.445	0.009	.62

Tabla 10

FACTOR 2: Aspectos Afectivo-motivacionales y de Relación

Ítems del Factor 2 (10 ítems)	M (DT)	Asimetría	Curtosis	Saturación
1. Acompañar a cada alumno en su proceso de desarrollo personal.	4.52 (0.624)	-2.166	8.403	.66
5. Potenciar el clima de confianza y la gestión de los aspectos afectivos en el aula.	4.52 (0.609)	-1.000	0.777	.70
6. Gestionar y solucionar los conflictos en el aula.	4.42 (0.696)	-1.282	2.554	.64
10. Informar a las familias sobre el estado emocional de los alumnos.	4.20 (1.048)	-1.382	1.257	.89
12. Desarrollar formación pedagógica para enfrentarme a las relaciones interpersonales de ella.	4.12 (0.755)	-0.600	0.563	.52
13. Conocer el medio y fomentar las relaciones educativas con el entorno.	4.00 (0.726)	-0.356	-0.075	.59
9. Hacer reuniones con los padres para establecer objetivos comunes	3.91 (1.102)	-1.037	0.478	.89
8. Desarrollar reuniones de coordinación con mi tutora de centro (mentor), las coordinaciones paralelas y de ciclo educativo.	3.75 (0.871)	-0.329	-0.532	.62
7. Compartir criterios pedagógicos que emanan del claustro de maestros y seguir los planes docentes.	3.69 (0.822)	-0.147	-0.223	.51
14. Colaborar con las instituciones, servicios y profesionales externos al centro educativo.	3.63 (0.964)	-0.614	0.247	.51

Asumiendo que las funciones del maestro/a son múltiples y complementarias, los estudiantes de magisterio valoraron como **muy relevantes** (con medias superiores a 4.20 sobre 5) la siguiente triada de ítems de **técnicas instruccionales del factor 1** durante su prácticum realizado, en los cuales un 72.4 % (n=134) consideraron que eran muy importantes o extremadamente importantes:

- Ítem 27. Promover actividades en el aula que impliquen la participación social en pequeño grupo, para que interactúen y generen conocimiento compartido. [90.8 % (n=168)].
- Ítem 23. Evaluar los conocimientos previos de mis alumnos antes de avanzar contenido. [85.9 % (n=159)].
- Ítem 25. Guiar y monitorizar la participación de los alumnos en actividades de trabajo cooperativo y de interacción social. [85.4 % (n=158)].

En cambio, los participantes consideraron con **poca relevancia** (con medias inferiores a 3.85 sobre 5) la siguiente tríada de ítems menos valorados, en los cuales, un 58,9 % de los participantes (n=109) anotaron que era moderadamente importante, poco importante o nada importante:

- Ítem 17. Dar instrucciones explícitas de los pasos que se van a llevar a cabo, considerando los objetivos y las dificultades de cada uno de ellos. [70.3 % (n=130)].
- Ítem 16. Fomentar que los alumnos más avanzados guíen a aquellos que presenten mayores dificultades, ofreciendo tareas variadas y progresivamente más complejas. [69.2 % (n=128)].
- Ítem 26. Evaluar y hacer un seguimiento de los momentos de estudio de los alumnos. [58.9 % (n=109)].

Los estudiantes de magisterio valoraron como **muy relevantes** (con medias superiores a 4.20 sobre 5) la siguiente tríada de ítems de **aspectos afectivo-motivacionales y de relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del factor 2** durante su prácticum realizado, en los cuales, un 84.3 % (n=156) consideraron que eran muy importante o extremadamente importante:

- Ítem 1. Acompañar a cada alumno en su proceso de desarrollo personal. [94.1 % (n=174)].
- Ítem 5. Potenciar el clima de confianza y la gestión de los aspectos afectivos en el aula. [95.1 % (n=176)].
- Ítem 6. Gestionar y solucionar los conflictos en el aula. [91.9 % (n=170)].

En cambio, los participantes consideraron con **poca relevancia** (con medias inferiores a 3.85 sobre 5) la siguiente tríada de ítems menos valorados, en los cuales un 68,1 % de los participantes (n=126) anotaron que eran moderadamente importantes, poco importantes o nada importantes:

- Ítem 8. Desarrollar reuniones de coordinación con mi tutora de centro (mentor), las coordinaciones paralelas y de ciclo educativo. [64.3 % (n=119)].
- Ítem 7. Compartir criterios pedagógicos que emanan del claustro de maestros y seguir los planes docentes. [57.8 % (n=107)].

- Ítem 14. Colaborar con las instituciones, servicios y profesionales externos al centro educativo. [60.0 % (n=111)].

A nivel de toda la muestra (n=185), se valoraron más relevantes *las técnicas instruccionales* relacionadas con la participación social (en grupo-clase) en el aula, a través de guiar actividades que contemplan la emergencia de conocimientos previos, el trabajo cooperativo y la interacción social entre los alumnos. En cambio, se valoraron con menos importancia técnicas instruccionales focalizadas en el propio individuo, como, por ejemplo, dar instrucciones explícitas de los pasos de las tareas o evaluar y hacer seguimiento individual de los alumnos.

También, a nivel de toda la muestra (n=185), se valoraron más relevantes *los aspectos afectivo-motivacionales y de relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje* relacionados con mantener un clima de aula adecuado que permita autogestionar conflictos y atender individualmente al alumno. En cambio, se valoraron menos aquellos aspectos de relación social como profesional con la comunidad educativa que permitan atender esta diversidad social en el aula.

Para dar respuesta a la agrupación en perfiles de los estudiantes, respecto a los 2 factores, se realizó un análisis de k medias. Como resultado de este análisis de k medias se obtuvieron dos clústeres diferenciados, un primer clúster con 98 casos y un segundo con 85 casos. Esto representó y se generó una columna en la base de datos donde se ubicó a cada sujeto en uno de los clústeres. Solo dos individuos se rechazaron.

Se determinaron los centros de clústeres finales, las distancias entre centros de clústeres finales, y posteriormente se llevó a cabo un ANOVA (véanse tablas 11 y 12).

Tabla 11

Centros de Clústeres finales

	Clúster	
	1	2
Técnicas Instruccionales	4.35	3.62
Aspectos afectivo-motivacionales y de relación	4.40	3.70
<i>Distancias entre centros de clústeres finales</i>		
Clúster 1		1.007
Clúster 2	1.007	

Tabla 12

ANOVA

	Clúster		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Factor 1: Técnicas Instruccionales	23.884	1	0.148	181	161.565	0.000
Factor 2: Aspectos afectivo- motivacionales y de relación	22.304	1	0.173	181	129.146	0.000

Por tanto, como resultado de este análisis se caracterizaron dos clústeres. Se distinguieron 2 perfiles asociados a los clústeres, basados en si puntúan muy alto o solo moderadamente en los diferentes ítems de la subescala B (*Percepciones de las tareas docentes*), como podemos ver en la tabla 13.

Tabla 13

Caracterización de los Clústeres

	Ítems	CLÚSTER 1	n= 98	CLÚSTER 2	n= 85	DIF entre medias (X1 – X2)
		M	DT	M	DT	
FACTOR 1	Ítem 15	4.16	.569	3.55	.748	0.61
	Ítem 16	4.14	.718	3.45	.809	0.70
	Ítem 17	4.08	.795	3.58	.792	0.51
	Ítem 18	4.43	.626	3.91	.701	0.52
	Ítem 19	4.22	.635	3.47	.749	0.75
	Ítem 20	4.24	.774	3.44	.892	0.81
	Ítem 21	4.29	.773	3.65	.855	0.64
	Ítem 22	4.40	.532	3.58	.836	0.82
	Ítem 23	4.56	.593	3.98	.859	0.58
	Ítem 24	4.39	.636	3.82	.743	0.56
	Ítem 25	4.59	.553	3.80	.768	0.79
	Ítem 26	4.21	.662	3.07	.842	1.14
	Ítem 27	4.66	.517	4.00	.740	0.66
Ítem 28	4.46	.629	3.42	.850	1.04	
		4.35	0.64	3.62	0.80	0.72

	Ítems	CLÚSTER 1		CLÚSTER 2		DIF entre medias (X1 – X2)
		M	n= 98 DT	M	n= 85 DT	
FACTOR 2	Ítem 1	4.79	.437	4.28	.701	0.50
	Ítem 5	4.73	.466	4.25	.653	0.49
	Ítem 6	4.65	.500	4.14	.789	0.51
	Ítem 7	4.04	.731	3.27	.730	0.77
	Ítem 8	4.10	.725	3.33	.851	0.77
	Ítem 9	4.42	.731	3.32	1.167	1.10
	Ítem 10	4.65	.611	3.68	1.207	0.97
	Ítem 12	4.34	.608	3.87	.828	0.47
	Ítem 13	4.30	.578	3.65	.719	0.65
	Ítem 14	3.98	.773	3.21	1.001	0.77
		4.40	0.62	3.70	0.86	0.70

Los dos clústeres se caracterizaron según la media y desviación de cada ítem por grupo, y comparando las diferencias entre ellos de las medias por ítem (véase la tabla 13).

De los resultados se desprende que existe un primer clúster, el clúster 1 que se ha denominado *Perfil de estudiante de magisterio con una visión alta de técnicas instruccionales y aspectos afectivos-emocionales y de relación*. Está formado por 98 estudiantes de magisterio que se caracterizan por: (a) puntuar más alto los ítems del Factor 1 (Técnicas instruccionales) (M=4.35; SD=0.64) y, (b) puntuar más alto los ítems del Factor 2 (Aspectos afectivo-motivacionales y de relación) (M=4.40; SD=0.62).

En la siguiente tabla 14 se muestran los ítems mayormente y menormente valorados de los dos factores de la subescala B (*Percepciones de las tareas docentes*) en el clúster 1.

Tabla 14

Descriptivos (medias y desviaciones medias) de los ítems mayor y menor valorados del Clúster 1

FACTOR 1 Técnicas instruccionales		FACTOR 2 Aspectos afectivo-motivacionales y de relación		
Ítems	M (DT)	Ítems	M (DT)	
ÍTEMS CON PUNTUACIONES MÁS ALTAS	23. Evaluar los conocimientos previos de mis alumnos antes de avanzar contenido.	4.56 (0.593)	1. Acompañar a cada alumno en su proceso de desarrollo personal.	4.79 (0.437)
	25. Guiar y monitorizar la participación de los alumnos en actividades de trabajo cooperativo y de interacción social.	4.59 (0.553)	5. Potenciar el clima de confianza y la gestión de los aspectos afectivos en el aula.	4.73 (0.466)
	27. Promover actividades en el aula que impliquen la participación social en pequeño grupo, para que interactúen y generen conocimiento compartido.	4.66 (0.517)	10. Informar a las familias sobre el estado emocional de los alumnos.	4.65 (0.611)
ÍTEMS CON PUNTUACIONES MÁS BAJAS	15. Desglosar la actividad en pequeñas tareas y distribuirlas entre los alumnos para que regulen el proceso de aprendizaje.	4.16 (0.569)	7. Compartir criterios pedagógicos que emanan del claustro de maestros y seguir los planes docentes.	4.04 (0.731)
	16. Fomentar que los alumnos más avanzados guíen a aquellos que presenten mayores dificultades, ofreciendo tareas variadas y progresivamente más complejas.	4.14 (0.718)	8. Desarrollar reuniones de coordinación con mi tutora de centro (mentor), las coordinaciones paralelas y de ciclo educativo.	4.10 (0.725)
	17. Dar instrucciones explícitas de los pasos que se van a llevar a cabo, considerando los objetivos y las dificultades de cada uno de ellos.	4.08 (0.795)	14. Colaborar con las instituciones, servicios y profesionales externos al centro educativo.	3.98 (0.773)

Existe un segundo clúster, el clúster 2 llamado *Perfil de estudiante de magisterio con una visión moderada de técnicas instruccionales y aspectos afectivos-emocionales y de relación*. Está formado por 85 estudiantes de magisterio que se caracterizan por: (a) puntuar moderadamente más bajo los ítems del Factor 1 (Técnicas instruccionales) ($M=3.62$; $SD=0.80$) y, (b) puntuar moderadamente más bajo los ítems del Factor 2 (Aspectos afectivo-motivacionales y de relación) ($M=3.70$; $SD=0.86$).

En la siguiente tabla 15 se muestran los ítems mayormente y menormente valorados de los dos factores de la subescala B (*Percepciones de las tareas docentes*) en el clúster 2.

Tabla 15

Descriptivos (medias y desviaciones medias) de los ítems mayor y menor valorados del Clúster 2

		FACTOR 1		FACTOR 2	
		Técnicas instruccionales		Aspectos afectivo-motivacionales y de relación	
		Ítems	M (DT)	Ítems	M (DT)
ÍTEMS CON PUNTUACIONES MÁS ALTAS	23. Evaluar los conocimientos previos de mis alumnos antes de avanzar contenido.		3.98 (0.859)	1. Acompañar a cada alumno en su proceso de desarrollo personal.	4.28 (0.701)
	18. Resolver mejor las preguntas, las dudas y los malentendidos de los alumnos sobre el contenido.		3.91 (0.701)	5. Potenciar el clima de confianza y la gestión de los aspectos afectivos en el aula.	4.25 (0.653)
	27. Promover actividades en el aula que impliquen la participación social en pequeño grupo, para que interactúen y generen conocimiento compartido.		4.00 (0.740)	6. Gestionar y solucionar los conflictos en el aula.	4.14 (0.789)
ÍTEMS CON PUNTUACIONES MÁS BAJAS	20. Proporcionar a los alumnos los criterios de corrección de las tareas y actividades.		3.44 (0.892)	7. Compartir criterios pedagógicos que emanan del claustro de maestros y seguir los planes docentes.	3.27 (0.730)
	26. Evaluar y hacer un seguimiento de los momentos de estudio de los alumnos.		3.07 (0.842)	9. Hacer reuniones con los padres para establecer objetivos comunes.	3.32 (1.167)
	28. Dar recomendaciones a los alumnos de cómo mejorar su trabajo individual en la participación en los pequeños grupos.		3.42 (0.850)	14. Colaborar con las instituciones, servicios y profesionales externos al centro educativo.	3.21 (1.001)

Los dos clústeres presentaron ciertas similitudes en las puntuaciones que otorgan a los ítems.

Respecto al Factor 1 (*Técnicas instruccionales*), en común, puntuaron alto los ítems: [23] *Evaluar los conocimientos previos de los alumnos antes de avanzar contenido*, y [27] *Promover actividades en el aula que impliquen la participación social en pequeño grupo, para que interactúen y generen conocimiento compartido*.

Respecto al Factor 2 (*Aspectos afectivo-motivacionales y de relación*), puntuaron alto los ítems: [1] *Acompañar a cada alumno en su proceso de desarrollo personal*, y [5] *Potenciar el clima de confianza y la gestión de los aspectos afectivos en el aula*. Y puntuaron, conjuntamente, bajo, los ítems: [7] *Compartir criterios pedagógicos que emanan del claustro de maestros y seguir los planes docentes*, y [14] *Colaborar con las instituciones, servicios y profesionales externos al centro educativo*.

También, se observaron notables diferencias en las características de un clúster respecto al otro. Estas diferencias se observaron en los siguientes datos:

El **clúster 1** puntúa más alto el ítem [25] del Factor 1: *Guiar y monitorizar la participación de los alumnos en actividades de trabajo cooperativo y de interacción social*. También puntúa más alto el ítem [10] del Factor 2: *Informar a las familias sobre el estado emocional de los alumnos*.

En cambio, el **clúster 2** puntúa más alto el ítem [18] del Factor 1: *Resolver mejor las preguntas, las dudas y los malentendidos de los alumnos sobre el contenido*. Y también puntúa más alto el ítem [6] del Factor 2: *Gestionar y solucionar los conflictos en el aula*.

Las mayores diferencias de las medias de los ítems entre los dos clústeres se observaron en los ítems del Factor 1: [26] *Evaluar y hacer un seguimiento de los momentos de estudio de los alumnos*, y [28] *Dar recomendaciones a los alumnos de cómo mejorar su trabajo individual en la participación en los pequeños grupos*. Y en los ítems del Factor 2: [9] *Hacer reuniones con los padres para establecer objetivos comunes*, y [10] *Informar a las familias sobre el estado emocional de los alumnos*. En estos ítems, el clúster 1 puntúa mucho más alto que el clúster 2.

Respecto a los ítems menores valorados, el **clúster 1** puntúa más bajo los ítems del Factor 1: [18] *Resolver mejor las preguntas, las dudas y los malentendidos de los alumnos sobre el contenido*; [16] *Fomentar que los alumnos más avanzados guíen a aquellos que presenten mayores dificultades, ofreciendo tareas variadas y progresivamente más*

complejas, y [17] *Dar instrucciones explícitas de los pasos que se van a llevar a cabo, considerando los objetivos y las dificultades de cada uno de ellos.* Y también el ítem [8] del Factor 2: *Desarrollar reuniones de coordinación con mi tutora de centro (mentor), las coordinaciones paralelas y de ciclo educativo.*

En cambio, el **clúster 2** puntúa más bajo los ítems del Factor 1: [20] *Proporcionar a los alumnos los criterios de corrección de las tareas y actividades;* [26] *Evaluar y hacer un seguimiento de los momentos de estudio de los alumnos,* y [28] *Dar recomendaciones a los alumnos de cómo mejorar su trabajo individual en la participación en los pequeños grupos.* Y también el ítem [9] del Factor 2: *Hacer reuniones con los padres para establecer objetivos comunes.*

2.4. Discusión

En este estudio se han analizado las percepciones de las tareas docentes que presentaron los estudiantes de magisterio durante sus prácticas docentes formativas, que, por un lado, puede ser un aspecto esencial en la construcción de su identidad docente, y, por otro, nos puede permitir replantear la formación docente inicial a partir de la valoración que hagan los estudiantes de magisterio de aquellas tareas docentes que a los tutores de prácticas les parezcan más relevantes o imprescindibles, ya sean en técnicas instruccionales o en los aspectos afectivo-motivacionales y de relación en el proceso de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas de prácticas.

Nuestro primer objetivo fue “diseñar la *Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos* (EPTIC) y validar la subescala *Percepciones de las tareas docentes*”, en estudiantes de magisterio durante el prácticum en población catalana. Esta escala ha sido diseñada desde un enfoque único, la teoría constructivista y desde un enfoque funcional, considerando el posicionamiento práctico del rol profesional que ejerce el maestro (Martín *et al.*, 2014). Este hecho, más allá de la limitación que comporta, se considera un punto fuerte de la escala, puesto que este paradigma epistemológico, es clave en la formación universitaria de los maestros en formación.

Tanto desde el análisis factorial exploratorio (AFE) como desde el análisis paralelo (AP) realizado, podemos afirmar que la escala cumple con todos los requisitos psicométricos necesarios, por lo que se puede concluir que la subescala B *Percepciones de las tareas docentes* de la escala EPTIC, mide de forma válida y fiable la percepción que tienen los estudiantes de las tareas docentes.

Ante los resultados obtenidos se asume, en la línea de Choi *et al.* (2010), que la escala está determinada por dos factores principales, las “*Técnicas instruccionales*” y los “*Aspectos afectivos-emocionales y de relación*”. Este resultado, aunque esperable, viene determinado por la dificultad en la definición del constructo de *percepción de tareas docentes* que fue abordado desde distintos estudios vinculados más a las representaciones de enseñar y aprender, o a metodologías y estrategias, (Coll, 2001; Coll y Monereo, 2008; Monereo, 2011; Pozo *et al.*, 2006). Diferenciándolas de las representaciones de los roles profesionales y las emociones vinculadas a la docencia, aunque ambos factores deben tenerse en cuenta en el abordaje de las tareas docentes (Jiang, Ma y Gao, 2016; Van Aalderen y Walma, 2013).

Siguiendo el procedimiento habitual en estos casos, cinco ítems de la escala inicial fueron eliminados por presentar saturación alta o baja en el sistema de rotación, o por ambigüedad en el redactado, lo que mejoró sustancialmente tanto la validez de constructo como la consistencia interna de la escala (Muñiz *et al.*, 2005). Los resultados realizados en el análisis de ítems mostraron que los ítems seleccionados y depurados contribuyeron de manera muy aceptable a la fiabilidad de la escala, superando el criterio del 0.94 y confiriendo una alta consistencia interna en general y, en cada uno de los factores encontrados. Los coeficientes de fiabilidad que se han obtenido son considerados más que aceptables, sobre todo teniendo en cuenta el bajo número de ítems que componen cada una de las dimensiones de la escala.

La validación de la subescala B *Percepciones de las tareas docentes* de la escala EPTIC, da continuidad a cuestionarios previos, como son los cuestionarios EPIC (*Encuestas del profesorado sobre Incidentes Críticos*) que fueron diseñados para relacionar las percepciones respecto a la docencia y el análisis de los incidentes críticos en las aulas, con diferentes versiones según fueran sus destinatarios, ya sean profesores universitarios (Badia, Monereo y Meneses, 2011; Del Mastro y Monereo, 2014), o profesores de educación primaria y secundaria en servicio (Bilbao y Monereo, 2011). Teniendo en cuenta que uno de los aspectos que conforman la identidad docente es la percepción y valoración de las tareas docentes que los estudiantes en formación realizan durante el prácticum, con la validación de esta escala, queremos contribuir al avance del conocimiento en el estudio de la identidad docente en los maestros en formación desde un enfoque socioconstructivista y así contribuir a ampliar el conocimiento teórico del grupo de investigación SINTE (equipo consolidado reconocido por la Generalitat de Catalunya; ref. SGR-0819) al cual pertenezco.

Respecto al segundo objetivo del estudio, “describir y analizar las percepciones de las tareas docentes de los estudiantes y agruparlos en perfiles”, los resultados en la validación de la subescala, mostraron como ya se ha comentado, dos factores: (1) las *técnicas instruccionales* y (2) los *aspectos afectivo-emocionales y de relación en el aula*. Estos resultados contribuyen a superar la visión de que las habilidades necesarias de un maestro para realizar una intervención educativa en el aula, están fuertemente ligadas básicamente a las tareas organizativas (San Fabián Maroto, 2011), o al desempeño de funciones como la didáctica y la organización escolar (Marhuenda, 2011).

En base a los dos factores fundamentales de la percepción de las tareas docentes, se obtuvieron dos clústers diferenciados. En el primero, se encuentran aquellos alumnos que puntúan alto en los dos factores, que podrían tener relación con aquellos alumnos que consideran muy importantes los principios constructivistas. Este marco explicativo que parte de la función social y socializadora de la educación escolar (Coll y Martín, 2003; Coll, Onrubia, y Mauri, 2008; Onrubia, 2003), puede resultar muy útil como guía para el análisis de las situaciones educativas, para la toma de decisiones inherentes a la planificación y evaluación de la enseñanza escolar y puede influir en la construcción de la identidad docente del maestro en formación. En el segundo clúster, se encuentran aquellos alumnos que puntúan más bajo en los dos factores, y, por tanto, deberíamos poder plantearnos la razón por la que no consideran los principios constructivistas tan útiles, importantes o adecuados. Quizás, como comentan Karaolis y Phillippou, 2019, en un estudio reciente llevado a cabo con maestros de primaria, se trate de maestros poco comprometidos con la enseñanza y ello pueda repercutir en la construcción de su identidad docente.

Si lo discutimos con mayor detalle, los alumnos pertenecientes al clúster 1 y en relación al factor 1 (*Técnicas instruccionales*), estos estudiantes valoraron muy positivamente que un maestro tiene que saber atender la individualidad de los alumnos a partir de sus experiencias vividas anteriormente y crear buenas dinámicas grupales (cooperativas, colectivas) en el aula. Estos resultados coinciden en señalar la importancia de la gestión y la personalización del aprendizaje en el aula para proporcionar una enseñanza de calidad (Brophy, 2006). Respecto al factor 2 (*Aspectos afectivo-motivacionales y de relación*), valoraron que el docente tiene que ser un buen gestor del clima en el aula y establecer una buena relación y comunicación con las familias. Nuestros resultados confirman la importancia de la relación familia-escuela también realizados en maestros en formación (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016). Aunque existe un amplio consenso en la literatura acerca de fomentar y apoyar la relación familia-escuela (García-Bacete, 2003, 2006; Solé, 2014), se presta poca atención a la relación familia-escuela en los planes de formación para los estudiantes de magisterio. Los programas y planes de formación docente para estos alumnos, deben proporcionar oportunidades para que los estudiantes amplíen sus referentes teóricos sobre los aspectos relacionales, como ya se viene haciendo, pero al mismo tiempo, es recomendable que adquieran experiencia sobre

ello durante el prácticum, teniendo la posibilidad de trabajar con las familias en distintas actividades (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016; Graue y Brown, 2003).

Los alumnos pertenecientes al clúster 2, y en relación al factor 1 (*Técnicas instruccionales*) estos estudiantes valoraron muy positivamente que el docente tenía que saber dar respuesta a las dudas, preguntas o malentendidos de conocimientos en los alumnos, pero les dieron poca importancia a las tareas vinculadas a la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos (recomendaciones, criterios y seguimiento). Respecto al factor 2 (*Aspectos afectivo-motivacionales y de relación*), valoraron que el docente debía resolver conflictos (sociales o individuales) en el aula, como buen gestor emocional, pero dieron mucha menos importancia a la relación con las familias.

Los resultados obtenidos nos muestran que las aulas son escenarios multidimensionales en los que se producen gran cantidad de tareas y acontecimientos. Muchos de estos acontecimientos y tareas se dan de manera simultánea en el contexto de aula en la que está el maestro en formación. En las aulas, la sucesión de tareas y acontecimientos es inmediata y los maestros deben de tomar decisiones rápidas e inmediatas que dejan poco espacio a la reflexión consciente. Para progresar en la elaboración del conocimiento y la práctica docente, es necesario implicar al alumno en tareas que favorezcan la reflexión en y sobre la acción (Pozo *et al.*, 2006; Schön, 2008). El hecho de responder a una escala como la que hemos validado, nos puede ayudar a mejorar la reflexión en el maestro, con anterioridad al proceso formativo de prácticas o con posterioridad. Ello nos brindaría una gran oportunidad de poder intervenir en el desarrollo profesional del maestro a través de su formación inicial y poder incidir, aunque sea de modo indirecto en su identidad docente y en su motivación y actitud en relación hacia las decisiones profesionales y el cambio educativo, repercutiendo así en el éxito de su profesión en el futuro (Avidov-Ungar y Forkosh-Baruch, 2018).

Capítulo 3

Estudio 2: Los incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario

Contenidos

- 3.1. Introducción
- 3.2. Método
 - 3.2.1. Participantes
 - 3.2.2. Instrumentos
 - 3.2.3. Procedimiento de análisis de datos
- 3.3. Resultados
- 3.4. Discusión

3.1. Introducción

La construcción de la identidad docente es un proceso dinámico y progresivo durante la formación inicial docente. Como hemos visto anteriormente, en el capítulo 2, la identidad profesional de los docentes emerge en las decisiones que los profesores adoptan sobre sus prácticas de enseñanza, los contenidos que enseñan y en especial, el tipo de relaciones que establecen con sus alumnos (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Day *et al.*, 2006). La identidad del profesor se expresa a través de discursos sobre uno mismo y las acciones sociales llevadas a cabo en el desarrollo de su desempeño docente (Akkerman y Meijer, 2011; Monereo y Badia, 2011; Stenberg *et al.*, 2014).

Los estudiantes de magisterio viven una gran diversidad de incidentes críticos en las aulas de prácticas formativas. Los “incidentes críticos” (en adelante, ICs) son eventos que suceden en el aula y promueven la reflexión y maduración de la identidad de un maestro (Del Mastro y Monereo, 2014; Panadero y Monereo, 2014). Se trata de situaciones conflictivas vividas en el aula, de corta duración, que provoca una desestabilización emocional y/o cognitiva, reportada como crítica para el sujeto en cuestión (Everly y Mitchell, 1999; Monereo *et al.*, 2009), y que emergen de forma inesperada, asociada a contenidos específicos diversos, y que al tomar por sorpresa al maestro/a, éste difícilmente tendrá incorporada una respuesta completamente ajustada (Nail, 2010). Las connotaciones personales de estos eventos seleccionados por el propio sujeto pueden ser tanto positivas (experiencias exitosas) como negativas (desafiantes o difíciles) para la propia persona respecto a su propio aprendizaje (Saariaho *et al.*, 2019).

La mayoría de estudios que han analizado los ICs lo han hecho en contexto de profesores universitarios (Badia y Becerril, 2016; Del Mastro y Monereo, 2014; Monereo, Weise y Álvarez, 2013; Weise y Sánchez-Busqués, 2013) o de maestros en servicio (Bilbao y Monereo, 2011; Estrela y Estrela, 1994; Fernández, Elórtegui y Medina, 2003; Monereo, 2010a, 2010b; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012; Navarro, López y Barroso, 1998; Tripp, 1993).

Ahora bien, casi es 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. Las investigaciones

no disponen de un planteamiento consensuado de lo que sucede en torno a los ICs en estas etapas.

Además, los estudios previos que han utilizado los ICs en maestros en formación como ejemplos clave para analizar y reflexionar las prácticas se han realizado desde distintos enfoques metodológicos. Por ejemplo, algunos estudios recogen ejemplos de IC tanto positivos como negativos (Chepyator-Thomson y Hsu, 2007) mientras otros se centran en analizar la “peor” experiencia docente, destacando ICs 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).

En cambio, en los estudios con docentes en servicio (maestros y profesores universitarios) se han podido identificar las diversas tipologías de ICs a las que se enfrentan de una manera más clara, aunque con propuestas de clasificación variadas (Bilbao y Monereo, 2011; Del Mastro y Monereo, 2014; Fernández y Marrero, 2013; Monereo *et al.*, 2009; Nail, Muñoz y Gajardo, 2013; Navarro, López y Barroso, 1998; Panadero y Monereo, 2014).

Por un lado, los ICs más frecuentes en las aulas se han tipificado en distintas categorías en base a sus factores generadores, según Monereo i Monte (2011) i Monereo *et al.* (2014): (a) la organización de tiempo, espacio y recursos; (b) las normas de conducta de los alumnos, donde la (in)disciplina tiene presencia importante; (c) la claridad y adecuación de mensajes transmitidos; (d) los métodos de enseñanza (es decir, posibles dificultades que aparecen cuando se introducen cambios metodológicos); (e) la motivación y la falta de interés de los alumnos; (f) la evaluación y (g) los conflictos personales (entre profesores, padres y alumnos). Por otro lado, se han clasificado por su naturaleza, ya sean ICs relacionados con (1) los contenidos de enseñanza y aprendizaje, (2) la metodología de enseñanza y aprendizaje, (3) la organización de las actividades, (4) la evaluación de la enseñanza y aprendizaje, (5) el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos, y (6) las conductas de los alumnos (Del Mastro y Monereo, 2014).

La recolección de los ICs se ha realizado a partir del análisis de situaciones naturales del aula, en tiempo real o grabados, pero también, a partir de situaciones inducidas a partir de casos o simulaciones llevados a las clases.

El interés por analizar los ICs de los estudiantes durante el desarrollo del prácticum y su uso como herramienta para la reflexión sobre la práctica docente ha aumentado en los últimos años, especialmente en el contexto finlandés (Allas, Leijen y Toom, 2016; Toom, Husu y Patrikainen, 2015). En estos estudios los futuros maestros graban sus sesiones de intervención y seleccionan aquellas situaciones que describen como críticas.

La detección y caracterización de los ICs en las prácticas reflexivas promueve la práctica reflexiva en los alumnos, que aparte de describir y comprender los procesos que viven en las aulas, fomentan la autorreflexión de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje y nos permite orientar mucho mejor su formación universitaria práctica en escuelas.

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

También, existe un cierto acuerdo en que reflexionar sobre los ICs es una adecuada estrategia formativa para el desarrollo de la identidad profesional de los docentes en ejercicio (Bilbao y Monereo, 2011; Fernández y Marrero, 2013; Griffin, 2003; Panadero y Monereo, 2014). La situación de desequilibrio que provocan los ICs abre la posibilidad, como estrategia de formación, a la deconstrucción y reconstrucción de la identidad docente (Adger, Hoyle y Dickinson, 2004; Scott y Sutton, 2009; Sutton y Wheatley, 2003). Autores como Yu (2018) han propuesto sistemáticamente un marco de ICs para trabajar en talleres de maestros en activo. Los resultados mostraron que, después de tener la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas y ser más conscientes de su experiencia personal, los profesores usaron el conocimiento de sus experiencias previas para efectuar cambios en sus prácticas de aula.

El uso de estos ICs como herramientas para la investigación de la identidad del profesor, se ha utilizado principalmente en la formación permanente de maestros (Estrela y Estrela, 1994; Halquist y Musanti, 2010; Tripp 1993) pero hay actualmente pocos estudios en formación inicial de estudiantes de magisterio y es por ello que se hace necesario su estudio, para poder incorporarlos como elementos de análisis y reflexión en la formación docente que permita la mejora de los actuales planes de estudio, la reducción de la brecha existente entre la teoría y la práctica, y ponga el focus formativo en la construcción continua de la identidad docente de los estudiantes de magisterio.

Dada la importancia de los ICs en la construcción de la identidad docente, el objetivo general de este estudio es describir y analizar los incidentes críticos en estudiantes de magisterio. Para ello, nos planteamos dos objetivos específicos:

- (1) Describir los incidentes críticos reportados durante el prácticum.
- (2) Analizar las relaciones entre las percepciones de las tareas docentes y los incidentes críticos.

3.2. Método

En este apartado describiremos, en primer lugar, los participantes en el estudio. Posteriormente, se detallarán las características del instrumento utilizado y se explicará el procedimiento de análisis de los datos.

Este estudio responde metodológicamente a un diseño de naturaleza cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo.

3.2.1. Participantes

La muestra la conforman 114 estudiantes universitarios de 3º y 4º curso del grado de Educación Primaria de dos universidades catalanas. La selección de esta muestra se realizó partiendo de una muestra más amplia, los 185 estudiantes de magisterio encuestados en el estudio 1 de esta tesis, de los cuales, un 61.6% ($n=114$), describieron un máximo de 3 ICs que vivieron en sus prácticas educativas.

En la tabla 16 se detallan las características de las personas que participaron en el estudio. Tal y como se puede apreciar, en relación al género, el 89.5% eran mujeres y el 10.5% eran varones. En referencia a la edad de los participantes, la muestra se haya comprendida entre los 21 años y los 42 años ($M=22.26$, $SD=2.9$).

Tabla 16*Características sociodemográficas 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
Centros educativos de prácticas		
Titularidad pública	68	69.4
Titularidad privada	30	30.6
Cursos donde se realizan las prácticas		
Ciclo inicial (1°-2°)	39	34.2
Ciclo medio (3°-4°)	34	29.8
Ciclo superior (5°-6°)	39	34.2
No disponible	2	1.8

La mayoría de los centros educativos (n=68) donde los estudiantes realizaron las prácticas son de titularidad pública (69.4%). El resto, un 30.6% (n=30) son de titularidad privada (en régimen concertado o privado).

Los ciclos educativos donde los participantes realizaron las prácticas se distribuye de manera bastante uniforme: el 34.2% (n=39) en ciclo inicial; el 29.8% (n=34) en ciclo medio y el 34.2% (n=39) en el ciclo superior de Educación Primaria.

3.2.2. Instrumentos

Para este estudio, se utilizaron la subescala B (*Percepciones de las tareas docentes*) y C (*Eventos significativos en la práctica*) de la “Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos (EPTIC)”, ya descritas en el capítulo 1.

La subescala C (*Eventos significativos en la práctica*) está compuesta de 9 preguntas de respuesta abierta: (1) ¿Qué título 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?

Esta subescala se puede consultar en el apéndice C.

3.2.3. Procedimiento de análisis de datos

Los datos obtenidos en la subescala C fueron transcritos y su contenido fue analizado con el programa de análisis cualitativo MAXQDA versión 2018.1.

El procedimiento que se llevó a cabo para el análisis de los datos fue, en primer lugar, seleccionar los enunciados escritos por los estudiantes que respondían a la descripción de algún tipo de incidente vivido. Se leyeron globalmente las narrativas de cada uno de los estudiantes y se identificaron los enunciados en los que se describían los ICs que habían vivido. En total, se identificaron 334 ICs.

Posteriormente, una vez identificados se procedió a su categorización. Se consideraron algunas categorías previas 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).

Para el análisis de datos se usó un enfoque inductivo. Primero, un investigador categorizó los enunciados seleccionados a partir de las categorías de ICs predefinidas descritas anteriormente en la tabla 1 del capítulo 1 (p. 35), donde aparecen las categorías y sus descripciones según la literatura consultada. El contenido de los enunciados que no se ajustaba a estas categorías previas fue categorizado a partir de nuevas categorías. Posteriormente, en cada una de estas categorías se identificaron subcategorías que permitieron concretar la naturaleza de su contenido.

Cada segmento se codificó con dos códigos entre corchetas, siendo el primero, el número de identificación del alumno, y el segundo, la identificación del IC. Por ejemplo: [087.02].

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).

Para el objetivo 2, el análisis cualitativo de los datos se completó con un análisis descriptivo cuantitativo de frecuencias realizado con el programa SPSS, versión 23.0 en castellano. Se realizó una agrupación de los resultados, según los clústeres definidos por los factores de técnicas instruccionales y de los aspectos afectivos-emocionales y de relación en la subescala B *Percepciones de las tareas docentes* de la escala EPTIC (descritos en el capítulo 2). Para facilitar su análisis, se agruparon los ICs en tres bloques,

la primera de aspectos didácticos y organizativos, la segunda de aspectos evaluativos y finalmente, la tercera de aspectos relacionales y sociales que influyen en el clima del aula.

3.3. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados referidos a las tipologías de ICs y sus frecuencias; en segundo lugar, los ICs en las aulas por estudiantes de magisterio según los clústeres por factores de la subescala B *Percepciones de las tareas docentes*.

3.3.1. Tipologías y frecuencias de incidentes críticos en las aulas de prácticum.

Respondiendo al primer objetivo, es decir, (a) *Describir los incidentes críticos reportados durante el prácticum*, en la tabla 17, se muestran las categorías y las subcategorías identificadas, una breve descripción de cada una de ellas y algunos ejemplos representativos.

Tabla 17

Tipología de incidentes críticos

Categorías	Subcategorías	Descripción	Ejemplos
IC. 1. Incidentes relacionados con los CONTENIDOS de enseñanza y aprendizaje.	IC.1.1. Dominio de contenidos del estudiante de magisterio.	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</i>

			<p><i>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></p> <p><i>Intenté hacer silencio pero nadie me hizo caso [092.03].</i></p>
	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.	
	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 actividades.	IC.3.1. 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.3.2. Gestión del tiempo.	Los horarios planificados se ven alterados: actividades de más corta duración o que se exceden, según lo previsto; o cambios temporales por imprevistos.	<i>En mi segunda intervención con los niños me sobró tiempo en la actividad y no tenía más recursos [058.02].</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. 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	<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</i>

		(crítica, orden, desprecio).	<i>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.4.3. 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.4.4. Los alumnos valoran al estudiante de magisterio.	Los alumnos valoran verbalmente las competencias del estudiante de magisterio.	<i>Después de explicar la 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 [015.02].</i>
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 que hace comentarios impertinentes o inoportunos.	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</i>

de forma brusca o incluso sacándoles fuera de clase [074.01].

Se identificaron siete categorías de ICs: (1) incidentes vinculados a la percepción de dominio del contenido a enseñar; (2) incidentes vinculados al dominio de metodologías de enseñanza y aprendizaje; (3) incidentes vinculados a la organización de las actividades; (4) incidentes vinculados a la evaluación; (5) incidentes vinculados a la gestión de las relaciones interpersonales entre alumnos; (6) incidentes vinculados a la resolución de conductas inapropiadas en el aula y finalmente, (7) incidentes vinculados a la relación mantenida con el mentor.

En los resultados obtenidos, las categorías 1 y 2, es decir, los incidentes relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje, y los incidentes relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje, no aparecieron subcategorías emergentes, respecto a las tipologías citadas en profesores en servicio según la literatura consultada.

En el resto de categorías generales, aparecieron subcategorías emergentes respecto a las categorías determinadas en la literatura, y pueden ser consideradas específicas de los estudiantes de magisterio. En este conjunto, son presentes: la gestión del tiempo (3.2); la falta de recursos o uso de recursos inapropiados (3.3); la participación en la evaluación del aula o del centro (4.3); valoración del estudiante de magisterio por parte de los alumnos del aula (4.4); los incidentes accidentales (5.3) y el alumno que hace comentarios impertinentes o inoportunos (6.4).

Finalmente, destaca la emergencia de una nueva categoría general, muy importante y específica de los estudiantes de magisterio, no citada en la literatura consultada, como es la categoría 7 que recoge los ICs relacionados con las relaciones con el mentor. Se trata de incidentes surgidos cuando el estudiante observa y valora una correcta o incorrecta actuación metodológica de la mentora, así como la resolución de ICs relacionados con los alumnos, por parte de ella.

A continuación, analizamos cuáles han sido los ICs más frecuentes. Se presentan los principales resultados organizados de acuerdo a las unidades de análisis definidas y a sus respectivas categorías y subcategorías, tal como se presentan en la tabla 18. En ella, se describen las tipologías y las frecuencias de los ICs analizados.

Tabla 18

Descriptivos de categorías y subcategorías definidas por unidad de análisis y frecuencias de los incidentes críticos

Categorías	n	%
IC.01. Incidentes relacionados con los CONTENIDOS de enseñanza y aprendizaje.	52	15.6
IC. 1.1. Dominio de contenidos del estudiante de magisterio	11	21.2
IC. 1.2. Comprensión 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 de grupos	7	36.8
IC. 3.2. Gestión del tiempo	8	42.1
IC. 3.3. Falta de recursos o uso de 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 del estudiante de magisterio	2	4.9
IC. 4.2. El mentor valora al estudiante de magisterio	17	41.5
IC. 4.3. Participación en la evaluación del aula o del centro	7	17.1
IC. 4.4. Los alumnos valoran al estudiante de magisterio	15	36.6
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 que hace comentarios impertinentes o inoportunos	9	13.0
IC.07. Incidentes relacionados con las RELACIONES con el MENTOR	32	9.6
IC. 7.1. El mentor utiliza una metodología correcta o incorrecta	12	37.5
IC. 7.2. El mentor afronta un incidente crítico de forma ejemplar o incorrecta	20	62.5
Total	334	100

De los resultados analizados se desprende que los ICs más frecuentes fueron 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 ICs menos frecuentes fueron 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%).

A continuación, describimos cada categoría de ICs, por orden de predominancia.

Incidentes críticos relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos

La categoría más frecuente de ICs fue la de los *incidentes relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos* (IC.05.), donde se describieron conflictos personales entre alumnos (peleas, insultos), con situaciones de agresividad verbal, física o de impertinencia entre ellos que generan indisciplina en clase y deterioro del clima de aula. Se recogieron un 22.8 % de ICs del total. Esta categoría general es apriorística y fue definida en anteriores estudios como “*relaciones interpersonales*” (Del Mastro y Monereo, 2014). En ella, se diferenciaron las siguientes 3 subcategorías.

En primer lugar, la subcategoría *conflictos verbales y físicos* (IC.5.1), mostró situaciones donde los alumnos desarrollaron conflictos físicos y verbales entre ellos (peleas, insultos) de forma aleatoria, por temáticas muy variadas y evidenciando en muchas ocasiones la sorpresa y espontaneidad del suceso. Los ICs de esta subcategoría fueron muy frecuentes (68.4 %) como por ejemplo:

Dos niños se estaban peleando porque uno decía que había hecho trampas en el juego. [32.03]

A la hora de educación física dos niños se pelearon debido a un juego en el que un había perdido y el otro había ganado. En ese momento el profesor no estaba, sólo estaba yo. [103.01].

La mayoría de incidentes de esta subcategoría (51.9%) mostraron conflictos prototípicos del alumnado como peleas, patadas, discusiones, insultos entre ellos, etc., que el estudiante de magisterio tuvo que afrontar. No obstante, sorprendió ciertos incidentes

por su complejidad, ya fuera por tenerse que enfrentar a ellos sin la ayuda de la mentora (11.5%); por la gravedad de los conflictos verbales o físicos entre alumnos e incluso contra maestros (28.8%) o por el protagonismo agresivo de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Asperger u otros trastornos implicados (7.7%). Esta subcategoría es apriorística, ya citada por Nail, Muñoz y Gajardo (2013), y como “enfrentamiento entre miembros de grupo” por Del Mastro y Monereo (2014). Por ejemplo:

Dos alumnos se empezaron a pelear en la clase mientras sólo estaba yo y no estaba la tutora. [46.01]

Un niño se enfadó con una profesora y éste le pegó un puñetazo. [65.03]

Antes de ir al recreo un alumno empezó a lanzar sillas contra el maestro. [24.01]

En segundo lugar, la subcategoría *bullying* (IC.5.2), mostró situaciones de *bullying*, donde un alumno o grupo de alumnos desarrolló una marginación social hacia un alumno concreto, ya sea en un estadio incipiente o maduro. El estudiante de magisterio tuvo que mediar en la eliminación del conflicto. Se presentaron en un 17.1% de la categoría. Esta subcategoría es apriorística, ya citada como “enfrentamiento entre miembros de grupo: uno se queja de marginación” (Del Mastro y Monereo, 2014). Por ejemplo:

Un día por la tarde un alumno se me acercó llorando cuando no había nadie mirándonos y me confesó que durante todo el curso sus compañeros han estado abusando de él, escondiendo sus materiales, sus trabajos y se reían de él por ser más “afeminado” que los demás. [73.02]

Hay una niña con discapacidad visual. Los niños no quieren juntarse con ella. Y ella acudió a mí, por falta de cariño. [060.02].

En tercer y último lugar, *incidentes accidentales* (IC.5.3), donde se desarrolló un conflicto espontáneo de naturaleza accidental. Esta subcategoría es emergente. Se narraron con un 14.5% del total de la categoría, situaciones conflictivas en el aula provocadas por accidentes (caídas, heridas), dolencias y malestar momentáneos (vómitos, mareos, alucinaciones) de los alumnos, y roturas accidentales de objetos. Como por ejemplo:

Mientras los alumnos iban avanzando individualmente en sus ejercicios, un niño vomitó encima del libro. [051.01].

En el curso de tercero una niña me dijo que tenía una fuerte opresión en el pecho. [40.02].

Incidentes críticos relacionados con las conductas de los alumnos

En segundo lugar, destacan los IC.06. *Incidentes relacionados con las conductas de los alumnos* (20.7% del total). Esta categoría general es apriorística, llamada “*conductas*” (Del Mastro y Monereo, 2014) y son incidentes relacionados con las conductas de ciertos alumnos en base al incumplimiento de normas (explícitas o implícitas) y el enfrentamiento con el profesor, creando indisciplina en el aula.

En la investigación, se confirmaron 4 subcategorías, relacionadas con el comportamiento de (i) alumnos disruptivos; (ii) alumnos desafiantes; (iii) alumnos desmotivados, y (iv) alumnos que expresaron comentarios impertinentes o inoportunos.

En primer lugar, se citaron incidentes de la subcategoría *alumno disruptivo* (IC.6.1), es decir, un alumno disruptivo rompió el ritmo o el clima del aula, interviniendo con una conducta o comentario (n=28; 40.6%). Fueron los incidentes más frecuentes de esta categoría, y es una categoría apriorística, citada como “*alumno impertinente: enfrentamiento*” (Del Mastro y Monereo, 2014). El estudiante de magisterio se tuvo que enfrentar a situaciones de alumnos con trastornos de conducta (puntuales o permanentes) o con necesidades educativas especiales, integrados en las aulas. Fueron incidentes provocados por un solo individuo que mostró nerviosismo, frustración, inestabilidad emocional, y desarrolló agresividad repentina, arrebatos y situaciones violentas, con gritos, lanzamiento de objetos o desplazamientos por el aula y fugas, y rompieron la dinámica de la clase (82.1%). El resto, fueron situaciones disruptivas sociales no violentas que también alteraron el ritmo de la clase como el rechazo a seguir una dinámica, el uso de teléfonos móviles o desarrollar juegos desafiantes (17.9%). Como por ejemplo:

De repente uno de los alumnos cogió la mesa la tiró, se puso a patear y a llorar. [053.01]

Es un alumno que no hace ninguna actividad y se dedicó a llamar la atención y a interrumpir todas las clases. [016.01]

En segundo lugar, se citaron incidentes de la subcategoría *alumno desafiante* (IC.6.2), donde un alumno concreto desafió a la autoridad del maestro, expresando rechazo, enfado o preocupación (n=17; 24.6%). Esta categoría es apriorística como “*mientras el profesor explica, hablan de otra cosa: responden riendo y desafiantes*” (Del Mastro y Monereo, 2014). En todos, estos casos, fueron alumnos que desafiaron la

autoridad del propio estudiante de magisterio en prácticas (68.8%) o el estudiante observó un desafío hacia la autoridad de otro profesor (31.3%). Como por ejemplo:

Durante el trabajo individual pedí a un niño que se cambiara de sitio y me dijo que no. [099.02]

Un alumno se burló de una profesora de inglés. La profesora no encontraba el dossier del niño y él le dijo: “Normal, te lo habrás comido, así estás”. [004.01]

En tercer lugar, se citaron incidentes de la subcategoría *alumno desmotivado* (IC.6.3), es decir, los alumnos actuaron mostrando baja motivación hacia las tareas (n=15; 21.7%). Esta subcategoría es apriorística, definida como “*el desinterés de los alumnos*” (Navarro, López y Barroso, 1998). El alumno no participó y verbalizó poco interés o motivación por la tarea asignada. En estos ICs, se describieron situaciones individuales de alumnos por causas intrínsecas (66.7%) y también se describieron por causas extrínsecas relacionadas con el ambiente familiar (33.3%). Por ejemplo:

Una niña con posibles altas capacidades se aburría en clase y nunca quería ayudar a sus compañeros. [041.02]

Un niño con bajo nivel de asistencia se aburría en las sesiones de lectura. Se levantaba frecuentemente a cambiar los libros. [031.03]

Hay un niño que se pasa las clases con mucho sueño y él explica que sus padres discuten por la noche y no puede dormir. [084.03]

Finalmente, en cuarto lugar, se citaron incidentes de la subcategoría *alumno que hace comentarios impertinentes o inoportunos* (IC.6.4), es decir, los alumnos sorprendieron y descolocaron al estudiante de magisterio por sus preguntas y sus comentarios que rompen el clima o el ritmo del aula (n=9; 13.0%). Esta categoría es emergente, y en nuestro estudio, la diferenciamos de la categoría apriorística “*alumno impertinente: enfrentamiento*” (Del Mastro y Monereo, 2014), identificada en la subcategoría IC.6.1. *Alumno disruptivo*. La diferencia observada, en este grupo, es que se identificaron situaciones disruptivas, pero sin enfrentamiento directo, no intencionadas, con el maestro. Es decir, se narran situaciones emergentes con sorpresa, azarosas o imprevistas, que no presentan una clara intencionalidad de romper el ritmo o clima del aula, pero lo consiguen también. Como por ejemplo:

Un día un niño tuvo un mal comportamiento y en ese momento el maestro cogió un libro se acercó al alumno y el niño chilló “¡con el libro no!”. [053.03].

Un niño descubrió mi nombre y apellidos y se intentaba poner en contacto conmigo a través de las redes sociales. [065.02].

Incidentes críticos relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje

La tercera categoría más presente de ICs fue la de los IC.01. *Incidentes relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje* (15.6% del total). Esta categoría es general y apriorística, y fue definida como “*contenidos*” (Del Mastro y Monereo, 2014). Según los autores, se afrontan incidentes relacionados con (a) el dominio de los contenidos disciplinares por parte del docente; (b) la comprensión de contenidos por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y (c) la ausencia de vinculación de contenidos aprendidos con la práctica profesional. En la investigación, se confirmaron las 3 subcategorías, relacionadas con (i) el dominio de los contenidos por el estudiante de magisterio como docente; (ii) la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos, y (iii) la emergencia de contenidos nuevos no curriculares, que se relaciona interpretativamente muy claramente con la ausencia de vinculación de contenidos con la práctica profesional, que citaban anteriores investigaciones.

En primer lugar, se citaron incidentes de la subcategoría *dominio de contenidos del estudiante de magisterio* (IC.1.1), es decir, los estudiantes desarrollando el papel de maestro/docente se enfrentaron a conflictos relacionados con el propio dominio de los contenidos (n=11; 21.2%). Esta subcategoría es apriorística, definida como “*el profesor no sabe*” (Del Mastro y Monereo, 2014). El estudiante de magisterio valoró su dominio de contenidos en sus intervenciones (en un 45.5%; n=5), destacando aprendizajes nuevos a los que se enfrenta como educar a alumnos con necesidades específicas (por ejemplo, TEA, invidentes, o discalculia, etc.). Seguidamente, un 36.4% (n=4) de los incidentes se dieron por conflictos cognitivos delante de las preguntas de los alumnos y, por ello, dudar, no saber qué responder (por ejemplo, problemas matemáticos, contenidos de geometría, o saber traducir y encontrar una palabra concreta en catalán). Incluso, un 18.2% (n=2) asumieron que cometieron errores en las respuestas dadas a los alumnos (por ejemplo, un concepto abstracto, o el cambio de unidades de masa). Por ejemplo:

Estábamos en clase de mates y un alumno me pidió ayuda. Yo no supe ayudarle porque no sabía cómo se hacía aquel problema matemático. [061.01].

Durante la primera clase que debía impartir yo, me equivoqué al explicarles a los alumnos como cambiar de unidad de medida (pasar de kg a g y viceversa). [033.01].

En segundo lugar, se citaron incidentes de la subcategoría *comprensión de los alumnos* (IC.1.2), es decir, los alumnos en el aula evidenciaron dificultades de comprensión de los contenidos, ya sea en nuevos aprendizajes o en contenidos ya trabajados anteriormente (n=19; 36.5%). Esta subcategoría es apriorística definida como “*pregunta reiterativa (contenido ya explicado)*” (Bilbao y Monereo, 2011; Monereo *et al.*, 2009) y definida como “*alumno que no entiende*” en Fernández y Marrero (2013). El estudiante de magisterio se enfrentó a incidentes de falta de comprensión de los contenidos por los alumnos por los siguientes motivos: (1) un bajo dominio lingüístico (ya sea catalán o castellano) de ciertos alumnos concretos recién llegados (36.8%); (2) las bajas competencias de alumnos muy concretos con necesidades educativas importantes (por ejemplo, trastornos de aprendizaje, discalculia, memoria, absentismo, y bajas capacidades en general, etc.) (31.6%), y (c) las dudas que plantean los alumnos para seguir las actividades o dificultades en la diagnosis de los conocimientos previos de los alumnos por parte del estudiante de magisterio (31.6%). Por ejemplo:

Un alumno de ciclo superior 5º de origen ruso que presentaba dificultades para comunicarse en catalán y seguir el ritmo de aprendizaje del aula. [029.02].

Al estar un año sin asistir a la escuela, había perdido muchos contenidos y constancia en el trabajo. Yo la ayudaba al máximo, pero su carácter lo dificultaba mucho. [068.03].

Llevaba preparada la actividad donde los alumnos tenían que hacer un esquema de geometría. Lo que pasó era que no lo realizaban porque resultó que no sabían los conocimientos que yo asumía. [062.01].

Estábamos leyendo un cuento donde los personajes estaban descritos como “príncipe cara de clavel” y los alumnos entendieron la descripción literal en lugar de buscarle otro significado. En este caso la belleza. (Alumnos de 5º). [100.01].

Finalmente, se citaron incidentes de la subcategoría *temas nuevos emergentes* (IC.1.3), es decir, el estudiante de magisterio afrontó con sorpresa y improvisación, el aprendizaje de contenidos no previstos curricularmente o programáticamente (n=22; 42.3%). Los alumnos les plantearon necesidades y dudas en relación a contenidos nuevos. Esta subcategoría es apriorística como “*contenido cerrado/abierto*” (Del Mastro y Monereo, 2014). El estudiante de magisterio se enfrenta a tratar nuevos contenidos en el aula por: (1) situaciones de vulnerabilidad infantil en ámbitos familiares (pobreza, cambios de residencia, soledad, acoso escolar,...) (31.8%); (2) situaciones de duelo por

fallecimiento de familiares de los alumnos (padres, abuelos,...) (27.3%); (3) temas de actualidad y de educación en valores (como por ejemplo, la represión política violenta en las escuelas en el 1 de octubre; los refugiados; la educación sexual; y las lenguas maternas, etc.) (22.7%), y (4) situaciones de violencia intrafamiliar (agresiones, castigos,...) (18.2%). Por ejemplo:

Un niño explica en clase que no ha venido a clase porque tenía que cuidar de su hermano. Él tiene 6 años y su hermano 3 años. [046.03].

La madre de un alumno se acercó a mi tutora para comunicarle que su padre había fallecido. [106.01].

En el curso de primero, un niño y una niña se iban siempre al baño a realizarse tocamientos mutuos. Esto sucedió en la segunda semana de mis prácticas. [040.01].

El niño llegaba a clase señalado en diversas partes del cuerpo, que eran visibles si te acercabas muy cerca y si le tocabas le dolía. [035.01].

Otros incidentes críticos presentes en la formación inicial del estudiante de magisterio

Seguidamente, analizamos las características de las siguientes categorías reportadas con menor frecuencia, pero no por ello menos importantes, para los estudiantes de magisterio. Se citan, a continuación, (a) incidentes relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje, (b) incidentes relacionados con la evaluación de enseñanza y aprendizaje; (c) incidentes relacionados con las relaciones con el mentor, y (d) incidentes relacionados con la organización de las actividades.

Incidentes críticos relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje

En este bloque de ICs reportados con menor frecuencia, destacan primeramente los IC.02. *Incidentes relacionados con las metodologías de enseñanza y aprendizaje* (13.5% del total). Esta categoría general es apriorística, llamada “*metodologías*” (Del Mastro y Monereo, 2014) y también citada en Navarro, López y Barroso (1998). Esta categoría recoge incidentes relacionados con el dominio metodológico del estudiante de magisterio, ya sea por valoración crítica de sus intervenciones educativas, por la respuesta negativa de sus alumnos, o por disparidad de criterios con los mentores y el propio claustro de profesores.

En la investigación, se confirmaron 3 subcategorías, relacionadas con (i) el dominio metodológico del propio estudiante de magisterio; (ii) los alumnos no responden a la metodología propuesta; y (iii) la discusión de criterios metodológicos entre maestros.

Un 37.8% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.2.1. *Dominio metodológico del estudiante de magisterio*, al tener que abordar situaciones educativas individualmente, en soledad, como medida no prevista, urgente, improvisada y el reto que supone desarrollar metodologías y salirse airoso de esta situación. Como por ejemplo:

Me quedé una hora solo dando clase a los niños sin darme cuenta en las prácticas de este mes. La tutora me dijo que alguien vendría y que fuera haciendo y no vino nadie. [056.01].

El día que debía comenzar mi intervención. Me quedé sola porque la profesora tenía que solucionar un imprevisto. Y tuve que improvisar el inicio de la clase que tenía que hacer ella. [097.03].

Un 46.7% de ICs, los más frecuentes de esta categoría, se incluyeron en la subcategoría IC.2.2. *Los alumnos no responden a la metodología propuesta*, que recogió situaciones educativas con baja respuesta por parte de los alumnos a la metodología desarrollada. Por ejemplo:

Durante una de las sesiones de mi intervención, tuve que llevar a cabo un experimento con los niños y como involucraba mancharse las manos, no dejaban de reír y me costó que me escucharan. [050.03].

Durante mi intervención didáctica, hubo un día, que los alumnos no me hacían caso, pedía silencio pero al cabo de un rato volvían a hablar con los compañeros. [061.02].

Me dolía la cabeza y los alumnos ese día se pasaron todas las clases chillando. [096.01].

Finalmente, un 15.6% de incidentes se incluyeron en la subcategoría IC.2.3. *Discusión de criterios metodológicos entre maestros*, que recogió situaciones de aula o de claustro de maestros, en las que el estudiante de magisterio se vio inmerso en discusiones y conversaciones de disparidad al aplicar criterios metodológicos entre maestros. Por ejemplo:

Era una reunión de ciclo y los maestros comenzaron a echarse cosas en cara. Hasta el punto que mi tutora, salió llorando. [090.03].

Las tres subcategorías presentadas son apriorísticas, tanto la subcategoría IC.2.1. *Dominio metodológico del estudiante de magisterio*, citada como “*metodología*” (Del Mastro y Monereo, 2014; Navarro, López y Barroso, 1998); como la subcategoría IC.2.2. *Los alumnos no responden a la metodología propuesta*, citada “*innovación docente: alumnos no comprometidos*” y “*novedad: no funciona*” (Del Mastro y Monereo, 2014); así como la subcategoría IC.2.3. *Discusión de criterios metodológicos entre maestros*, citada como “*divergencia entre profesores*” y “*dificultad para trabajar en equipo (dos profesores noveles)*” (Fernández y Marrero, 2013).

Incidentes críticos relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje

Con menor frecuencia, fueron reportados los IC.04. *Incidentes relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje* (12.3% del total). Esta categoría general es apriorística, llamada “*evaluación*” (Del Mastro y Monereo, 2014). Esta categoría recogió incidentes relacionados con el dominio evaluativo del estudiante de magisterio, ya sea por conflictos emocionales en la evaluación de las tareas de los alumnos, en decisiones evaluativas del centro o de ciertas actuaciones de la mentora, así como el *feedback* que reciben de los propios alumnos.

En la investigación, se identificaron 4 subcategorías, relacionadas con (i) el dominio evaluativo del estudiante de magisterio; (ii) el mentor valora al estudiante de magisterio; (iii) la participación en la evaluación del aula o del centro, y (iv) los alumnos valoran al estudiante de magisterio.

Un 4.9% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.4.1. *Dominio evaluativo del estudiante de magisterio*, que abordan situaciones evaluativas de las tareas de los alumnos por parte del estudiante de magisterio. Fueron de gran impacto emocional, por la aplicación de criterios evaluativos, buscando coherencia, equidad y calidad. Como por ejemplo:

Muy emocionada, les felicité por el esfuerzo puesto. [112.01].

Un 41.5% de ICs, siendo los más frecuentes de esta categoría, se incluyeron en la subcategoría IC.4.2. *El mentor valora al estudiante de magisterio*, recogiendo situaciones donde el mentor u otros maestros, interfieren en la actuación del estudiante de magisterio. Se describieron tanto situaciones positivas (aprobación) como negativas (reprobación), como por ejemplo:

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].

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].

Un 17.1% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.4.3. *Participación en la evaluación del aula o del centro*, por ser invitado a evaluar como un maestro más, o participar en los retos evaluativos del centro, más allá del aula. Como por ejemplo:

En una reunión de claustro, donde se valoraba cómo hacer la evaluación por competencias, muchos maestros no sabían cómo se hacían ni entendían el cambio de perspectiva. [043.03].

Finalmente, un 36.6% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.4.4. *Los alumnos valoran al estudiante de magisterio*, que recogieron situaciones de valoraciones verbales por parte de los alumnos de las capacidades del estudiante de magisterio. Se aportaron experiencias positivas de gran impacto emocional para el estudiante de magisterio, como por ejemplo:

Un alumno de la clase, poco cariñoso y con el que más me había costado conectar, se me acercó y me dijo: “Hoy todo el mundo te regala dibujos pero yo no te he hecho ninguno, mi regalo es un abrazo” y me lo dio. [048.03].

Pasó la última sesión de mi intervención. Lo que pasó fue que un alumno dijo “No pensaba que aprender puede ser divertido”. La tutora estaba delante y lo escuchó. Ellos suelen usar una metodología tradicional. [080.01].

Dos de las subcategorías presentadas fueron apriorísticas, tanto la subcategoría IC.4.1. *Dominio evaluativo del estudiante de magisterio*, citada como “*criterios de evaluación*” (Del Mastro y Monereo, 2014); como la subcategoría IC.4.2. *El mentor valora al estudiante de magisterio*, citada como “*actuación de una profesora sustituta*” (Fernández y Marrero, 2013). En cambio, las subcategorías IC.4.3. *Participación en la evaluación del aula o del centro*, y IC.4.4. *Los alumnos valoran al estudiante de magisterio* fueron emergentes en este estudio.

Incidentes críticos relacionados con las relaciones con el mentor

Especialmente, destacan los ICs reportados en la categoría general IC.07. *Incidentes relacionados con las relaciones con el mentor* (9.6% del total). Esta categoría general es emergente y recogió incidentes relacionados con la vivencia desde el punto de vista del estudiante de magisterio, de situaciones educativas desarrolladas o de resolución de ICs en el aula, por parte del mentor como modelo educativo. Se recogen situaciones valoradas por el estudiante tanto de forma correcta como incorrecta.

En la investigación, se identificaron 2 subcategorías, relacionadas con (i) el mentor usa una metodología correcta o incorrecta; y (ii) el mentor actúa en un incidente crítico de forma ejemplar o incorrecta.

Un 37.5% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.7.1. *El mentor utiliza una metodología correcta o incorrecta*, que abordan valoraciones por parte del estudiante de magisterio, de situaciones educativas desarrolladas por el mentor u otros maestros. Fueron de gran impacto emocional y crítico, tanto por ser correctas como incorrectas, para el estudiante de magisterio, que desarrolló la observación y una escasa intervención en la situación. En esta subcategoría se recogieron un 41.7% de actuaciones valoradas como correctas y un 58.3% valoradas como incorrectas. Como por ejemplo:

La tutora ofreció soportes multinivel para que todo el alumnado pudiese alcanzar la tarea funcional y significativa. [013.01].

El ambiente en la clase era poco motivador tanto por parte de la profesora como de los alumnos [035.02].

Finalmente, un 62.5% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.7.2. *El mentor afronta un incidente crítico de forma ejemplar o incorrecta*, cuando el alumno de magisterio se sintió inmerso en un IC resuelto por la mentora, y la resolución impactó emocionalmente en el estudiante. En esta subcategoría se recogieron un 15% de resoluciones de las actuaciones valoradas como ejemplares y un 85% como incorrectas. Como por ejemplo:

Al día siguiente vi como mi tutora de prácticas estaba hablando con ella (la alumna) antes de entrar en clase. La alumna parecía entrar en razón y pedir perdón ante lo sucedido (el día anterior). Poco después se acercó a mí, la tutora, y me dijo que hay niños que necesitan su tiempo para reflexionar, que son

demasiado emocionales, y estar encima de ellos intentando resolver cuanto antes el problema no ayuda nada a la situación.[085.01].

La maestra especialista de música, delante de la agresión física de uno de los niños sistemáticamente hacia sus compañeros, se mostró indiferente y dejó que se pegaran, impidiéndome a mí que los ayudase. [047.03].

Todas las subcategorías presentadas fueron emergentes en este estudio.

Incidentes críticos relacionados con la organización de las actividades

Finalmente, con la menor frecuencia recogida, fueron reportados los ICs de la categoría general IC.03. *Incidentes relacionados con la organización de las actividades* (5.7% del total).

En la investigación, se identificaron 3 subcategorías, relacionadas con (i) la gestión de grupos; (ii) la gestión del tiempo; y (iii) la falta de recursos o uso de recursos inapropiados.

Un 36.8% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.3.1. *Gestión de grupos*, que abordaban actividades educativas por parte del estudiante de magisterio, donde se requirió un cambio rápido y urgente de la organización de los grupos sociales del aula. Como por ejemplo:

Tenía preparada una actividad de conocimientos previos, y faltaban muchos alumnos que necesitaba para poder hacer la actividad de la unidad didáctica. [062.03].

Un 42.1% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.3.2. *Gestión del tiempo*, que abordaban situaciones educativas por parte del estudiante de magisterio, donde se alteraban los horarios o las planificaciones, por hechos inesperados internos a la actividad prevista o externos a ella, por hechos casuales e imprevistos. Como por ejemplo:

Planifiqué los contenidos que trabajaría en cada sesión de mi UD, y resultó que necesitaba más tiempo para cada contenido [007.02].

Una niña interrumpió la clase debido a su nueva incorporación en la escuela. En aquel momento, todo lo que la maestra tenía programado, se desprogramó. [052.02].

Finalmente, un 21.1% de ICs se incluyeron en la subcategoría IC.3.3. *Falta de recursos o uso de recursos inapropiados*, que abordaban situaciones críticas al desarrollar

actividades educativas por parte del estudiante de magisterio, y no disponer de recursos (muchos de ellos, asociados a conexiones tecnológicas previstas) o también constatar que los recursos elaborados para realizar la actividad no eran apropiados (falta de recursos para atender a alumnos con necesidades educativas, o las imágenes proyectadas eran muy pequeñas y de mala visibilidad). Como por ejemplo:

En un momento en que estaba haciendo mi intervención educativa, tenía que realizar una actividad donde tenía que usar el Internet. Desgraciadamente, no iba y no pude realizar la actividad planificada [093.01].

Una de las subcategorías presentadas fue apriorística, la subcategoría IC.3.1. *Gestión de grupos*, citada como “*espacio: grupos de trabajo están demasiado cerca*” (Del Mastro y Monereo, 2014). En cambio, las subcategorías IC.3.2. *Gestión del tiempo*, y IC.3.3. *Falta de recursos o uso de recursos inapropiados*, fueron emergentes en este estudio.

3.3.2. Incidentes críticos en las aulas por estudiantes de magisterio en base a los clústeres por factores de la subescala B *Percepciones de las tareas docentes*

A partir de los resultados descritos, se construyó un esquema explicativo para dar respuesta al segundo objetivo específico de estudio, (c) *Analizar las relaciones entre las percepciones de las tareas docentes y los incidentes críticos* durante las prácticas.

En la siguiente tabla 19 se describen las diferentes tipologías de los ICs según su aparición a partir de los clústeres identificados en el capítulo 2 de esta tesis. El clúster 1 hace referencia al grupo de alumnos que muestran una visión alta de técnicas instruccionales y de los aspectos afectivos-emocionales y de relación en la subescala B *Percepciones de las tareas docentes* de la escala EPTIC y el clúster 2 hace referencia al grupo de alumnos con una visión moderada en los dos factores anteriormente citados.

Se recogieron 187 ICs, reportados por los 64 estudiantes de magisterio del Clúster 1 y 147 ICs reportados por los 50 estudiantes de magisterio identificados en el Clúster 2.

Tabla 19

Descriptivos de categorías y subcategorías definidas por unidad de análisis y frecuencias de los incidentes críticos agrupadas por cada clúster

Categorías	CLÚSTER 1		CLÚSTER 2	
	n	%	n	%
IC.01. Incidentes relacionados con los CONTENIDOS de enseñanza y aprendizaje.	35	18.7	17	11.6
IC. 1.1. Dominio de contenidos del estudiante de magisterio	7	20.0	4	23.5
IC. 1.2. Comprensión de los alumnos	15	42.9	4	23.5
IC. 1.3. Temas nuevos emergentes	13	37.1	9	52.9
IC.02. Incidentes relacionados con la METODOLOGIA de enseñanza y aprendizaje	27	14.4	18	12.2
IC. 2.1. Dominio metodológico del estudiante de magisterio	12	44.4	5	27.8
IC. 2.2. Los alumnos no responden a la metodología propuesta	9	33.3	12	66.7
IC. 2.3. Discusión de criterios metodológicos entre maestros	6	22.2	1	5.6
IC.03. Incidentes relacionados con la ORGANIZACIÓN de las actividades	12	6.4	7	4.8
IC. 3.1. Gestión de grupos	6	50.0	1	14.3
IC. 3.2. Gestión del tiempo	5	41.7	3	42.9
IC. 3.3. Falta de recursos o uso de recursos inapropiados	1	8.3	3	42.9
IC.04. Incidentes relacionados con la EVALUACIÓN de la enseñanza y aprendizaje	23	12.3	18	12.2
IC. 4.1. Dominio evaluativo del estudiante de magisterio	1	4.3	1	5.6
IC. 4.2. El mentor valora al estudiante de magisterio	6	26.1	11	61.1
<i>IC. 4.2.1. Positivamente</i>	1	4.3	2	11.1
<i>IC. 4.2.2. Negativamente</i>	5	21.7	9	50.0
IC. 4.3. Participación en la evaluación del aula o del centro	4	17.4	3	16.7
IC. 4.4. Los alumnos valoran al estudiante de magisterio	12	52.2	3	16.7
<i>IC. 4.4.1. Positivamente</i>	12	52.2	3	16.7
<i>IC. 4.4.2. Negativamente</i>	0	0.0	0	0.0
IC.05. Incidentes relacionados con el manejo de las RELACIONES interpersonales de los alumnos	42	22.5	34	23.1
IC. 5.1. Conflictos verbales y físicos	28	66.7	24	70.6
IC. 5.2. Bullying	7	16.7	6	17.6
IC. 5.3. Incidentes accidentales	7	16.7	4	11.8
IC.06. Incidentes relacionados con las CONDUCTAS de los alumnos	36	19.3	33	22.4
IC. 6.1. Alumno disruptivo	10	27.8	18	54.5
IC. 6.2. Alumno desafiante	15	41.7	2	6.1
IC. 6.3. Alumno desmotivado	8	22.2	7	21.2
IC. 6.4. Alumno que hace comentarios impertinentes o inoportunos	3	8.3	6	18.2
IC.07. Incidentes relacionados con las RELACIONES con el MENTOR	12	6.4	20	13.6
IC. 7.1. El mentor utiliza una metodología correcta o incorrecta	4	33.3	8	40.0
<i>IC. 7.1.1. Correcta</i>	2	16.7	3	15.0
<i>IC. 7.1.2. Incorrecta</i>	2	16.7	5	25.0
IC. 7.2. El mentor afronta un incidente crítico de forma ejemplar o incorrecta	8	66.7	12	60.0
<i>IC. 7.2.1. Ejemplar</i>	2	16.7	1	5.0
<i>IC. 7.2.2. Incorrecta</i>	6	50.0	11	55.0
Total	187	100	147	100

De la tabla 19, se desprende que, en base a las categorías de ICs reportadas, en general, son estudiantes de magisterio más preocupados por los ICs relacionados con los contenidos de enseñanza, el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos, y las conductas de los alumnos.

Respecto a los estudiantes del magisterio del clúster 1, estos desarrollan parecidos intereses por los ICs que el grupo global, es decir, una mayor preocupación e interés por los ICs relacionados con los contenidos de enseñanza (18.7%), el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (22.5%), y las conductas de los alumnos (19.3%).

Los estudiantes de magisterio del clúster 1 se muestran más tensionados por las subcategorías de los ICs relacionados con la comprensión de los alumnos (n=15), los temas nuevos emergentes (n=13), el dominio metodológico (n=12), por la valoración positiva de los alumnos hacia su persona (n=12), los conflictos verbales y físicos entre alumnos (n=28), y a nivel de conductas, los alumnos desafiantes (n=15).

En cambio, en el clúster 2, predominan los incidentes relacionados con el manejo de las relaciones (23.1%); los incidentes relacionados con las conductas (22.4%) y especialmente, los ICs vinculados a las relaciones con el mentor (13.6%).

Los estudiantes de magisterio del clúster 2 se muestran más tensionados por la aparición de temas emergentes en las aulas (n=9), la no respuesta de los alumnos (n=12), la valoración del mentor hacia su persona (n=9), los conflictos verbales y físicos entre alumnos (n=24), las situaciones disruptivas en el aula (n=18) y la resolución incorrecta de los ICs por parte de la mentora (n=11).

En la siguiente tabla 20 se describen las diferentes tipologías de los ICs diferenciados por clústeres, agrupadas en tres bloques: (a) Contenidos / Metodología / Organización, (b) Evaluación, y (c) Relaciones / Conductas / Mentor. Por un lado, agrupamos categorías didácticas y organizativas; por otro lado, los aspectos evaluativos, y finalmente, las categorías relacionales y sociales que influyen en el clima del aula.

Tabla 20

Descriptivos de agrupaciones definidas por unidad de análisis y frecuencias de los incidentes críticos en cada clúster

<i>Agrupaciones de categorías</i>	TOTAL		CLÚSTER 1		CLÚSTER 2	
	n	%	n	%	n	%
IC.01. 02. 03. Contenidos / Metodología / Organización	116	34.7	74	39.6	42	28.6
IC.04. Evaluación	41	12.3	23	12.3	18	12.2
IC.05. 06. 07. Relaciones / Conductas / Mentoría	177	53.0	90	48.1	87	59.2
Total	334	100	187	100	147	100

En los datos presentados y agrupados según estos criterios, se observa que los estudiantes de magisterio ubicados en el clúster 1, son estudiantes más preocupados, respecto a las medias globales, por los contenidos, las metodologías y la organización del aula (39.6%). En cambio, los estudiantes de magisterio ubicados en el clúster 2, son estudiantes más preocupados, respecto a las medias globales, por los conflictos de aula (manejo de las relaciones y las conductas), y los ICs relacionados con la relación con la mentoría (59.2%).

No existen diferencias entre los dos clústers, respecto a los ICs vinculados a los aspectos evaluativos, siendo presentes en cada uno de ellos, con igual incidencia.

En los resultados obtenidos, se confirma la caracterización de los estudiantes del clúster 1 más preocupados o interesados por los ICs basados en aspectos didácticos y organizativos, predominando incidentes de contenidos, metodologías y organización en el aula. Y, en contraste, la caracterización de los alumnos del clúster 2, que se sienten más interpelados por ICs basados en aspectos relacionales y sociales, destacando incidentes de las conductas de los alumnos, las relaciones con los alumnos y especialmente, con los mentores.

3.4. Discusión

En este estudio hemos dado cuenta del segundo objetivo general de la tesis doctoral que se orientaba a describir y analizar los ICs en estudiantes de magisterio. Así pues, este estudio aporta conocimiento sobre cuáles son los ICs que los futuros maestros afrontan durante su período de prácticas en el contexto catalán, en el que tal y cómo indicábamos no disponíamos de datos previos.

Tal y como se ha podido constatar en los resultados analizados, los estudiantes de magisterio viven una gran diversidad de ICs en las aulas de prácticas formativas.

Nuestros resultados coinciden con los obtenidos en otros contextos como el finlandés que tiene una larga tradición en el uso de los ICs para la mejora de la práctica educativa. Así pues, el dominio de contenidos y la gestión de las conductas de los alumnos en el aula son dos de las tipologías más reportadas, tal y como aparecen también en el estudio de Saariaho *et al.* (2019).

En el ámbito de aspectos de clima del aula, a parte de los ICs prototípicos relacionados con la indisciplina ya mencionados por Nail, Muñoz y Gajardo (2013) o Navarro, López y Barroso (1998), nuestro estudio concreta algunos incidentes específicos como los vinculados a los comentarios inoportunos o impertinentes que a menudo aparecen en las conversaciones con los alumnos y la aparición de incidentes espontáneos, totalmente azarosos, como roturas de materiales, pérdidas, o imprevistos que ponen a prueba la gestión de la información y de la comunicación del estudiante de magisterio con los alumnos.

Por otro lado, tal y como aparecen en los estudios de Navarro, López y Barroso (1998) los ICs vinculados a cuestiones organizativas también aparecen, pero en menor frecuencia. Este estudio previo da cuenta de la importancia que los estudiantes dan a la falta de materiales didácticos o instalaciones inadecuadas (espacio, ratios, etc.). En nuestro estudio, más que referirse a materiales didácticos nuestros estudiantes mencionan las dificultades que les genera el uso de las tecnologías en el aula como uno de los incidentes organizativos habituales y la gestión de los tiempos en sus intervenciones educativas.

Los resultados coinciden que seis de las siete categorías de ICs presentes en los estudiantes de magisterio son semejantes a las de un maestro en servicio, ya sean de educación primaria (Bilbao y Monereo, 2011) o secundaria (Fernández y Marrero, 2013)

pero diferentes a los vividos por profesores universitarios (Del Mastro y Monereo, 2014; Monereo *et al.*, 2009), los cuales están más centrados en aspectos organizativos y de evaluación.

Con el afán de diferenciar las características específicas en los ICs de los estudiantes de magisterio nuestro estudio aporta mayor concreción en la descripción de algunos de ellos. Por ejemplo, se observó que aparecieron ciertas subcategorías emergentes en las categorías anteriormente citadas, posiblemente más vinculadas a perfiles de maestros noveles, de primeros años en la formación docente (Ahonen *et al.*, 2015), como fueron los IC vinculados a la gestión del tiempo; a la falta de recursos o uso de recursos inapropiados; a la participación en la evaluación del aula o del centro; a cómo los alumnos valoran al estudiante de magisterio; a los incidentes accidentales; y a las situaciones donde el alumno hace comentarios impertinentes o inoportunos.

Nuestro estudio pone de manifiesto que los ICs de los docentes en formación son enormemente más numerosos y diversos en la variedad de subcategorías que los que perciben maestros en servicio, seguramente porque la experiencia práctica otorga a los maestros experimentados una mayor capacidad de investigación y autorregulación de sus aprendizajes (Ahonen *et al.*, 2015).

Aparecen como incidentes específicos durante la formación inicial los ICs relacionados con el mentor. Por un lado, los ICs relacionados con los aspectos evaluativos de las prácticas, especialmente la aprobación o reprobación del tutor hacia el estudiante. Pero también, surgen ICs relacionados con la valoración que el estudiante en formación hace de las actuaciones educativas realizadas por el mentor o cómo éste ha resuelto situaciones “problemáticas” en su aula. La aparición de IC vinculados al propio mentor indica la importancia que estos sean analizados en la propia escuela con el mentor o en la universidad con el tutor (Mena, Hennissen y Loughran, 2017; Saariaho *et al.*, 2019, Zhao y Zhang, 2017). De esta manera podrán convertirse más fácilmente en experiencias clave de aprendizaje (Ahonen *et al.*, 2015).

Los profesores universitarios se sienten más preocupados por ICs vinculados a la organización de las tareas y al uso de los recursos y muy poco por ICs vinculados al dominio de contenidos, debido probablemente a su identidad investigadora y su práctica profesional. En cambio, los estudiantes de magisterio muestran una mayor preocupación por el dominio de los contenidos y, en cambio, mucha menos por los temas organizativos

vinculados a la cooperación con los demás, quizás por no haber participado en la necesaria interacción y coordinación con diversos profesores del centro (Del Mastro y Monereo, 2014).

Finalmente, este aspecto es muy importante a nuestro parecer, ya que sitúa el origen y génesis de los ICs en la experiencia práctica previa, en la veteranía y la propia autorregulación del docente y no en las edades de los alumnos sujetos al proceso de enseñanza y aprendizaje (Saariaho *et al.*, 2019). Como comentan Kilgour, Northcote y Herman (2015) será crucial reflexionar en torno a la intensidad de las reacciones emocionales de los estudiantes de magisterio, para reconocer en sus “peores” experiencias, los desencadenantes de las emociones negativas y reflexionar críticamente sobre cómo lidiar y aprender de los ICs que experimentan en su práctica profesional.

Respecto al segundo objetivo del estudio, “*analizar las relaciones entre las percepciones de las tareas docentes y los incidentes críticos*”, y basándonos en la diferenciación en dos clústers de estudiantes de magisterio, presentado en el estudio del capítulo 2 de esta tesis, se observaron diferencias cualitativas en estos dos grupos.

Los resultados del clúster 1, caracterizado como un colectivo de estudiantes de magisterio que presenta unas expectativas e intereses por la docencia muy elevados, más centrados en el aula que en su propia persona, tienen una mayor preocupación e interés por los ICs relacionados con los contenidos de enseñanza, con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos y con las conductas de los alumnos, mostrando muchas semejanzas con un maestro veterano en servicio (Bilbao y Monereo, 2011), es decir, aquel docente que admite que las dificultades pueden ofrecer posibilidades para mejorar la propia enseñanza.

En cambio, los resultados del clúster 2, caracterizado como un colectivo de estudiantes de magisterio que enfoca su aprendizaje centrándolo en superar sus propios retos, inquietudes y miedos hacia la docencia, más centrados en su propia persona que en el aula, parece que afrontan ICs provocados por la aparición de conflictos verbales y físicos entre alumnos, situaciones disruptivas en el aula y especialmente ICs relacionados con las relaciones con el mentor. Estos resultados se asemejan a los perfiles de maestros noveles en servicio (Bilbao y Monereo, 2011), que muestran mayores niveles de frustración, indefensión e incertidumbre frente a situaciones conflictivas que les resultan difíciles de manejar.

Capítulo 4

Estudio 3. Tensiones y aprendizajes identitarios de los estudiantes de magisterio en el afrontamiento de incidentes críticos en las aulas de prácticum universitario

Contenidos

- 4.1. Introducción
- 4.2. Método
 - 4.2.1. Participantes
 - 4.2.2. Instrumentos
 - 4.2.3. Procedimiento de análisis de datos
- 4.3. Resultados
- 4.4. Discusión

4.1. Introducción

En el desarrollo de la identidad profesional docente, los estudiantes de magisterio efectúan un proceso de integración de conocimientos, creencias, actitudes, normas y valores personales, por un lado, y las demandas profesionales de las escuelas de formación docente, incluidos los valores y estándares ampliamente aceptados sobre la enseñanza, por el otro (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). En sus primeras experiencias profesionales, los estudiantes en prácticas se afrontan a unos hechos tipificados como incidentes críticos (en adelante, ICs) (Bilbao y Monereo, 2011; Everly y Mitchell, 1999; Tripp, 1993), desarrollando estrategias contextuales de afrontamiento (Fernández-Abascal, 1997; Monereo *et al.*, 2014) o de resolución para superarlos (Weise y Sánchez-Busqués, 2013). En estas experiencias formativas, emergen tensiones identitarias que han aparecido en su trayectoria formativa y que una vez sujetas a reflexión promueven distintos tipos de aprendizaje que suponen algún cambio en su identidad docente (Alsup, 2006; Ketelaar *et al.*, 2014; Pillen, 2013).

Las tensiones de identidad profesional son luchas internas entre cómo uno se percibe como persona y como profesional (Fuller y Bown, 1975; Pillen, Beijaard y den Brok, 2012; Shapira-Lishchinsky, 2010; Smagorinsky *et al.*, 2004; Volkman y Anderson, 1998), es decir, son conflictos internos que experimentan los docentes entre lo que se considera relevante para la profesión y lo que cada uno desea o experimenta como bueno o adecuado (Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004).

En el proceso de construcción identitario, los estudiantes de magisterio se enfrentan dualmente a preguntas como “¿quién soy yo como maestro?” y “¿quién quiero ser?” (Kelchtermans y Hamilton, 2004; Korthagen y Vasalos, 2005), y se desarrollan “*disonancias de identidad*”, al aparecer un conflicto o tensión entre el maestro real y el maestro deseado en la construcción y la integración identitaria (Warin *et al.*, 2006).

Según Hermans y Hermans-Konopka (2010), las tensiones identitarias son muy habituales y aparecen de manera recurrente, ya que fluyen de forma natural en los procesos de posicionamiento identitario y contra-posicionamiento “*positioning and counter-positioning*”, en el espacio metafórico del “*yo extendido*”, estableciéndose diálogos interesantes entre los movimientos y las negociaciones de diferentes posiciones del yo (*I-position*), creando incluso coaliciones entre posiciones (ya existentes y nuevas) y siempre

buscando un equilibrio identitario en entornos complejos y cambiantes, como son las aulas (Hermans *et al.*, 2017).

En nuestro estudio, las tensiones o “*campos de tensiones*” (Hermans *et al.*, 2017; Leijen, Kullasepp y Toompalu, 2018) emergen en la narración de los ICs que han vivido en las aulas de prácticas haciéndose evidente en algunos casos un conflicto de posiciones al tratar de dar respuesta adaptativa a la situación crítica a la se enfrentan (Hermans *et al.*, 2017).

Existen en la literatura distintas clasificaciones de tensiones; en este estudio hemos considerado la propuesta amplia de Pillen *et al.* (2012, 2013a) que distinguen entre 17 distintas tensiones (como por ejemplo, “*querer cuidar a los estudiantes, en lugar de ser estricto*” o “*sentirse incompetente en términos de conocimiento o competencia frente la expectativa de ser experto*”) que posteriormente agrupan en tres grandes temas: (1) el cambio de rol de ser estudiante a convertirse en maestro, (2) los conflictos entre el apoyo deseado y el real brindado a los estudiantes, y (3) las concepciones conflictivas de aprender a enseñar (Pillen, den Brok y Beijaard, 2013).

Las tensiones a menudo desafían los sentimientos, los valores, las creencias o las percepciones personales de un maestro y su carácter implícito provoca que a menudo no sean fácilmente resolubles y perduren en el tiempo, a veces mucho más que el propio conflicto que hizo visible su existencia. En cualquier caso, la reflexión sobre el IC que está delimitado en un espacio y un tiempo y las tensiones que están sosteniendo y dando sentido a esta experiencia vivida por el sujeto como incidente o crisis es el primer paso para aprender a partir de ellas (Pillen, Beijaard y den Brok, 2012).

Las tensiones identitarias permanecen o se devanecen, relacionadas con la propia percepción de la identidad profesional de los estudiantes de magisterio, tanto por razones personales como profesionales, y “*son de naturaleza explicativa*” (Pillen, 2013, p.106). Los ICs vividos en las aulas permitirían tomar consciencia de dichas tensiones.

Los ICs, como se comentó en el capítulo 2, son eventos de contenido específico, acotados en el tiempo y en el espacio, que aparecen de manera inesperada provocando una desestabilización emocional y/o cognitiva (Monereo *et al.*, 2009). A menudo, el estudiante de magisterio se enfrenta a estos ICs sin dar una respuesta completamente ajustada (Nail, 2010). La respuesta o las estrategias de afrontamiento se pueden clasificar en (a) evitación, (b) reacción, (c) decisión y (d) evaluación (Martín, Jiménez y Fernández-Abascal, 2000;

Monereo *et al.*, 2014). Según Monereo *et al.* (2009) para recuperar el control de la situación crítica al estudiante de magisterio no le basta con aplicar una estrategia local, sino que requerirá posiblemente una nueva versión de sí mismo, un cambio de self identitario.

En el caso de estudiantes de magisterio el proceso de cambio suele implicar la transición de la posición de estudiante a la de maestro y sabemos que esta transición no es un proceso fácil (Giralt-Romeu, Liesa y Castelló, 2020). Durante su proceso formativo se espera que los estudiantes aprendan y transiten en distintas *I-positions* que sabemos que son propias de la profesión docente: (1) proveedor de información, (2) desarrollador de recursos, (3) planificador, (4) asesor, (5) facilitador y (6) modelo a seguir (Harden y Crosby, 2000). Cada docente da un significado propio a cada una de estas posiciones según sus conocimientos y expectativas personales, pero también según las experiencias vividas y lo que ha aprendido y, por tanto, de manera dinámica cada uno va configurando un repertorio de posiciones propio que permite entender la identidad profesional. Recientemente, Badia y Liesa (*en prensa*) a partir del análisis de las *I-positions* en docentes experimentados describen cuatro formas de ser docente: (1) maestro comprometido con la enseñanza y la gestión de la escuela; (2) maestro comprometido con la enseñanza y la mejora de la práctica educativa; (3) maestro centrado en la educación y la enseñanza de los alumnos, y (4) maestro comprometido con la educación y la mejora de la práctica educativa. Estas distintas maneras de ser docente se irían configurando como posiciones centrales de la identidad docente a través de procesos de posicionamiento y reformulación en los que el docente se vería impulsado a dar respuesta y/o entender situaciones habituales de la profesión con las que se debe enfrentar.

En este estudio nos planteamos como objetivo general, explorar qué tensiones identitarias subyacen en distintos incidentes críticos a los que los alumnos se han enfrentado y cuáles son los aprendizajes que han realizado en relación a distintas posiciones identitarias.

Partiendo de este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: (1) describir las tensiones identitarias que aparecen en los incidentes críticos; (2) analizar la relación entre las tensiones identitarias y la tipología de incidentes críticos; (3) describir y analizar las estrategias de afrontamiento de los incidentes críticos, y (4) describir los aprendizajes de los alumnos en relación con su identidad docente.

4.2. Método

En este apartado describiremos, en primer lugar, los participantes en el estudio. Posteriormente, se describirán las características del instrumento utilizado y finalmente, se detallará el procedimiento de análisis de los datos.

4.2.1. Participantes

La muestra estuvo configurada por 60 estudiantes universitarios de 3º curso del grado de Educación Primaria que realizan el prácticum en la *Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport "Blanquerna"* (Universidad Ramon Llull).

En la tabla 21 se detallan las características de los participantes. Tal y como se puede apreciar, en relación al género, el 88.3% eran mujeres y el 11.7% eran varones. En referencia a la edad de los participantes, la muestra incluía estudiantes entre los 21 y los 38 años ($M=21.85$, $SD=2.5$).

Tabla 21

Características sociodemográficas de los participantes

	n	%
Género		
Mujeres	53	88.3
Varones	7	11.7
Edades		
21 – 23 años	55	91.7
24 – 27 años	4	6.7
28 – 38 años	1	1.7
Centros educativos de prácticas	48	
Titularidad pública	21	43.8
Titularidad privada	27	56.3

Un 56.3 % de los estudiantes realizaron sus prácticas en centros educativos de titularidad privada (en régimen concertado o privado) y el resto, un 43.8%, lo hicieron en centros de titularidad pública.

4.2.2. Instrumentos

En este estudio se utilizó la subescala C (*Eventos significativos en la práctica*) de la escala EPTIC, descrita en el capítulo 1 (p. 47).

4.2.3. Procedimiento de 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 y las estrategias de afrontamiento para cada incidente. Una vez identificados se procedió a su análisis, considerando algunas categorías generales predefinidas de ICs propuestas por Bilbao y Monereo (2011) y Del Mastro y Monereo (2014). Se optó por una estrategia combinada de codificación: codificación *top-down* (categorías predefinidas) y codificación *down-top* (categorías emergentes).

La lectura de los distintos ICs narrados permitió identificar las tensiones que emergían. Inicialmente se partió de la categorización propuesta por Pillen, Beijgaard y den Brok (2012). Así, para cada ICs narrado se identificó una tensión predominante y latente en la narración. Así pues, en el análisis intraindividual se identifican varias tensiones según los ICs narrados.

Finalmente, a partir de la respuesta a la cuestión número 8 del cuestionario (*¿Qué aprendiste? en relación con tu papel (identidad) de maestro*) se identificaron las posiciones que los estudiantes manifestaban haber aprendido durante el proceso.

La validación de los datos se realizó a través de un análisis inter-jueces que analizaron el 35% del total de incidentes, tensiones, estrategias de afrontamiento y posiciones identitarias emergentes. El grado de acuerdo fue alto en las categorías de ICs ($r = .87$), en tensiones docentes ($r = .89$), en estrategias de afrontamiento ($r = .85$) y en posiciones identitarias ($r = .83$), según el coeficiente kappa (κ) de Cohen (1968).

4.3. Resultados

Los resultados se han organizado siguiendo cada uno de los objetivos específicos. En primer lugar, nos interesaba (1) *Describir las tensiones identitarias que aparecen en los incidentes críticos*. Se recogieron un total de 174 enunciados referentes a las tensiones. Según la propuesta de Pillen *et al.* (2013) en la tabla 22 se muestra la frecuencia de aparición de distintas categorías y algunos ejemplos representativos de cada una de ellas. En nuestro estudio no se han identificado nuevas categorías de tensiones identitarias.

Tabla 22

Tensiones docentes en orden de frecuencia de ocurrencia y porcentajes

Categorías de tensiones docentes	Ejemplos	n	%
[03] Incompetente vs. experto: Sentirse incompetente en términos de conocimiento o competencia frente la expectativa de ser experto.	<i>Pasó durante mi intervención, en el aula. Un niño me preguntó una cosa sobre la geometría (era lo que estábamos trabajando) y no le supe responder [36.02].</i>	25	14.4
[05] Orientaciones conflictivas: Experimentar conflictos entre las orientaciones propias y la de otros con respecto a los procesos de enseñanza.	<i>La maestra escribía palabras en la pizarra y en más de una ocasión hizo alguna falta. Un día en Conocimiento del Medio también explicó información incorrecta. Realmente y, por error mío, no hice nada al respecto a los errores ortográficos. En cuanto a la explicación de contenido, les expliqué correctamente al día siguiente [37.02].</i>	24	13.8
[04] Teorías personales vs. teorías profesionales: Experimentar una discrepancia entre las propias teorías y las que son relevantes para la profesión docente.	<i>Sinceramente me quedé callado sin hacer nada porque no sé si es mejor que se queden en la silla haciendo silencio como vigilados o que se muevan un poco después de estar tanto tiempo sentados hasta el punto de revolucionar el grupo clase [93.03].</i>	21	12.1
[10] Tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz: Querer tratar a los alumnos como personas completas, en su conjunto, en lugar de sentir la necesidad de tratarlos como aprendices (o viceversa).	<i>El papel del maestro también tiene que ser de mediador, de escuchar y implicarse en los conflictos de sus alumnos (para ellos es muy importante)[52.03].</i>	20	11.5
[12] Diferentes enfoques: Experimentar dificultades en los enfoques de enseñanza.	<i>Me resulta significativa ya que era una situación nueva para mí. Yo estudié en un colegio mucho más tradicional y el libre movimiento estaba prohibido. En cambio, en esta escuela respetan mucho las necesidades de los alumnos [29.03].</i>	18	10.3
[15] Mentor vs. su propia manera: Sentirse dependiente de un mentor (colega / supervisor) frente a querer actuar autonomamente.	<i>Porque fue un momento en el que tuve que tomar una decisión instantánea sin tener el apoyo y aprobación de la tutora [06.02].</i>	13	7.5
[08] Respetar la integridad: Querer respetar la integridad de los alumnos versus sentir la necesidad de trabajar en contra de esta integridad.	<i>Un niño explica en clase que no ha venido a clase porque tenía que cuidar de su hermano. Él tiene 6 años y su hermano 3. Vi la realidad que sufren algunas familias. En estado de shock, sobrepasado por la realidad [02.03].</i>	12	6.9
[14] Queriendo responsabilidad: Sentirse tratado por el otro como un estudiante versus querer asumir la responsabilidad como un maestro.	<i>Me quedé yo sola con más de 20 niños, había como 3 o 4 niños llorando, dos más se pelearon, otro lanzó una pelota al aire y le dio a una niña, había otros que estaban escondidos. De repente</i>	8	4.6

	<i>apareció el conserje y me dijo: tú qué? Como si no estuviera haciendo nada para intentar calmar la situación [20.01].</i>		
[06] Actitudes contradictorias: Estar expuesto a actitudes institucionales contradictorias.	<i>Porque me ha hecho reflexionar que aún nos quedan muchas cosas por aprender en la universidad que no nos han enseñado [34.01].</i>	7	4.0
[11] Distancia emocional: Experimentar dificultades para mantener una distancia emocional.	<i>Un alumno con altas capacidades y un año menor, se incorpora a nuestra clase y se reencuentra con un excompañero que también le subieron de curso. Me aguanté las lágrimas ya que fue muy emotivo [46.01].</i>	7	4.0
[01] Estudiante vs. maestro: Sentirse internamente como un estudiante versus ser esperado a actuar como un maestro adulto.	<i>Cómo alumna de prácticas... que más podría haber hecho para evitar o solucionar el conflicto en caso de que la maestra tardara más y los niños siguieran pegándose [35.02].</i>	5	2.9
[09] Lealtades conflictivas: Experimentar lealtades conflictivas hacia alumnos y colegas.	<i>Cuando un alumno me explicó porque no quería hacer una actividad de clase. El motivo era porque el profesor a veces le faltaba el respeto. Inquieta y a la vez con un sentimiento satisfactorio al ver que el niño confiaba en mí [14.03].</i>	4	2.3
[02] Cuidar vs. ser estricto: Querer cuidar a los alumnos en lugar de esperar que sea duro o estricto.	<i>No quería que los niños me viesen como un enemigo ya que nunca les había llamado la atención. Me sentí extraño [37.03].</i>	4	2.3
[13] Dudas por la profesión: Dudas sobre si quieren ser maestros.	<i>Me hace replantear si realmente quiero ser maestro con todas sus implicaciones emocionales [03.01].</i>	3	1.7
[16] Compañero vs. maestro: Sentirse como un compañero versus querer asumir la responsabilidad como maestro.	<i>No sabía si estaba haciendo lo correcto porque me sabía mal por el niño que no lo hacía con ninguna maldad, pero no quería tener relación de amistad cuando soy su profesora [21.02].</i>	2	1.1
[07] Enseñar vs. otras tareas: Querer invertir tiempo en enseñar versus sentirse presionado para invertir tiempo en otras tareas que forman parte de la profesión docente.	<i>Debería haber jugado con ellos (los alumnos) días antes o organizar más juegos con ellos [12.02].</i>	1	0.6
[17] Vida privada vs. trabajo: Compaginar la vida privada versus sentirse presionado a dedicar tiempo y energía al trabajo.	<i>No presente.</i>	0	0.0
Total		174	100

De los resultados analizados se desprende que las tensiones más frecuentes reportadas por los estudiantes han sido “sentirse incompetente en términos de conocimiento o competencia frente la expectativa de ser experto” (14.4%); “experimentar

conflictos entre las orientaciones propias y de otros (ajenas) con respecto al aprendizaje para enseñar” (13.8%); “experimentar una discrepancia entre las propias teorías y las que son relevantes para la profesión docente” (12.1%); “querer tratar a los alumnos como personas completas, en su conjunto, en lugar de sentir la necesidad de tratarlos como aprendices (o viceversa)” (11.5%), y “experimentar dificultades en los enfoques de enseñanza” (10.3%).

Las tensiones menos reportadas fueron “dudas sobre si quieren ser maestros” (1.7%); “sentirse como un compañero versus querer asumir la responsabilidad como maestro” (1.1%); “querer invertir tiempo en enseñar versus sentirse presionado para invertir tiempo en otras tareas que forman parte de la profesión docente” (0.6%). La última categoría “querer compaginar la vida privada versus sentirse presionado a dedicar tiempo y energía al trabajo” no aparece identificada en nuestro estudio.

Los distintos estudios de Pillen *et al.* (2013a, 2013b), proponen que las tensiones identificadas en estudiantes de magisterio se pueden agrupar en tres grandes temas generales: (a) el rol cambiante de ser un estudiante a ser un maestro; (b) los conflictos entre el apoyo deseado y el real dado a los alumnos, y (c) las concepciones conflictivas de aprender a enseñar. En la tabla 23, se muestran los resultados atendiendo a estas tres grandes temáticas.

Tabla 23

Agrupación de tensiones en tres temas generales y su frecuencia

Temas	I. El rol cambiante de ser un estudiante a ser un maestro	II. Los conflictos entre el apoyo deseado y el real dado a los alumnos	III. Concepciones conflictivas de aprender a enseñar
Descriptivo	Tensiones generadas con respecto al cambio de rol de ser un estudiante a experimentar las responsabilidades repentinas propias de ser maestro.	Tensiones con respecto a si podrán proporcionar el apoyo que necesitan sus alumnos.	Tensiones sobre las concepciones de aprender a enseñar entre maestros principiantes y otros.
Tensiones asociadas	[01] <i>Estudiante vs. maestro.</i> [03] <i>Incompetente vs. experto.</i> [07] <i>Enseñar vs. otras tareas.</i> [13] <i>Dudas por la profesión (*).</i> [14] <i>Queriendo responsabilidad.</i> [16] <i>Compañero vs. maestro.</i>	[02] <i>Cuidar vs. ser estricto (**).</i> [08] <i>Respetar la integridad.</i> [09] <i>Lealtades conflictivas (*).</i> [10] <i>Tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz.</i> [11] <i>Distancial emocional.</i>	[04] <i>Teorías personales vs. teorías profesionales(*).</i> [05] <i>Orientaciones conflictivas.</i> [06] <i>Actitudes contradictorias.</i> [12] <i>Diferentes enfoques(*).</i> [15] <i>Mentor vs. su propia manera.</i> [17] <i>Vida privada vs. trabajo.</i>

Frecuencia	42	51	81
Porcentaje	24.1%	29.3%	46.6%

Se realizaron dos adaptaciones en nuestro estudio respecto a la clasificación propuesta por Pillen, Den Brok y Beijaard (2013b). Primeramente, se incluyeron las categorías [04], [09], [12] y [13] en la agrupación por temas, que los autores no incorporaron por ser poco relevantes en sus estudios (identificadas con *). Seguidamente, la reubicación de la tensión [02] en la agrupación de tensiones vinculadas a “*entre el apoyo deseado y el real dado a los alumnos*” (identificada con **) respecto a los estudios de Pillen *et al.* (2013b). Respecto a este último aspecto, según nuestro análisis, los autores citados definen la tensión [02] como una dificultad de los maestros por mantener el control de la clase llegando a sacrificar la estrecha relación que desean tener con los estudiantes, y como tal, se asocia más adecuadamente a la agrupación del tema II descrito en la tabla 23.

De los resultados, se desprende que el grupo de tensiones más frecuentes son las *concepciones conflictivas de aprender a enseñar* (46.6%) que ponen en evidencia las contradicciones entre las teorías propias y las desarrolladas por su mentor o aprendidas en la universidad.

En relación al segundo objetivo específico, esto es, (b) *Analizar la relación entre las tensiones identitarias y la tipología de incidentes críticos* en los estudiantes de magisterio que realizan el prácticum, los resultados obtenidos se presentan en las tablas siguientes.

Primeramente, en la tabla 24 presentamos los resultados obtenidos de las tipologías de ICs reportados en este estudio (n=174), según la adaptación de la clasificación de Del Mastro y Monereo (2014), incorporando la categoría emergente vinculada a la relación con el mentor (categoría 07) ya comentado en el capítulo 3.

Tabla 24

Categorías y frecuencias de los incidentes críticos (adaptado del Mastro y Monereo, 2014)

Categorías	n	%
IC.01. Incidentes relacionados con los CONTENIDOS de enseñanza y aprendizaje.	29	16.7
IC.02. Incidentes relacionados con la METODOLOGIA de enseñanza y aprendizaje	27	15.5
IC.03. Incidentes relacionados con la ORGANIZACIÓN de las actividades	14	8.0
IC.04. Incidentes relacionados con la EVALUACIÓN de la enseñanza y aprendizaje	21	12.1
IC.05. Incidentes relacionados con el manejo de las RELACIONES interpersonales de los alumnos	43	24.7
IC.06. Incidentes relacionados con las CONDUCTAS de los alumnos	26	14.9
IC.07. Incidentes relacionados con las RELACIONES con el MENTOR	14	8.0
Total	174	100

En la tabla 25 presentamos la relación entre los siete ICs identificados y las tensiones que representaron.

Tabla 25

Relación de tensiones e incidentes críticos

Agrupaciones de tensiones	IC.01. Contenidos	IC.02. Metodología	IC.03. Organización	IC.04. Evaluación	IC.05 Relaciones alumnos	IC.06. Conductas alumnos	IC.07. Relaciones Mentor	Total
1. El rol cambiante de ser un estudiante a ser un maestro	5 [11.9%]	6 [14.3%]	4 [9.5%]	4 [9.5%]	16 [38.1%]	7 [16.7%]	0 [-%]	42 [24.1%]
2. Los conflictos entre el apoyo deseado y el real dado a los alumnos.	8 [15.7%]	7 [13.7%]	2 [3.9%]	8 [15.7%]	11 [21.6%]	11 [21.6%]	4 [7.8%]	51 [29.3%]
3. Concepciones conflictivas de aprender a enseñar.	16 [19.8%]	14 [17.3%]	8 [9.9%]	9 [11.1%]	16 [19.8%]	8 [9.9%]	10 [12.3%]	81 [46.6%]
	29	27	14	21	43	26	14	

Nota: los datos se muestran en frecuencias y porcentajes (n [%]).

De los resultados analizados se desprende que las tensiones docentes se presentan en mayor o menor grado en los distintos ICs que se reportan por los alumnos de magisterio. Parecería cierta tendencia a que las tensiones vinculadas a “*el rol cambiante de ser un estudiante a ser un maestro*” se visualizaría en mayores ocasiones en los incidentes relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (IC.05) (38.1%).

Por otro lado, las tensiones vinculadas a las “*concepciones conflictivas de aprender a enseñar*” mayoritariamente emergen en los ICs relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (IC.05) (21.6%) y los incidentes relacionados con las conductas de los alumnos (IC.06) (21.6%).

Finalmente, las tensiones vinculadas al “conflicto entre el apoyo deseado y el real dado a los alumnos” emergen mayoritariamente en los ICs relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje (IC.01) (19.8%) y los relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (IC.05) (19.8%).

En relación al tercer objetivo específico, esto es, (c) *Describir y analizar las estrategias de afrontamiento de los incidentes críticos*, realizamos un análisis correlacional (co-ocurrencia de códigos) entre el tipo de ICs y sus estrategias de afrontamiento que se puede consultar en la tabla 26.

Tabla 26

Co-ocurrencia de Incidentes Críticos (adaptado del Mastro y Monereo, 2014) y estrategias de afrontamiento (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014).

Categorías	IC.01. Contenidos	IC.02. Metodología	IC.03. Organización	IC.04. Evaluación	IC.05 Relaciones alumnos	IC.06. Conductas alumnos	IC.07. Relaciones Mentor	Total
EA.1. Evitación	6 (20.7%)	7 (25.9%)		3 (14.3%)	1 (2.3%)	7 (26.9%)	4 (28.6%)	28 (16.1%)
EA.1.1. Negación	1	1		1				
EA.1.2. Problema transitorio	1	1				3		
EA.1.3. Distanciamiento	1	4			1	2	2	
EA.1.4. Problema irresoluble	3	1		1		2	1	
EA.1.5. Desconexión				1			1	
EA.2. Reacción	7 (24.1%)	6 (22.2%)	2 (14.3%)	7 (33.3%)	25 (58.1%)	9 (34.6%)	1 (7.1%)	57 (32.8%)
EA.2.1. Agresiva	1	2			7	1		
EA.2.2. Expresiva	2	1	1	4	4	5	1	
EA.2.3. Inhibición		1	1	2	1			
EA.2.4. Huida	4	2		1	13	3		
EA.3. Decisión	14 (48.3%)	11 (40.7%)	11 (78.6%)	6 (28.6%)	17 (39.5%)	10 (38.5%)	8 (57.1%)	77 (44.3%)
EA.3.1. Estrategia de resolución	6	6	6	5	9	4	3	
EA.3.2. Estrategia emocional	2	2	1	1	6	6	2	
EA.3.3. Estrategia contextual	6	3	4		2		3	
EA.4. Evaluación	2 (6.9%)	3 (11.1%)	1 (7.1%)	5 (23.8%)			1 (7.1%)	12 (6.9%)
EA.4.1. Autoevaluación	1	3		2				
EA.4.2. Coevaluación	1		1	2			1	
EA.4.3. Heteroevaluación				1				
N	29	27	14	21	43	26	14	174

Nota: los datos se muestran en frecuencias y porcentajes (n [%]). Los porcentajes de la columna total responden a los acumulados respecto a las estrategias de afrontamiento. El resto de porcentajes son acumulados por cada tipología de ICs respecto a las estrategias de afrontamiento.

En los resultados analizados se observa un predominio de *estrategias de decisión* (44.3%) al afrontar los diferentes ICs en las aulas.

Respecto a los incidentes críticos relacionados con *los contenidos de enseñanza y aprendizaje*, la estrategia de afrontamiento que predomina es la decisión (48.3%), bien por ejecutar estrategias de resolución, como, por ejemplo,

“Actué con normalidad, hablando de forma clara y lentamente, poco a poco”
[50.01].

O también, estrategias contextuales,

“Propuse buscarla (la palabra) en el diccionario. La sabían en castellano, entonces sólo hacía falta buscarla en catalán” [22.03].

En los *incidentes críticos relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje*, las estrategias de afrontamiento que predominan también son por resolución (40,7%), como, por ejemplo,

“Estoy acostumbrada a prepararme mucho las cosas antes de hacerlas y en ese momento estaba a cargo de una clase yo sola de forma inesperada” [29.01].

En los *incidentes críticos relacionados con la organización de las actividades*, los estudiantes de magisterio desarrollan también mayoritariamente estrategias de resolución (78.6%), como, por ejemplo,

“Cuando me di cuenta que estaba yendo muy lenta, intenté ir más rápida” [17.03].

En cambio, en *los incidentes críticos relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje*, los estudiantes de magisterio desarrollan preferentemente estrategias de reacción (33.3%), como son la reacción expresiva, por ejemplo,

“Actué instintivamente, le felicité por su logro ya que para él ese acto era una superación de uno mismo”[22.01].

Por su parte, en *los incidentes críticos relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos*, predominan las estrategias de reacción (58.1%) como son las de respuesta agresiva o de huida, como, por ejemplo,

“Reducir al alumno e inmovilizarle para que parara de pegarle” [02.02].

“En ese momento estaba yo sola en clase, pedí ayuda rápidamente a la tutora de tercero” [11.01].

En los ICs *relacionados con las conductas de los alumnos*, se desarrollan tanto estrategias de reacción expresivas (34.6%) como estrategias emocionales de decisión (38.5%), como, por ejemplo,

“Me sorprendió el comentario de la niña y hablé con ella un poco sobre nuestras diferencias (indirectamente) porque consideraba que era importante” [25.02].

“Le saqué de la clase para hablar con él. Después, hablé con toda la clase para que no volviera a pasar” [15.02].

Finalmente, en los *incidentes críticos relacionados con las relaciones con el mentor*, predominan las estrategias de decisión mayoritariamente (57.1%), como, por ejemplo,

“Yo como los conocía tuve que llevar la clase para ayudar al profesor” [01.01].

“Decidí hablar con la mentora para saber más sobre el tema. Me comentó que se ponía nerviosa ya que no sabía gestionar la situación debido a que ella era muy planificadora y veía que con aquel curso no avanzaba” [30.01].

En relación al cuarto y último objetivo específico, esto es, (d) *Describir los aprendizajes de los alumnos en relación con su identidad docente, en el contexto de los incidentes críticos*, se analizaron las respuestas a la pregunta número 8 de la subescala C, *¿Qué aprendiste? En relación con tu papel (identidad) de maestro*. De los aprendizajes narrados por los estudiantes se han inferido seis posiciones. Así pues, los estudiantes han aprendido a posicionarse como: (a) *“yo como maestro guía – transmisor de contenidos”*; (b) *“yo como maestro experto en métodos”*; (c) *“yo como maestro planificador”*; (d) *“yo como maestro gestor”*; (e) *“yo como modelo de maestro”*, y (f) *“yo como maestro profesional colaborador”* (Badia *et al.*, 2020; Harden y Crosby, 2000; Lara-Subiabre *et al.*, 2020; Vandamme, 2018).

En la tabla 27 aparecen dichas *I-positions*, su descripción y algún ejemplo representativo.

Tabla 27

I-positions, descripción de las posiciones identitarias y ejemplos

Categorías	Descriptivos	Ejemplos
[01] Yo como maestro guía – transmisor de contenidos	El estudiante de magisterio aprende a enseñar y guiar el aprendizaje de contenidos curriculares , así como a afrontar la falta de dominio de contenidos en situaciones concretas (cuando no saben que contestar al alumno) aceptando que el	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Me di cuenta de la gran importancia de tratar temas no sexistas en el aula, desde pequeños [077.01].</i>

	<p>alumno puede tener un mayor conocimiento del tema concreto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>He aprendido que las maestras nos tenemos que preparar mucho para ayudar a los alumnos pero en caso de que no sepamos responder a alguna de sus preguntas no debemos tener miedo a admitir que no lo sabemos. Buscar a alguien que nos ayude o consultarlo en Internet [061.01].</i>
[02]	<p>El estudiante de magisterio aprende nuevos métodos más motivadores y dinámicos (como, por ejemplo, aquellos que provocan más autonomía y menos dependencia de los alumnos respecto al maestro) y también estrategias docentes, de forma autónoma o con ayuda de la mentora (como cuidar la voz, control de la voz, criterios, normas, tácticas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que debemos proponernos siempre que los alumnos se diviertan aprendiendo, con actividades motivadoras y significativas para ellos [080.01].</i> • <i>La mentora me explicó algunas tácticas para que cuando los alumnos no hacen caso, no tengamos que alzar la voz [061.02].</i>
[03]	<p>El estudiante de magisterio aprende la importancia de la planificación previa atendiendo a las condiciones del contexto. También, valora la importancia de disponer de los suficientes recursos y materiales (generalmente, no especificados).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Siempre tienes que tener como un plan b, por si la actividad dura más o menos de lo que te imaginabas [058.02].</i> • <i>Que los maestros (observados) improvisan constantemente, y que es importante ir teniendo recursos para hacerlo correctamente [062.01].</i>
[04]	<p>El estudiante de magisterio aprende la importancia de saber gestionar el aula (saber tratar la diversidad cognitiva y emocional de los alumnos, mantener el control, conducir las situaciones). También la gestión emocional de los alumnos (aceptar la frustración individual y trabajar la empatía y el respeto en el grupo). Aprende la importancia de resolver situaciones conflictivas imprevistas (moderarlas, tratarlas y solucionarlas, con calma, atentos, con respuesta rápida, razonada y estratégica incluso sin la ayuda de la mentora). Y aprende la importancia de la relación maestro-alumno (basada en el conocimiento, la escucha, la comunicación, el diálogo, la reflexión).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que lo niños no controlan su fuerza ni sus actos, pero que han de medir sus acciones y como no, también sus palabras o rabietas [065.03]</i> • <i>Aprendí que a veces estas cosas no las podemos controlar y tenemos que estar preparados [053.01].</i> • <i>Aprendí que todos los alumnos son diferentes, con más o menos dificultades y tenemos que conocerbien a cada uno de ellos para poder ayudarlos [091.03]</i> • <i>Aprendí que muchas veces damos por sabido muchas cosas lógicas para los adultos, pero no lo son para los niños [053.02].</i>
[05]	<p>El estudiante de magisterio valora la importancia de una conducta ética del maestro (basada en el maestro como referente o modelo a seguir) con</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que hay que tener cuidado con nuestras acciones ya que de ellas dependen el cómo nos vean los</i>

de maestro	responsabilidad ética hacia otros y hacia la propia actividad. También aprende la importancia de saber gestionar sus propias emociones (control emocional de la motivación, la frustración, la confianza, la implicación y el control de los nervios).	<p><i>alumnos [069.02].</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendí a no dejar los alumnos solos como hizo aquel profesor [103.01].</i> • <i>Aprendí a controlar los nervios [048.01].</i>
[06] Yo como maestro profesional colaborador	El estudiante de magisterio aprende la importancia de la relación entre maestros (basada en el respeto, el diálogo, la aceptación de la disparidad de opiniones, las negociaciones, el trabajo en equipo). Se incluyen aspectos como el riesgo de trabajar solos, aislados; o las malas praxis de ciertos maestros. También valora la importancia de la relación maestro-familia (basada en el conocimiento y la comunicación con las familias). Se incluyen aspectos de atención familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A ir a la una con el tutor, y qué hacer en según qué situaciones [045.03].</i> • <i>Que es importante saber trabajar en equipo y tener tacto [090.03].</i> • <i>Que es importante que escuela y familia estén en contacto [101.03].</i> • <i>Que hay veces que los padres ponen en situaciones difíciles en las que los niños salen perjudicados [098.01].</i>

Nota: Las categoría elaboradas se han basado en las citas de estudios consultados.

De los resultados obtenidos (consultables en la tabla 28), las posiciones indentitarias más frecuentes han sido las del “yo como maestro gestor” (47.4%), así como las posiciones del “yo como modelo de maestro” (18.1%) y las posiciones del “yo como maestro profesional colaborador” (14.0%).

En cambio, se muestran con poca frecuencia, las posiciones del “yo como maestro guía – transmisor de contenidos” (4.1%) y el “yo como maestro experto en métodos” (6.4%).

A continuación, presentamos en la tabla 28, la relación entre los ICs y las posiciones aprendidas a partir de su afrontamiento.

Tabla 28

Posiciones identitarias aprendidas según el tipo de incidentes críticos

Posiciones docentes	Incidentes Críticos							Total	
	IC.01 Contenidos	IC.02 Metodología	IC.03 Organización	IC.04 Evaluación	IC.05 Relaciones interpersonales	IC.06 Conductas	IC.07 Relaciones Mentor	n	%
Yo como maestro guía – transmisor de contenidos	6					1		7	4.1
Yo como maestro experto en métodos		4		4	2	1		11	6.4
Yo como maestro planificador	5	2	7	1	2			17	9.9
Yo como maestro gestor	14	10	4	4	28	16	5	81	47.4
Yo como modelo de maestro		5	2	7	7	5	5	31	18.1
Yo como maestro profesional colaborador	4	5		5	4	2	4	24	14.0

De los resultados obtenidos al relacionar las posiciones identitarias emergentes por la tipología de ICs a los que se enfrentan los alumnos, se observan que las posiciones más frecuentes aparecen en la mayoría de las diferentes categorías de ICs reportados. Aun así, se detectan, por ejemplo, una ligera mayor presencialidad de la posición del “yo como maestro gestor”, en los ICs relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos y en los ICs relacionados con las conductas de los alumnos. Referente a las posiciones del “yo como modelo de maestro”, se sitúan con mayor presencia en los ICs relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje y en los ICs con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos. Y en las posiciones del “yo como maestro profesional colaborador” se muestran con mayor frecuencia en los ICs relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje y los ICs relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje.

En cambio, las posiciones identitarias reportadas con menor frecuencia durante el prácticum, se sitúan con una tendencia focalizada en alguna tipología concreta de ICs. Así, las posiciones identitarias del “yo como maestro guía – transmisor de contenidos” afloran preferentemente en ICs relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje; las posiciones del “yo como maestro experto en métodos”, afloran en ICs relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje y ICs relacionados con la evaluación de la

enseñanza y aprendizaje. Y las posiciones del “*yo como maestro planificador*” están muy asociadas a ICs relacionados con la organización de las actividades.

A continuación, si relacionamos cómo a partir de los distintos tipos de ICs, que diferentes posiciones identitarias preferentemente ayudaron a generar, detectamos las siguientes relaciones destacadas. Por ejemplo, parece que los ICs relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje y los ICs relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje han promovido la posición del “*yo como maestro gestor*”. Los ICs relacionados con la organización de las actividades promueven al “*yo como maestro planificador*” porque el estudiante de magisterio aprende la necesidad de planificar con rigor, qué y cómo aprenderán los alumnos en el aula. Los ICs relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje promueven posiciones del “*yo como modelo de maestro*” y del “*yo como maestro profesional colaborador*” porque el estudiante de magisterio aprende a valorar la necesidad de mantener una coherencia interna para ofrecer *feedback* a los alumnos y también de coordinar-se con el equipo de maestros. Los ICs relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos como los ICs relacionados con las conductas de los alumnos desarrollaron preferentemente posiciones del “*yo como maestro gestor*”.

Finalmente, cabe destacar, muy especialmente, que los ICs relacionados con las relaciones con el mentor ayudaron a desarrollar en ellos diferentes posiciones identitarias como son las del “*yo como maestro gestor*”, las del “*yo como modelo de maestro*” y las del “*yo como maestro profesional colaborador*”, evidenciando así, la importancia de los aprendizajes asociados a posiciones de relación con los alumnos y los mentores, mucho más éticas, anticipadas, colaborativas e incluso, críticas entre aquello que observan que realiza el mentor en el aula y aquello que piensan los estudiantes de magisterio que se tendría que hacer.

4.4. Discusión

En este estudio se han analizado las tensiones que muestran los estudiantes de magisterio en sus prácticas formativas y los aprendizajes identitarios que explicitan después de enfrentarse a distintos ICs.

La tensión más frecuente (“*sentirse incompetente en términos de conocimiento o competencia frente la expectativa de ser experto*”) remite claramente a la transición inevitable que supone el contexto de prácticas entre ser estudiante y ser docente, ya que en éste se requiere realizar distintas intervenciones de manera autónoma. El estudio previo de Penedidikan (2017) a partir de entrevistas a alumnos de magisterio remite a resultados similares. Sabemos además que dicha tensión continúa siendo frecuente durante los primeros años de la profesión (Pillen, Beijaard y den Brok, 2012); Volkmann y Anderson, 1998). La existencia y predominancia de dicha tensión nos parece relevante además por su relación con la percepción de autoeficacia ya que sabemos que éste es un factor importante en el proceso de aprendizaje (Hyytinen, Toom y Postareff, 2018) y muy influyente en la construcción de la identidad profesional (Lamote y Engels, 2010). Así pues, desde la mentoría en la escuela y la universidad se debe estar atento a situaciones prototípicas, por ejemplo, cuando muestran una gran preocupación por no saber responder a preguntas inesperadas de los alumnos ya que ponen de manifiesto la importancia que para ellos supone ser y actuar desde una posición de experto más que como guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otras tensiones que han sido frecuentes y están vinculadas a la transición entre ser estudiante y docente han sido “*sentirse tratado por el otro como un estudiante versus querer asumir la responsabilidad como un maestro*” o “*sentirse internamente como un estudiante versus ser esperado a actuar como un maestro adulto*”. Esto pone en evidencia la necesidad de compartir expectativas con el mentor de aula para aproximar significados en relación a aquello que se espera de los estudiantes.

En nuestro estudio, los estudiantes de magisterio manifestaron más frecuentemente que en estudios previos, las tensiones vinculadas a concepciones divergentes de *aprender a enseñar* (Pillen, Beijaard y den Brok, 2012). Creemos que este hecho se puede explicar por el contexto de prácticas en el que se han recogido los datos. Durante el prácticum parecería que los estudiantes continuamente afrontan sus concepciones, sus teorías, con las observaciones de la práctica del “otro”, fundamentalmente su mentor. Así pues, a menudo

la voz del mentor puede entrar en conflicto con la voz personal del estudiante. Por otro lado, la voz del mentor puede cuestionar las decisiones del estudiante de magisterio (Alsup 2006; Rajuan, Beijaard y Verloop 2007), forzando procesos de posicionamiento y reformulación a través del diálogo (Annese y Traetta, 2018).

Así pues, en el caso de estudiantes la voz del mentor aparecería claramente más influyente que la voz institucional de la escuela o la propia universidad. La tensión “*estar expuesto a actitudes institucionales contradictorias*” entre la universidad y el centro educativo de prácticas es presente en nuestro estudio pero no aparece como central, tal y como sucede en profesores principiantes durante sus primeros años de ejercicio profesional (Smagorinsky *et al.*, 2004).

Las tensiones vinculadas a *los conflictos entre el apoyo deseado y el real dado a los alumnos* han aparecido en menor medida que en estudios previos. A pesar de que en nuestro estudio, predominó la tensión “*querer tratar a los alumnos como personas completas, en su conjunto, en lugar de sentir la necesidad de tratarlos como aprendices (o viceversa)*”, nos sorprendió la baja presencia de otras tensiones, como por ejemplo, “*experimentar dificultades para mantener una distancia emocional*” o “*querer cuidar a los estudiantes en lugar de esperar que sea duro o estricto*” que en otros estudios son mucho más mayoritarias (Pendidikan, 2017; Pillen, Beijaard y den Brok, 2012; Volkmann y Anderson, 1998). Este aspecto nos lleva a pensar que, aunque esta tipología de tensiones están muy presentes en los estudiantes de magisterio, no las identifican conscientemente, es decir, como comentaron Brekelmans, Wubbels y Van Tartwijk (2005) es probable que los propios estudiantes de magisterio autovaloren que ya las tienen superadas y en cambio, sus mentores perciban a los estudiantes de magisterio como poco controladores (estrictos) o demasiado empáticos con los alumnos. Desde nuestro análisis, coincidiendo con Brekelmans *et al.* (2005), convendría hacer aflorar este tipo de tensiones subyacentes en la percepción identitaria del estudiante de magisterio, fomentando su autoconocimiento.

Finalmente, señalar que nuestros resultados parece que contradicen los obtenidos en maestros holandeses principiantes (Pillen, Beijaard y den Brok, 2012). Se observa una gran diferencia en las tensiones “*querer invertir en una vida privada versus sentirse presionado a dedicar tiempo y energía al trabajo*” y “*querer invertir tiempo en enseñar versus sentirse presionado para invertir tiempo en otras tareas que forman parte de la profesión docente*”. Estas tensiones muy frecuentes en el estudio citado han tenido baja presencia en nuestro contexto. Presumiblemente, este hecho se puede deber a diferencias contextuales

presentes en las poblaciones estudiadas y que los estudios de Pillen *et al.*, (2012) se desarrollaron más ampliamente con estudiantes de magisterio tanto de Primaria, Secundaria y formación profesional (“*vocational education*”). Así, en contextos más técnicos, los estudios de Pillen *et al.* (2012) coinciden con los estudios con enfermeras (Kälvemark *et al.*, 2004), donde los estudiantes se tensionaron en mayor grado, respecto al mayor tiempo que dedican a temas administrativos respecto al que dedican a los pacientes, y por tanto, este aspecto es muy diferente al percibido en los estudiantes de magisterio.

La aparición de tensiones, por tanto, es un proceso intrapersonal modulado por las experiencias vividas. En este sentido, las semejanzas y las diferencias de nuestros resultados con estudiantes de otros contextos seguramente se explican por cuáles han sido las experiencias de aprendizaje significativas durante su proceso de formación y cómo han sido afrontadas. En este sentido, sabemos que el contexto finlandés tiene una larga tradición en incluir en el prácticum, procesos de reflexión sistemática sobre las experiencias críticas vividas (Allas, Leijen y Toom, 2016; Toom, Husu y Patrikainen, 2015). Por otro lado, otro elemento explicativo de algunas de las diferencias que aparecen en nuestro estudio puede referirse al tipo de instrumento utilizado para recoger las tensiones. En el estudio con muestra holandesa de Pillen *et al.* (2012) se utilizó un listado de las tensiones tipificadas y los docentes debían reflexionar y seleccionar si creían que las habían experimentado. En cambio, en nuestro estudio se solicitó que explicaran los incidentes críticos que habían afrontado, cómo se habían sentido, cómo explicaban su aparición, etc., y a partir de la narración del sujeto categorizamos aquellas tensiones que explicaban lo ocurrido.

El segundo objetivo, “*analizar las relaciones entre las tensiones identitarias y la tipología de incidentes críticos*”, nos ha permitido explorar posibles relaciones entre tipos de incidentes y tensiones identitarias, ya que actualmente no existen estudios previos que vinculen dichas tensiones docentes con ciertas tipologías de ICs. La gran cantidad de estudios sobre el desarrollo de la identidad profesional a través de las tensiones identitarias se ha realizado en base al recordatorio de las tensiones (recuerdos educativos) que han sufrido los maestros en procesos profesionales y recogidos a través de entrevistas o análisis de narrativas (Alsup, 2008; Bullough y Stokes, 1993; Leijen *et al.*, 2018; Meijers y Hermans, 2018; Pillen, 2013). En todos ellos, o bien los maestros parten de ejemplos de “incidentes” concretos, particulares, que han generado la aparición de tensiones docentes (Alsup, 2008) o reflexionan respecto a la influencia de acontecimientos, prácticas y

personas, en general (Olsen, 2008; Pillen, 2013). En cambio, nuestro estudio parte de los incidentes críticos como elemento clave para acceder a las tensiones identitarias internas del estudiante de magisterio.

En nuestro estudio, los ICs reportados más frecuentes fueron el “*dominio de contenidos*” y “*la gestión de las conductas de los alumnos en el aula*” tal y como se ha presentado ampliamente en el capítulo 3 de esta tesis (p.79).

Las tensiones docentes se presentaron en mayor o menor grado en cada uno de los diferentes ICs que reportaron los alumnos de magisterio. A partir de los tres grandes grupos de tensiones que proponen Pillen *et al.* (2012, 2013b) podemos afirmar que la mayoría de las tensiones que aparecen en los IC tienen que ver con “*las concepciones conflictivas de aprender a enseñar*”. Las concepciones de los maestros respecto a la enseñanza y aprendizaje es un campo de estudio ampliamente explorado (Sheuer, Pozo, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006) y nuestro estudio pone de manifiesto las tensiones que se generan en los estudiantes de magisterio cuándo las distintas concepciones deben dialogar.

Las categorías de tensiones docentes menos reportadas pertenecieron a los otros dos grupos de tensiones docentes, “*los conflictos entre el apoyo deseado y el real dado a los estudiantes*” y “*el rol cambiante de ser un estudiante a ser un maestro*”. Por una parte, el conjunto de tensiones docentes vinculadas a las relaciones con los alumnos, como el mantenimiento de la distancia emocional, los equilibrios de ser estricto y de atender la integridad o la complejidad de las características de los alumnos. Por otra parte, la asunción de limitaciones por falta de experiencia, de dominio de contenidos y de responsabilidades asociadas. Dichas tensiones emergen mayoritariamente en los ICs relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos y los incidentes relacionados con las conductas de los alumnos. Este aspecto, pone de relieve la importancia de revisar cómo se contemplan estas cuestiones durante la formación inicial de maestros, ya sea en la escuela como en la universidad.

Los resultados vinculados al tercer objetivo, “*describir y analizar las estrategias de afrontamiento de los incidentes críticos*”, pusieron de manifiesto que las estrategias de resolución que utilizaron los estudiantes fueron mayoritariamente las “*estrategias de decisión*”, que se diferencian de las estrategias de reacción, por ser unas estrategias intencionales basadas en un análisis previo, reflexivo i consciente de la situación. Estas

estrategias se desarrollaron en los ICs relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje; con la metodología de enseñanza y aprendizaje; con la organización de las actividades y con las relaciones con el mentor. Confirma lo que diversos estudios previos defienden, es decir, que los estudiantes de magisterio, al hacer frente a un ICs o incluso su propia tensión emergente o subyacente, desarrollan estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Lazarus y Folkman, 1984) y tratan de resolver *in situ* el problema independientemente de si se resuelve parcialmente o totalmente (Pendidikan, 2017; Pillen, 2013). En cambio, *las estrategias de reacción*, que también se desarrollan, están más asociadas a estrategias vinculadas centradas en las emociones (Lazarus y Folkman, 1984), y se suelen desarrollar al afrontar los ICs relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje; con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos y con las conductas de los alumnos. Estas estrategias se describen influenciadas por las características personales del sujeto que asume una situación ambiental crítica que no puede cambiarse.

Finalmente, los resultados vinculados al cuarto objetivo, “*describir los aprendizajes de los alumnos en relación con su identidad docente, en el contexto de los incidentes críticos*”, nos permitió afirmar que los estudiantes han aprendido durante el practicum posicionarse fundamentalmente como gestores de un aula. Considerando estudios recientes sabemos que esta posición es ampliamente valorada por docentes con experiencia (Badia y Liesa, *en prensa*). Además, nuestro estudio pone de manifiesto muchas otras posiciones docentes que los estudiantes manifiestan haber aprendido. El análisis de los aprendizajes a partir del desarrollo de cuáles son las nuevas posiciones o los nuevos significados que aparecen en posiciones ya existentes en el repertorio individual nos parece un planteamiento interesante.

En síntesis, sabemos que la aparición de tensiones en un proceso de aprendizaje es inevitable y muy probable también sea deseable porque sólo a partir de la reflexión consciente sobre su aparición a través de los ICs se pueda aprender a partir de ellas. Además, nuestro estudio pone de manifiesto que los estudiantes a través de la reflexión sobre los ICs y cómo se han abordado demuestran haber aprendido nuevas posiciones que habrán contribuido a hacer más complejo su repertorio de posiciones y, en definitiva, su identidad profesional. En definitiva, la amplitud de tensiones que han emergido a partir de las experiencias y los ICs del prácticum plantea la necesidad de continuar reflexionando sobre ellas porque pueden ser elementos facilitadores o bloqueantes para el desarrollo de

determinadas posiciones que sabemos son importantes en la profesión docente (Olsen, 2008, Pillen, 2013).

Capítulo 5

Conclusiones Generales

Contenidos

- 5.1. Conclusiones
- 5.2. Limitaciones de los estudios y futuras líneas de investigación
- 5.3. Aportaciones prácticas

5.1. Conclusiones

En este último capítulo se exponen las conclusiones alcanzadas tras analizar los resultados y respondiendo a los objetivos de cada estudio, explicitándose las aportaciones teóricas y metodológicas de la tesis. Las aportaciones prácticas se comentan al final del capítulo.

Por otro lado, se destacan las limitaciones de esta tesis doctoral y se plantean sugerencias para futuras investigaciones.

Las conclusiones generales, comenzando por sus aportaciones teóricas, a las que se ha llegado a partir de los tres estudios realizados son las siguientes:

- 1. Los incidentes críticos y las tensiones identitarias que emergen durante el prácticum aportan conocimiento sobre cuáles son las experiencias clave que los estudiantes consideran que inciden en cómo son y cómo se sienten frente a la tarea docente.
- 2. Las percepciones de las tareas docentes durante la formación es un aspecto influyente en la vivencia de ciertas experiencias como críticas y en su gestión posterior en el aula. Así pues, los estudiantes de magisterio que muestran unas expectativas e intereses muy elevados por la docencia y las tareas centradas en el aula (clúster 1) desarrollan ICs más relacionados con aspectos didácticos y organizativos, predominando incidentes de contenidos, metodologías y organización en el aula. En cambio, los estudiantes de magisterio que muestran preocupación en superar sus propios retos personales, inquietudes y miedos hacia la docencia (clúster 2) afrontan mayoritariamente ICs de aspectos relacionales y sociales, destacando incidentes sobre la gestión de las conductas de los alumnos, las relaciones con los alumnos y también especialmente, con los mentores.
- 3. En relación a la percepción de las tareas docentes, los estudiantes de magisterio valoraron como muy relevantes, a nivel instruccional, evaluar los conocimientos previos de los alumnos y promover actividades en el aula que implicaran el trabajo en pequeño grupo y el trabajo cooperativo. En los aspectos afectivo-motivacionales, los aspectos más valorados fueron aquellos vinculados a la gestión de los conflictos en el aula, potenciando un buen clima relacional y acompañar al alumno en su proceso de desarrollo individual.

- 4. Los incidentes críticos más frecuentes que aparecen en los maestros en formación durante el prácticum, fueron en primer lugar, los ICs relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales, 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, especialmente conductas de tipo disruptivo y, por último, los incidentes relacionados con el dominio de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, preocupándose especialmente por no saber dar respuesta a contenidos nuevos, sobre los que no han planificado su acción educativa. Estos resultados confirman cómo seis de las siete categorías de ICs presentes en los estudiantes de magisterio son equiparables a los ICs de un maestro en servicio, pero con diferente predominio, es decir, los estudiantes de magisterio se sienten mucho más preocupados por los ICs relacionados con la gestión de la clase y con la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje, que aquellos ICs relacionados con los contenidos, la organización o la evaluación.
- 5. Los ICs relacionados con el mentor de la escuela de prácticas son relevantes para los futuros maestros, dándoles una gran importancia durante el periodo de prácticum. La aparición de ICs relacionados con el mentor de la escuela pone en evidencia la importancia del papel del mentor en la construcción de la identidad del docente durante su formación inicial.
- 6. Las situaciones críticas que los estudiantes de magisterio describen muestran tensiones identitarias latentes y probablemente no resueltas. Estas tensiones explicarían la interpretación que hacen de algunas situaciones de aula como críticas y cómo se acaban posicionando frente a ellas. En los incidentes narrados han predominado las tensiones identitarias relacionadas con las *concepciones conflictivas de aprender a enseñar y el cambio que les supone pensar y actuar desde dos posiciones distintas*, ya sea como estudiantes o como maestros.
- 7. Las estrategias de afrontamiento de los ICs en las aulas de prácticas que realizan los estudiantes de magisterio han sido mayoritariamente *estrategias de decisión*, es decir, intencionales y conscientes, bien modificando las dinámicas, las reacciones emocionales o los recursos, sin valorar en este estudio la eficacia de tales decisiones.

- 8. La tipología de ICs y de tensiones que se aportan en este estudio puede ser utilizada para que los estudiantes analicen y reflexionen a partir de sus narraciones sobre su aprendizaje y el impacto en su identidad docente, con mayor autoconocimiento y autorreflexión, contribuyendo a incrementar su eficacia como maestros.
- 9. Los estudiantes manifiestan haber aprendido a partir de los ICs vividos. Los aprendizajes han influido en el desarrollo de algunas posiciones habituales de la profesión docente, predominando aquellas vinculadas a la gestión, a ejercer como modelo y como colaborador en la comunidad educativa, frente a otras posiciones docentes más prototípicas como guía-transmisor de contenidos, como experto en métodos de enseñanza y aprendizaje o como planificador, aunque estas últimas han aparecido en menor frecuencia.

Respecto a las aportaciones metodológicas de los tres estudios realizados, llegamos a las siguientes conclusiones:

- 10. La subescala de *Percepciones de las tareas docentes* de la escala EPTIC cumple con todos los requisitos psicométricos necesarios para medir de forma válida y fiable la percepción que tienen los estudiantes de las tareas docentes en base a 12 dimensiones características de las tareas docentes y estructuradas en dos factores principales, las “*Técnicas instruccionales*” y los “*Aspectos afectivos-emocionales y de relación*”. Los estudiantes de magisterio se agruparon en *dos clústeres* diferenciados, según el nivel de importancia alta o baja que otorgan a los dos factores emergentes en las percepciones de las tareas docentes.
- 11. La subescala de *Eventos significativos en la práctica* de la escala EPTIC ha permitido identificar las tipologías y las características de los ICs que viven los maestros en formación durante el prácticum, así como su frecuencia de aparición.
- 12. Las narrativas de las experiencias clave de aprendizaje de los estudiantes de magisterio nos han permitido identificar las tensiones identitarias latentes en la construcción de su identidad docente.

5.2. Limitaciones de los estudios y futuras líneas de investigación

A pesar de la valiosa información proporcionada por los resultados de los tres estudios, también debemos reconocer varias limitaciones en ellos.

En primer lugar, de la escala EPTIC, la subescala B *Percepciones de las tareas Docentes* sólo ha sido validada en población catalana. En futuras investigaciones, sería interesante ampliar la muestra para confirmar nuestros resultados, implicando a más estudiantes que estén realizando el prácticum en otras universidades y analizar posibles diferencias atendiendo a sus modelos formativos. En este sentido, aplicar el EPTIC en formato electrónico, podría ayudar a ampliar significativamente la muestra y poder llevar a cabo estudios comparativos de los resultados encontrados. También sería interesante usar el instrumento en otros contextos, por ejemplo, en los maestros que ya están ejerciendo su profesión, para poder reflexionar si las percepciones que tienen de las tareas docentes, los incidentes críticos en los que se encuentran o las tensiones que experimentan, son las mismas o distintas que la de los alumnos que van a ejercer esta profesión en el futuro.

En segundo lugar, entendemos que las percepciones de las tareas docentes, los incidentes críticos o tensiones que ocurren en el aula, no son constructos estables, sino que cambian dependiendo del contexto, de la percepción del individuo, de la situación concreta de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, de la experiencia de los participantes y de sus aprendizajes. Así pues, sería interesante en futuros estudios hacer un diseño longitudinal que nos permitiera identificar estos cambios y su vinculación a determinadas experiencias significativas de aprendizaje.

Por último, la escala y los cuestionarios empleados en la presente investigación, informan de las percepciones que tienen los participantes de las tareas docentes, sus incidentes críticos o tensiones, pero no de sus conductas o prácticas reales. En este sentido, tener la oportunidad de utilizar otros instrumentos como diarios, portafolios, grabaciones de las sesiones de clase o entrevistas al mentor de aula, permitiría recoger datos sobre la actuación del estudiante de prácticas en el aula.

5.3. Aportaciones prácticas

El prácticum es una de las propuestas formativas en la que se implica a los estudiantes de magisterio para que logren aprender las competencias propias de la profesión. Este espacio formativo se considera fundamental e insustituible durante la formación inicial de maestros y en la línea de estudios previos nuestra investigación pone de manifiesto que la percepción de las tareas y las actividades que se realizan, los incidentes críticos, las tensiones y las estrategias de afrontamiento durante las prácticas incide en la construcción de la identidad docente.

La formación inicial docente debe preparar al estudiante de magisterio a llevar a cabo de forma eficaz las tareas propias de su profesión, aptitudes concretadas en términos de competencias, y desde un aprendizaje experiencial y activo. Desde esta perspectiva, los estudiantes se implican en experiencias que, por un lado, les permiten adquirir conocimientos sobre las tareas docentes que se realizan en el aula y, por otro, les determinan sus actitudes hacia la enseñanza (Flores, 2014). Ciertamente, para que el maestro en formación progrese en la elaboración del conocimiento y la práctica docente es necesario implicar al alumno en tareas que favorezcan la reflexión en y sobre la acción y también la reflexión sobre la reflexión en la acción (Domingo, 2008; Imbernón, 2007, 2011; Schön, 2008). Desde nuestro punto de vista, el uso de la subescala B *Percepciones de las tareas docentes*, puede ser un instrumento muy útil que ayude al alumno en formación y a su tutor de prácticas a esa reflexión *en la acción*.

Por otro lado, la subescala puede ser un instrumento que permita al tutor universitario detectar aquellos principios orientadores del enfoque socioconstructivista no comprendidos o compartidos por parte del estudiante, pudiendo diseñar a partir de ahí las ayudas que considere oportunas con el fin de ayudarlo a construir prácticas educativas fundamentadas.

Se espera que el tutor del prácticum, como profesional reflexivo, ayude a sus estudiantes a desarrollar un pensamiento también reflexivo en situaciones auténticas, reales, como son las que suceden en las aulas. Un pensamiento que les permita interpretar las situaciones de su realidad profesional, para que, tomando en cuenta los conocimientos de que disponen e identificando también otros que les resulten necesarios para responder a la situación, puedan decidir cómo y cuándo esas tareas y su intervención sean las más apropiadas, en un contexto determinado (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; Cano, 2008).

Como ya se ha remarcado, las aulas son escenarios multidimensionales en los que se producen gran cantidad de tareas y acontecimientos. Es importante conocer las percepciones que tienen los maestros de las tareas que realizan en el aula, con el fin de reflexionar en el por qué los docentes enseñan de la manera en que lo hacen y proponen unas tareas u otras a realizar en el aula. En las aulas, la sucesión de tareas y acontecimientos es inmediata y los maestros deben de tomar decisiones rápidas que dejan poco espacio a la reflexión consciente. El hecho de responder a una escala como la que hemos validado, nos puede ayudar a mejorar la reflexión del futuro maestro en torno a los principios que sustentan sus teorías profesionales, con anterioridad al proceso formativo de prácticas o con posterioridad.

Conocer los principales ICs en los que se encuentran los estudiantes de magisterio y como pueden resolverlos junto con el mentor del centro escolar y el tutor de universidad, puede contribuir notablemente a la mejora en la formación de maestros. Promover planes formativos donde se aborden ICs reales y no simulados (casos) puede ayudar a afianzar las competencias profesionales del futuro maestro.

A partir de las narraciones recogidas y extensible con otros instrumentos como diarios, portafolios y/o grabaciones de vídeos, los estudiantes de magisterio podrán explicitar los sucesos que han tenido que afrontar y analizarlos en grupos de discusión (Heikonen *et al.*, 2017). Este análisis sistemático permitiría que los ICs se convirtieran en situaciones reales de aprendizaje, de manera que así, los estudiantes afronten con mayores garantías de éxito las experiencias futuras con características similares. No hacerlo supondría en muchos casos activar estrategias de afrontamiento poco adecuadas y, en cualquier caso, no aprender de la experiencia vivida. Los ICs, y cómo estos son narrados, muestran la “voz” de los procesos internos identitarios de los estudiantes. A través de narraciones y como no, de grabaciones de los ICs 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. La investigación ha permitido identificar qué ICs son más frecuentes en las aulas de prácticum, y sus ejemplos generados pueden ser utilizados como estrategia formativa en la formación práctica.

Nuestros estudios manifiestan que uno de los ICs que los estudiantes de magisterio narran con especial atención y gran incidencia en su identidad docente está relacionado con su relación con el mentor. Este es un ámbito de investigación que conviene continuar

explorando ya que potenciaría y daría herramientas interesantes en la formación continua de los mentores.

Las tensiones identitarias deben también ser objeto de estudio y análisis en las formaciones docentes, tanto por su aprendizaje en la gestión emocional previa al reconocer los desencadenantes de las emociones negativas que están inmersas en ellas, desarrollar estrategias para minimizar el impacto de las emociones negativas y usar estas emociones de manera constructiva para planificar la mejora futura de la enseñanza (Kilgour, Northcote y Herman, 2015) como también para anticipar sus formas de afrontamiento que les permita explicitar y reconocer sus tensiones identitarias (Pillen, Beijaard y den Brok, 2012).

En los estudios en torno las identidades docentes con sus representaciones y acciones, se deben considerar con prudencia las caracterizaciones de los docentes. El uso de etiquetas puede resultar muy problemática (Akkerman y Meijer, 2011), ya que implica dar estabilidad y estancamiento a constructos identitarios totalmente dinámicos y evolutivos. Las agrupaciones en conglomerados (clústers) y las etiquetas dadas solo sirven con fines descriptivos de la muestra, considerando que los estudiantes de magisterio que pertenecen a cualquier grupo pueden mudar por contexto, situaciones cambiantes o reflexión a otro grupo.

Si bien el alumno aprende participando en situaciones reales y se compromete con la institución donde realiza sus prácticas, este aprendizaje lo lleva a cabo con otros, muy probablemente con maestros expertos o mentores y profesores o tutores de la universidad expertos, participando en situaciones de actividad conjunta y dialógica con los mismos. Mediante las relaciones constructivas entre los formadores de docentes (tutores y mentores) y los estudiantes en formación, se contribuye al aprendizaje y a la eficacia percibida de los estudiantes de magisterio (Turnbull y Roberts, 2005). Así, los mentores (profesores guía de la escuela) y los tutores (profesores supervisores de la universidad) deberán trabajar en cooperación mutua, comprendiendo que las responsabilidades formadoras son de ambos, aspecto que de forma positiva conlleva a un plan de transformación recíproca (Saifullah *et al.*, 2013). Los mentores y tutores deberían desarrollar una retroalimentación dialógica con los propios estudiantes, tanto oral como escrita, respecto a las reflexiones de los ICs y promover también modelos de auto-reflexión y auto-consciencia entre pares (co-enseñanza), que puedan mejorar la praxis educativa en las aulas (Saariaho *et al.*, 2019).

Referencias

- Adger, C.T., Hoyle, S.M. y Dickinson, D.K. (2004). Locating learning in in-service education for preschool teachers. *American Educational Research Journal*, 41(4), 867-900. <https://doi.org/10.3102/00028312041004867>
- Aguayo, M., Castelló, M. y Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Texto & Contexto Enfermagem*, 23(2), 241-249. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014001640013>
- 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), 151-165. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p151>
- Akkerman, S.F. y Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27, 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- 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*. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Álvarez, I. y Badia, A. (2011). La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 213-232). Madrid: Narcea.
- Álvarez, I., Guasch, T. y Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices, *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336. <https://doi.org/10.1080/02619760802624104>
- Angelides, P. (2001). Using Critical Incidents to Understand School Cultures. *Improving Schools*, 4 (24), 24-33.
- Avidov-Ungar, O. y Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 73, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>

- 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. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143146>
- Badia, A. y Liesa, E. (2020, *En prensa*). Experienced teachers' identity based on their I-Positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*.
- Badia, A. y Monereo, C. (2013). *La perspectiva dialògica en la construcció de la identitat humana al llarg de la vida* (Cap. 2), 75-130. *L'aprenentatge al llarg de la vida*. UOC.
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L. y Mayoral, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>
- 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).
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1), 94-113. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Bailey, K.M., Curtis, A. y Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development: The Self as Source*. Heinle & Heinle.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (ed.), *The dialogical imagination* (pp. 259-422). University of Texas Press.
- Baran, E., Correia, A.P. y Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*. 32(3). 421-439. <https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>
- Barceló, L. y Ruiz-Corbella, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de Primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, 17, 17-39. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.01>
- Bayley, K.M., Curtis, A. y Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development: The Self as Source*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50, 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.003>
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berlak, A. y Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling*. Methuen.
- Bernal Torres, C.A. (2006). *Metodología de la investigación: para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- 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). 135-151. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Block, A.A. (2008). Why should I be a teacher? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 416-427.
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and 'getting by': A preservice teacher navigating professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.494005>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bouchard, G. (2003). Cognitive appraisals, neuroticism, and openness as correlates of coping strategies: An integrative model of adaptation to marital difficulties. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/h0087181>
- Brekelmans, M., Wubbels, T. y van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.006>
- Brookfield, S. (1990). Using critical incidents to explore learner's assumptions. En J. Merziow (ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson y C. S. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–43). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818>
- Bullough, R.V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43-51.
- Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. En J. Loughran y T. Russell (eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (13-31). Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203454473>
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. Routledge.
- Campbell, E. (2006). Ethical knowledge in teaching: a moral imperative of professionalism. *Education Canada*, 46(4), 32-35. DOI
- Canelo, J. y Liesa, E. (2020). Els incidents crítics a les aules de Pràcticum universitari. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52(3), 43-56. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.2115>
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. y Hofman, W.H.A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment, exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00294.x>
- Carrington, B. (2002). A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies*, 28(3), 287-303.
- Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 9:18, 193. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8.

- Chepyator-Thomson, J.R. y Hsu, S. (2007). Preservice Teachers' Perspectives and Experiences. *Educational Research Journal*, 22(1).
- Choi, J., Peters, M. y Mueller, R. (2010). Correlational analysis of ordinal data: from Pearson's r to Bayesian polychoric correlation. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 11, 459-466. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9096-y>
- Chong, S., Low, E.L. y Goh, K.C. (2011). Emerging professional teacher identity of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Cigdem, N. y Çelebi, H. (2020). ELT Student teacher identity construction: Exploring teacher roles and domains of expertise. *International Journal of language Education*, 4(1), 113-128. <http://dx.doi.org/10.26858/ijole.v4i2.10655>
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories, Stories of Teachers, School Stories, Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El Conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Cohen, J.L. (2008). That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 79-93.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza.
- Coll, C. y Martín, E. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En E. Martín, y C. Coll (Coords.). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza* (pp. 13-57). Edebé.
- Coll, C. y Monereo, C. (eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Morata.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II. Alianza.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf

- Colnerud, G. (1997). Ethical dilemmas of psychologists: A Swedish example in an international perspective. *European Psychologist*, 2(2), 164–170. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.2.2.164>
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching*, 12, 365-385. <https://doi.org/10.1080/13450600500467704>
- Contreras, C., Monereo, C. i Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81.
- Cooper, K. y Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. En M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, y R.T. Boak (eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp.78-89). The Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9781315043227>
- Cornett, J. W. (1990). Utilizing action research in graduate curriculum courses. *Theory into Practice*, 29, 185-195.
- Cornett, J. W., Yeotis, C. y Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instruccional actions: A cause study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74, 517-529.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in there construction of professional self understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- David, J.P. y Suls, J. (1999). Coping efforts in daily life: role of big five traits and problem appraisals. *Journal of Personality*, 67(2), 265–294. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00056>
- Davies, B. y Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299130713001>
- Derrida, J. (1981). *Positions*. University of Chicago Press.
- DeVellis, R.F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications*, 4th Edn. Sage.
- Devís, J., Martos, D. y Sparkes, A. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88. <https://www.rpd-online.com/article/view/658>
- Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. [Tesis doctoral: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat Internacional de Catalunya]. Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/9346>
- Donche, V. y Van Petegem, P. (2005). Assessing pre-service teachers' orientations to learning to teach and preferences for learning environments. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 42(1), 27-52.
- Donche, V. y Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: A cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57(4), 463-75. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9156-y>
- Donche, V. y Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26, 207-222. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561979>
- Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (eds.). (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Elliott, N. y Lazenbatt, A. (2005). How to recognise a "quality" grounded theory research study. *The Australian journal of advanced nursing: a quarterly publication of the Royal Australian Nursing Federation*, 22, 48-52.
- Ellis, N.J., Alonzo, D. y Nguyen, H.T.M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Estrela, M. y Estrela, A. (1994). *Técnica dos incidentes críticos no ensino*. Estampa.
- Everitt, B., Landau, S. y Leese, M. (2001). *Cluster Analysis*, 4th ed. Arnold.
- Everly, G.S. (1989). *The Plenum series on stress and coping. A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0741-9>

- Everly, G.S. y Mitchell, J.T. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Chevron Press.
- 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(4), 694-708. <https://doi.org/10498/15622>
- Fernández, J., Elórtogui, N. y 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.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez, *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*, (pp. 189- 206). Pirámide.
- Ferrando, P.J. y Lorenzo-Seva, U. (2016). A note on improving EAP trait estimation in oblique factor - analytic and item response theory models. *Psicológica*, 37(2), 235-247.
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790–797.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 5(4), 327-358.
- Flores, M.A. (2004). *The early years of teaching. Issues of learning, development and change*. Rés-Editora.
- Flores, M.A. (2014). Developing teacher identity in preservice education: experiences and practices from Portugal. En C.J. Craig y L. Orland-Barak (eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*, Vol. 22, (pp. 353–379). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022021>
- Flores, M.A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Friedman, I.A., y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Fuller, F.F. y Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (ed.), *Teacher Education, 74th Year book of the National Society for the Study of Education, Part II*. University of Chicago Press.
- Furlong, J. (2013). *Education - An Anatomy of the Discipline. Rescuing the university project?* Routledge.

- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Gallagher, P. (2004). How the metaphor of a gap between theory and practice has influenced nursing education. *Nurse Education Today*, 24(4), 263-268. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.01.006>
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265. <http://dx.doi.org/10.1174/113564006779173000>
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 3, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E. y Castelló, M. (2020). I research, you research: do future teachers consider themselves researchers? *Journal for the study of education and development / Infancia y aprendizaje*. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1759001>
- González, C. (2009). Conceptions of, and Approaches to, Teaching Online: A Study of Lecturers Teaching postgraduate distance courses. *Higher Education*, 57(3), 99-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9145-1>
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136.
- Graue, E. y Brown, C.P. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19, 719-735. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.002>
- Griffin, M.L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220. <https://doi.org/10.1080/14623940308274>
- Haas, R. (2006). The inability to deal with (inter-) cultural conflicts. Conclusions from cultural analysis. *Psyche-Zeitschrift Fur Psychoanalyse Und Ihre Anwendungen*, 60(2), 131-155.
- Halquist, D. y Musanti, S.I. (2010). Critical incidents and reflection: turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2010.492811>
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. y Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*,

- 26(7), 1349-1361.
- Harden, R. y Crosby, J.R. (2000). *The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher*. AMEE Med Educ Guide. 20.
- Hatch, J.A. (1993). Passing along teacher beliefs: A good day is... *Educational Horizons*, 71(2), 109-112.
- Hatlevik, I. (2011). The theory-practice relationship: reflective skills and theoretical knowledge as key factors in bridging the gap between theory and practice in initial nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 68(4), 868-877. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05789.x>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Hendrickson, A.E., y White, P.O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 17(1), 65-70.
- Henriksen, D., Richardson, C. y Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 140-153. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001>
- Hermans, H.J.M. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogic interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H.J.M. (2014). Self as a society of I- positions: A dialogical approach to counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 53, 134-159. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x>
- Hermans, H.J.M. (2018). *Society in the self: A theory of identity in democracy*. Oxford University Press.
- Hermans, H.J.M. y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G. y Van Loon, R.J.P. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.

- Hermans, H.J.M., Konopka, A., Oosterwegel, A. y Zomer, P. (2017). Fields of Tension in a Boundary-Crossing World: Towards a Democratic Organization of the Self. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51, 505–535. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9370-6>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Holland, D. y Lave, J. (eds.) (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Holroyd, K.A. y Lazarus, R.S. (1982). Stress, coping and somatic adaptation. En L. Goldberger y S. Breznitz (eds.), *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. Free Press.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- 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(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Hurtado León, I. y Toro Garrido, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. CEC.
- Husu, J. y Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values e a case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23, 390-401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.015>
- Hyytinen, H., Toom, A. y Postareff, L. (2018). Unraveling the complex relationship in critical thinking, approaches to learning and self-efficacy beliefs among first-year educational science students. *Learning and Individual Differences*, 67, 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.004>
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. NIACE.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.

- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jelfs, A., Richardson, J. y Price, L. (2009). Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education. *Distance Education*, 30(3), 419-441.
<https://doi.org/10.1080/01587910903236551>
- Jiang, Y; Ma, L. y Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-416.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>
- Jiménez Segura, F.I. (2013). *La evaluación del Practicum de Formación del Profesorado*. [Tesis doctoral: Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universidad de Barcelona]. Barcelona.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283565/FIJS_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Källemark, S., Höglund, A.T., Hansson, M.G., Westerholm, P. y Arnetz, B. (2004). Living with conflicts-ethical dilemmas and moral distress in the health care system. *Social Science & Medicine*, 58(6), 1075-1084.
- Karaolis, A. y Philippou, G.N. (2019). Teachers' Professional Identity. En Hannula M., Leder G., Morselli F., Vollstedt M., Zhang Q. (eds) *Affect and Mathematics Education*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham.
- Katz, L.G. y Rath, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 376-385.
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kelchtermans, G. y Hamilton, M. (2004). The dialects of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M.L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey, y T. Russell (eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 785-810). Kluwer Academic Publishers.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272.
<https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kember, D. y Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490.

- Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P.J., Beijaard, D. y Boshuizen, H.P. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314-337. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848523>
- Kilgour, P., Northcote, M. y Herman, W. (2015). Pre-service teachers' reflections on critical incidents in their professional teaching experiences. En T. Thomas, E. Levin, P. Dawson, K. Fraser y R. Hadgraft (eds.), *Research and Development in Higher Education: Learning for Life and Work in a Complex World*, 38, (pp. 383-393). Melbourne, Australia.
- Klaassen, C., Beijaard, D. y Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren [Perspectives on the professional identity of teachers]. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 375-399.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing* (2a. ed.). New York: Routledge.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. En I.F. Goodson (ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). Teachers College Press. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203415177_chapter_4
- Kompef, M., Bond, D., Dworet, D. y Boak, T. (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9781315043227>
- 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.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <http://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Verso.
- Lameras, P., Levy, P., Paraskakis, I. y Webber, S. (2012). Blended university teaching using virtual learning environments: conceptions and approaches. *Instructional Science*, 40(1), 141-157. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9170-9>
- Lamote, C. y Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. DDB.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.

- Leijen, Ä. y Kullasepp, K. (2013). Unlocking the potential of conflicts: a pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 67–86.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K. y Ots, A. (2013). Õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise hindamine õpetajakoolituse esmaõppe üliõpilaste hulgas [Investigating the internalization of professional role expectations among student teachers]. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, (pp. 72–96). <https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.05>.
- Leijen, A., Kullasepp, K. y Toompalu, A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. En F. Meijers y H. Hermans (eds.), *The dialogical self theory in education* (pp. 97-110). Springer.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates. Graduate Theses and Dissertations*. Iowa State University.
- Liesa, E., Canelo, J. y Mayoral, P. (2016). *Learning during the practicum: The construction of teacher's identity through the analysis of critical incidents in the initial training of teachers*. Parallel session at the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) 41st Annual Conference 2016: Educating the Best Teachers: a Challenge for Teacher Education, held at Fontys University of Applied Sciences from 22 to 24 August 2016.
- Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela ¿nuevos aprendizajes? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 15-29. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201815291
- Ligorio, M.B. (2011). The dialogical self and educational research: a fruitful relationship. En H. Hermans y T. Gieser (eds.), *Handbook of the dialogical self theory* (pp. 439–453). Cambridge University Press.
- Linell, P. (1990). The power of dialogue dynamics. En I. Markovà y K. Foppa (eds.), *The dynamics of dialogue* (pp. 147–177). HarvesterWheatsheaf.
- Livingston, K. y Shiach, L. (2010). Co-constructing a new model of teacher education. En A. Campbell y S. Groundwater-Smith (eds.), *Connecting Inquiry and Professional Learning in Education: International Perspectives and Practical Solutions*, (pp. 83-95). Routledge.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Löfström, E., Poom-Valickis, K., Hannula, M.S. y Mathews, S.R. (2010). Supporting emerging teacher identities: can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 167-184, <https://doi.org/10.1080/02619761003631831>

- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2012). *Manual of the Program FACTOR*. <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/>
- Marhuenda, F. (2011). *Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar: presentación*. Revista de Educación (Madrid).
- Martín, D., Jiménez, P. y Fernández-Abascal, E. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4), 1-17. <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín i M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, 171-187. Graó.
- Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M., Martín, A. y Pérez-Echeverría, M.P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211-221. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)
- Maslow, A.H. (1976). *Religions, values, and peak experiences*. Ohio State University Press.
- Mateos, M. y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Síntesis.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 2-17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- 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. <http://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>
- Meijers, F. y Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in education: A Multicultural Perspective*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>
- Mena, J., Hennissen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow y Associates (eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). Jossey-Bass.

- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5(3), 239-265.
- Monereo, C. (2010a). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos i alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352; 583-597.
- Monereo, C. (2010b). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C. (2011). *Las competencias profesionales de los docentes*. <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- 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*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. (coord.) et al. (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octaedro.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: identidad, selfs i enseñanza. En C. Monereo y J.I. Pozo. (eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad i límites* (pp. 57-76). Narcea.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Graó.
- Monereo, C., & Castelló, M. (2016). An integrated dialogical method for the study of teacher identity construction. An application to a case of professional transition. *International Journal of Psychology*, 51, 476.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. i Weise, C. (2009). Ser docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura i Educación*; 21(3); 237- 256.
- Monereo, C., Panadero, E. y Scartezini, R. (2013) SharEvents. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente. *Cadernos de Educação*, 42. <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2148>
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533043>

- Montero, I. y León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montero, L. (1996). Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas. En Gonzalez y Requejo (eds.), *Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente* (pp. 59-89). Consello Escolar de Galicia. Xunta de Galicia.
- Moos, R.H. y Holahan, C.J. (2003). Disposicional and contextual perspectives on doping: toward an integrative framework. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 1387-1403. <https://doi.org/10.1002/jclp.10229>
- Muñiz, J., Fidalgo, A.M., García-Cueto, E., Martínez, R. y Moreno, R.(2005). *Análisis de ítems*. La Muralla.
- Nail, O. (2010). *Los incidentes críticos de aula. Un aporte a la gestión docente y la formación inicial*. Proyecto DIUC (Dirección de investigación Universidad de Concepción) 2010-2011 (código 210.161.006-1.0.). Universidad de Concepción.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Nail, O., Muñoz, M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 39(2), 367-385.
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(1). 1-14.
- O'Connor, K.E. (2008). "Yiu choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live. How teachers' personal histories shape their professional development*. Paradigm Publishers.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success. Developing your teacher identity in today's classroom*. Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315638621>

- Olsen, B. (2012). *Identity theory, teacher education, and diversity*. Encyclopedia of diversity in education, Sage Publications.
- Olsen, B. (2013). Learning from experience: A teacher-identity perspective. En V. Ellis y J. Orchard (eds.), *Learning teaching from experience: Multiple perspectives, international contexts*. Bloomsbury Publishers.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo en intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (eds). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Onrubia, J. (2003). Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Kikiriki: Cooperación educativa*, 68, 37-46.
- Oosterheert, I.E. y Vermunt, J.D. (2001). Individual differences in learning to teach: Relating cognition, regulation and affect, *Learning and Instruction* 11(2), 133–156.
- Oosterwegel, A. y Oppenheimer, L. (1993). Development of the self-system: How children perceive their own and others' ideas about themselves. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(4), 443–460. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(93\)90001-C](https://doi.org/10.1016/0193-3973(93)90001-C)
- Palmer, P.J. (1997). The heart of a teacher: Identity and integrity in teaching. *Change, the Magazine of Higher Learning*, 29(6), 14-21. <https://doi.org/10.1080/00091389709602343>
- 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. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.32.13121>
- Pendidikan, (2017). *EFL pre-service teachers' professional identity: Tensions during per-service teaching program in schools*. [Thesis dissertation: Faculty of teachers training and education. Sanata Dharma University. Yogyakarta]. <https://core.ac.uk/download/pdf/84772069.pdf>
- Pérez Gómez, A.I. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En J. Gimeno (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Morata.
- Pérez-Echeverría, M.P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín i M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, (pp. 55-94). Graó.

- Phillips, D. (2010). On transitional space, unresolved conflicts, and an uncertain teacher education. *Teachers and Teaching*, 16(5), 633–644.
- Pillen, M.T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. [Tesis doctoral: Technische Universiteit Eindhoven]. <https://doi.org/10.6100/IR758172>
- Pillen, M.T., Beijaard, D. y Den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Pillen, M.T., Beijaard, D. y Den Brok, P. (2013a). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Pillen, M.T., Den Brok, P.J. y Beijaard, D. (2013b). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 87-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Pozo, J.I. y Pérez-Echeverría, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Prados, M.M., Cubero, M., Santamaria, A. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario, *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309-321. <https://doi.org/10.1174/021037013807532981>
- Raggatt, P.T.F. (2007). Forms of positioning in the Dialogical Self: A system of classification and the strange case of Dame Edna Everage. *Theory & Psychology*, 17(3), 355-382. <https://doi.org/10.1177/0959354307077288>
- Raggatt, P.T.F. (2012). Positioning in the dialogical self: Recent advances in theory construction. En H.J.M. Hermans y T. Gieser (eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 29–45). Cambridge University Press.
- Raggatt, P.T.F. (2015). Positioning: dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>
- Rajuan, M., Beijaard, D. y Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the perceptions of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 223-242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>

- Rajuan, M., Beijaard, D. y Verloop, N. (2008). What do student teachers learn?: perceptions of learning in mentoring relationships. *The New Educator*, 4(2), 133-151. <https://doi.org/10.1080/15476880802014314>
- Ramírez, J.D. (2011). La identidad en tiempos de cambio: Una aproximación sociocultural. En C. Monereo y J.I. Pozo. (eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad i límites* (pp. 27-44). Narcea.
- Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Les presses de l'université de Laval.
- Rodgers, C.R. y Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre y K.E. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.
- Rodríguez Marcos, A. (Coord.) (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas: fundamento y experiencias de formación de maestros*. Septem Ediciones.
- Romano, M.E. (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 973-985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.019>
- Roth, W.M. (2004). Identity as dialectic: Re/making self in urban school. *Mind, Culture and Activity*, 11(1), 48-69.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. y Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543-556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.003>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. En P.M. Denicolo y M. Kompf (eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
- Sáenz del Castillo, A.A. (2009). Formación inicial del Profesorado: Propuestas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 11, 7-24.

- 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.
- San Fabián Maroto, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Santamaría, A., Cubero, M., Prados, M.M. y de la Mata, M.L. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: La construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 27-41. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART2.pdf>
- Schepens, A., Aelterman, A. y Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Schön, D. (2008). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scott, C. y Sutton, R.E. (2009). Emotions and Change during professional development for teachers: A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171. <https://doi.org/10.1177/1558689808325770>
- Segués, M.T., Sanlorien, P. y Gràcia, M. (2017). *Motivación, afectos y relaciones en el aula inclusiva*. Barcelona: UOC.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shulman, J. (2002). *Happy Accidents: Cases as Opportunities for Teacher Learning*. Wested. https://www.wested.org/online_pubs/happyaccidents.pdf
- Simpson, M.L. y Nist, S.L. (2000). An update on strategic learning: It's more than textbook reading strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 43(6). 528-541.
- Smagorinsky, P., Cook, L.S., Moore, C., Jackson, A.Y. y Fry, P.G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Solé, I. (2014). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 8, 11-17.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>

- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/0261976970200302>
- Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literatura and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Thach, E.C. y Murphy, K.L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *The Journal of Educational Thought*, 41(3), 229-243.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead (Developing Teacher Education)*. Open University Press.
- Tickle, L. (2005). The crucible of the classroom: A learning environment for teachers or a site of crucifixion? En D. Beijaard, P.C. Meijer, G. Morine-Dersheimer y H. Tillema (eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 61-78). Dordrecht: Springer.
- Tirri, K. (1999). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, 28, 31-47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- Toompalu, A., Leijen, Ä. y Kullasepp, K. (2016). Professional role expectations and related feelings when solving pedagogical dilemmas: a comparison of pre- and in-service teachers. *Teacher Development*, 21(2), 307-323. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1237985>
- Trent, J. (2011) "Four years on, I'm ready to teach": teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 529-543. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602207>
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Routledge.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65-76. <https://doi.org/10.1080/0951839940070105>

- Turnbull, B.J. y Roberts, K. (2005). Nurse-academics' mentorship: rhetoric or reality? *Collegian: Australian College of Nursing*, 12(2), 33-38. [https://doi.org/10.1016/S1322-7696\(08\)60491-6](https://doi.org/10.1016/S1322-7696(08)60491-6)
- Ubani, M. (2016). RE student teachers' professional development: results, reflections and implications. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 189–199. <http://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139893>
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. y Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131-148. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9008-z>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado. Artículo basado en la Ponencia presentada en I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.
- Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the Structure of Dialogical Self: Hierarchical Dynamics of Semiotic Mediation. *New Ideas in Psychology*, 23, 197-206. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.06.001>
- Van Aalderen, S. y Walma, J. (2013). Measuring Primary Teachers' Attitudes Toward Teaching Science: Development of the Dimensions of Attitude Toward Science (DAS) Instrument. *International Journal of Science Education*, <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.755576>
- Van Petegem, P., Donche, V. y Vanhoof, J. (2005). Relating pre-service teachers' approaches to learning and preferences for constructivist learning environments. *Learning Environments Research*, 8, 309–332. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1564-7>
- Vandamme, R. (2014). *Teacher identity. How teachers construct their identity in higher professional education. A grounded theory study based on dialogical self theory and pattern language*. Ghent: Coachingbooks.net.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. y Johnson, K.A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education* 4(1), 21-44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Veenman, S.A.M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher education*, 46(3), 205–236. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>

- Vetter, A., Hartman, S.V. y Reynolds, J.M. (2016). Confronting unsuccessful practices: repositioning teacher identities in English education. *Teaching Education*, 27(3), 305-326. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145203>
- Victor, B. y Cullen, J.B. (1988). The Organizational Bases of Ethical Work Climates. *Administrative Science Quarterly* 33, 101–125.
- Volkman, M.J. y Anderson, M.A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Warin, J., Maddock, M., Pell, A. y Hargreaves, L. (2006). Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7(2), 233-245.
- Weiner, J.M. y Torres, A.C. (2016). Different location or different map? Investigating charter school teacher's professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 53, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.006>
- Weise, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la Universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos* [Tesis doctoral: Departament de Psicologia Bàsica Evolutiva i de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=qBboiU5QETo%3D>
- 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.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural Para el Estudio de la Acción Mediada*. Visor.
- Williams, P. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1), 45–57.
- Xiao, J. (2016). Who am I as a distance tutor? An investigation of distance tutors' professional identity in China. *Distance Education*, 37(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1158772>
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 92–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.04.002>
- Yu, W.M. (2018). Critical incidents as a reflective tool for professional development: an experience with in-service teachers. *Reflective Practice*, 19(6), 763-776. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539652>

- Zabalza, M.A. (1996). El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional. En AA.VV.: *Evaluación de experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. ICE-Universidad Deusto.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. Harvard, P. y Hodk (eds.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 15-34). Ablex.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/j.1741-5446.2003.00107.x>
- 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, S. y Mckinney, M. (2016). Using E-Portfolio as a Tool for Reflection and Teacher Identity Development. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, 12. <http://www.aera.net/repository>
- 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 methods study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>

Apéndices

Apéndice A: Escala EPTIC

ESCALA EPTIC

Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos (EPTIC)



Información para los participantes

Los miembros del equipo de investigación en estrategias de lectura y escritura académicas, SINTE-Lest (URL), dirigido por la doctora Montserrat Castelló, estamos llevando a cabo el proyecto de investigación: **La construcción de la identidad docente a través del análisis de los incidentes críticos en la formación inicial de maestros**, dirigido por la doctora Eva Liesa, y cuyo investigador responsable es el profesor Jesús Canelo.

El proyecto tiene la finalidad de caracterizar los incidentes con los que se encuentran los estudiantes de Magisterio durante el desarrollo del prácticum, las estrategias que utilizan para afrontarlos y cómo estos influyen en la construcción de su identidad docente.

Se trata de un estudio que combina el uso de varios instrumentos de recogida de datos. En una primera fase del proyecto se contestará un cuestionario sobre tareas docentes y posteriormente, se recogerá información sobre incidentes críticos en las aulas.

La participación es voluntaria y se garantiza la confidencialidad de los datos al asignar un código a cada participante. Los datos que se obtengan de su participación no se utilizarán con otro fin distinto al explicitado en esta investigación y pasarán a formar parte de un fichero de datos cuyo máximo responsable será el investigador principal. Dichos datos quedarán protegidos y almacenados, y no tendrá acceso a éstos ninguna persona ajena a la investigación; únicamente el investigador Jesús Canelo y la directora del trabajo podrán acceder a la base de datos.

El fichero de datos del estudio será responsabilidad de la dirección IP ante el cual podrá ejercer en todo momento los derechos que establece la Ley 15/1999, de Protección de Datos Personales.

Nos ponemos a su disposición para resolver cualquier duda que la misma haya suscitado. Puede contactar con nosotros a través del formulario que encontrará en nuestra página web: <http://recerca.blanquerna.edu/estrategias-lectura-escritura-academica/>.

Consentimiento informado

Yo, _____, mayor de edad, con DNI _____ actuando en nombre e interés propio

DECLARO QUE:

He recibido información sobre el proyecto **La construcción de la identidad docente a través del análisis de los incidentes críticos en la formación inicial de maestros** del que se me ha entregado hoja informativa anexa a este consentimiento y para el que se solicita mi participación. He entendido su significado, me han sido aclaradas las dudas y me han sido expuestas las acciones que se derivan del mismo. Se me ha informado de todos los aspectos relacionados con la confidencialidad y protección de datos en cuanto a la gestión de datos personales que comporta el proyecto y las garantías tomadas en cumplimiento de la Ley 15/1999 de Protección de Datos Personales.

Mi colaboración en el proyecto es totalmente voluntaria y tengo derecho a retirarme del mismo en cualquier momento, revocando el presente consentimiento, sin que esta retirada pueda influir negativamente en mi persona en sentido alguno. En caso de retirada, tengo derecho a que mis datos sean cancelados del fichero del estudio.

Asimismo, renuncio a cualquier beneficio económico, académico o de cualquier otra naturaleza que pudiera derivarse del proyecto o de sus resultados.

Por todo ello,

DOY MI CONSENTIMIENTO A:

1. Participar en el proyecto **La construcción de la identidad docente a través del análisis de los incidentes críticos en la formación inicial de maestros**.

2. Que el equipo de investigación SINTE-Lest (URL), la doctora Eva Liesa y el profesor Jesús Canelo, como investigador principal, puedan gestionar mis datos personales y difundir la información que el proyecto genere. Se garantiza que se preservará en todo momento mi identidad e intimidad, con las garantías establecidas en la ley 15/1999, de Protección de Datos y Normativa Complementaria.

3. Que el equipo SINTE-Lest (URL) conserve todos los registros efectuados sobre mi persona en soporte electrónico, con las garantías y los plazos legalmente previstos, si estuviesen establecidos, y a falta de previsión legal, por el tiempo que fuese necesario para cumplir las funciones del proyecto para las que los datos fueron recabados.

En Barcelona, a 8 de noviembre de 2018

Firma

ESCALA EPTIC

Escala de Percepciones de las Tareas docentes y análisis de los Incidentes Críticos durante las prácticas.

El siguiente cuestionario está constituido por tres bloques de preguntas, referidas a los siguientes aspectos:

- A. Datos personales, información formativa y socioprofesional.
- B. Percepciones sobre las tareas docentes.
- C. Eventos significativos en la práctica.

Este cuestionario está formado por 29 preguntas tipo test (escala *likert*) y 3 casos de 9 preguntas abiertas.

Tu tarea consiste en valorar el grado de acuerdo con cada uno de los enunciados, teniendo en cuenta que:

- (a) No existen respuestas buenas o malas; cada opción indica simplemente una forma de pensar diferente.
- (b) Procura contestar todos los enunciados, incluso aquellos que no se ajustan a tus circunstancias concretas.
- (c) En caso de duda entre varias opciones, señala aquella que se acerque más a tu forma de pensar.
- (d) Lee con atención cada enunciado y responde con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

A. DATOS PERSONALES, INFORMACIÓN FORMATIVA Y SOCIOPROFESIONAL

Por favor, responde a las siguientes preguntas de carácter descriptivo y valorativo sobre tu trayectoria formativa y socioprofesional:

1. Género

Por favor, selecciona **solo una** de las siguientes opciones:

Mujer

Hombre

2. Año de nacimiento

Por favor, escribe tu respuesta aquí: _____

3. Lugar de origen: comarca (Cataluña) y/o país de nacimiento

Por favor, escribe tu respuesta aquí: _____

4. Nombre de la institución educativa y población donde realizas las prácticas (durante el curso actual)

Por favor, escribe tu respuesta aquí: _____

5. ¿Qué tipo de institución educativa es?

Por favor, selecciona **solo una** de las siguientes opciones:

Pública

Concertada

Privada

6. ¿En qué nivel educativo has realizado las prácticas de este curso?

Por favor, escribe tu respuesta aquí: _____

7. ¿Qué experiencias laborales has tenido anteriormente en el ámbito educativo?

Por favor, marca las opciones que correspondan:

Monitor/director de actividades de tiempo libre

Monitor de comedor escolar

Docencia individualizada (clases particulares, canguros)

Otra tarea educativa. Podría especificar cuál: _____

8. Valora la importancia de tus experiencias educativas anteriores según la escala de relevancia (de nada importante a extremadamente importante).

1	2	3	4	5
Nada importante	Poco importante	Moderadamente importante	Muy importante	Extremadamente importante

	1	2	3	4	5
¿Crees que tu experiencia previa en el ámbito educativo ha tenido alguna influencia en el desarrollo del prácticum?					

B. PERCEPCIONES DE LAS TAREAS DOCENTES (Subescala B)

Aunque las funciones del profesor sean múltiples y complementarias, te pedimos que en este apartado valores la relevancia de estas tareas durante tu prácticum, según la escala de relevancia (de nada importante a extremadamente importante).

1	2	3	4	5
Nada importante	Poco importante	Moderadamente importante	Muy importante	Extremadamente importante

	1	2	3	4	5
09. Acompañar a cada alumno en su proceso de desarrollo personal.					
10. Conseguir unos buenos resultados académicos en el grupo-clase.					
11. Saber programar , diseñar actividades nuevas, planificarlas y prepararlas bien.					
12. Saber dar las clases , motivar a los alumnos y evaluarlos durante la actividad.					
13. Potenciar el clima de confianza y la gestión de los aspectos afectivos en el aula.					
14. Gestionar y solucionar los conflictos en el aula.					
15. Compartir criterios pedagógicos que emanan del claustro de maestros y seguir los planes docentes.					
16. Desarrollar reuniones de coordinación con mi tutora de centro, las coordinaciones paralelas y de ciclo educativo.					
17. Hacer reuniones con los padres para establecer objetivos comunes.					
18. Informar a las familias sobre el estado emocional de los alumnos.					
19. Desarrollar formación especializada en la temática que pienso abordar.					
20. Desarrollar formación pedagógica para enfrentarme a las relaciones interpersonales del aula.					
21. Conocer el medio y fomentar las relaciones educativas con el entorno.					
22. Colaborar con instituciones, servicios y profesionales externos al centro educativo.					
23. Desglosar la actividad en pequeñas tareas y distribuirlas entre los alumnos para que regulen el proceso de aprendizaje.					
24. Fomentar que los alumnos más avanzados guíen a aquellos que presenten mayores dificultades, ofreciendo tareas variadas y progresivamente más complejas.					
25. Dar instrucciones explícitas de los pasos que se van a llevar a cabo, considerando los objetivos y las dificultades de cada uno de ellos.					
26. Resolver mejor las preguntas, las dudas y los malentendidos de los alumnos sobre el contenido.					
27. Mejorar la supervisión de las actividades individuales y de grupo de mis alumnos.					
28. Proporcionar a los alumnos los criterios de corrección de las tareas y actividades.					
29. Asegurarme de que los alumnos aprenden el contenido apropiadamente y, por lo tanto, tengo que resolver todas las dudas.					
30. Relacionar mejor los contenidos de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje.					
31. Evaluar los conocimientos previos de mis alumnos antes de avanzar contenido.					
32. Usar documentos que contengan preguntas abiertas o afirmaciones que ayuden a reflexionar a los alumnos.					
33. Guiar y monitorizar la participación de los alumnos en actividades de trabajo cooperativo y de interacción social.					
34. Evaluar y hacer un seguimiento de los momentos de estudio de los alumnos.					
35. Promover actividades en el aula que impliquen la participación social en pequeño grupo , para que interactúen y generen conocimiento compartido.					
36. Dar recomendaciones a los alumnos de cómo mejorar su trabajo individual en la participación en los pequeños grupos.					
37. Dar recursos individualizados necesarios para cada alumno.					

C. EVENTOS SIGNIFICATIVOS EN LA PRÁCTICA (Subescala C)

A continuación te preguntamos sobre situaciones significativas que hayas vivido durante tus prácticas y que hayan influido en la construcción de tu identidad como maestro.

Después de haber finalizado tu período de prácticas universitarias, narra tres situaciones reales importantes que hayan tenido algún impacto emocional y que creas que han influido en tu identidad como futuro maestro.

Situaciones. Describe cada una de las situaciones clave escogidas, identifícalas con los números 1, 2 y 3, y rellena este cuadro con la información solicitada:

SITUACIÓN N°	
¿Qué título le pondrías a esta situación?	
DESCRIPCIÓN	
1. Explica la situación inicial vivida. <i>¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó?</i>	
2. ¿Cómo actuaste? ¿Cómo afrontaste la situación descrita?	
3. ¿Cómo te sentiste en aquel primer momento?	
VALORACIÓN	
4. ¿Por qué la situación descrita te resulta significativa/importante?	
5. ¿Crees que actuaste de la forma correcta?	
6. ¿Cómo te sientes después?	
REFLEXIÓN	
7. ¿Qué aprendiste? <i>En relación con tu papel (identidad) de maestro</i>	
8. ¿Qué dudas tienes? ¿Qué dudas surgidas todavía no has resuelto?	

Gracias por contestar!

Apéndice B: Subescala B Percepciones de las tareas docentes

Después de los análisis factoriales llevados a cabo, la subescala B Percepciones de las Tareas Docentes se compuso de 24 ítems.

SUBESCALA DE PERCEPCIONES DE LAS TAREAS DOCENTES

Aunque las funciones del profesor sean múltiples y complementarias, te pedimos que en este apartado valores la relevancia de estas tareas durante tu prácticum, según la escala de relevancia (de nada importante a extremadamente importante).

1	2	3	4	5
Nada importante	Poco importante	Moderadamente importante	Muy importante	Extremadamente importante

	1	2	3	4	5
1. 09. Acompañar a cada alumno en suproceso de desarrollo personal.					
2. 13. Potenciar el clima de confianza y la gestión de los aspectos afectivos en el aula.					
3. 14. Gestionar y solucionar los conflictos en el aula.					
4. 15. Compartir criterios pedagógicos que emanan del claustro de maestros y seguir los planes docentes.					
5. 16. Desarrollar reuniones de coordinación con mi tutora de centro, las coordinaciones paralelas y de ciclo educativo.					
6. 17. Hacer reuniones con los padres para establecer objetivos comunes.					
7. 18. Informar a las familias sobre el estado emocional de los alumnos.					
8. 20. Desarrollar formación pedagógica para enfrentarme a las relaciones interpersonales del aula.					
9. 21. Conocer el medio y fomentar las relaciones educativas con el entorno.					
10. 22. Colaborar con instituciones, servicios y profesionales externos al centro educativo.					
11. 23. Desglosar la actividad en pequeñas tareas y distribuirlas entre los alumnos para que regulen el proceso de aprendizaje.					
12. 24. Fomentar que los alumnos más avanzados guíen a aquellos que presenten mayores dificultades, ofreciendo tareas variadas y progresivamente más complejas.					
13. 25. Dar instrucciones explícitas de los pasos que se van a llevar a cabo, considerando los objetivos y las dificultades de cada uno de ellos.					
14. 26. Resolver mejor las preguntas, las dudas y los malentendidos de los alumnos sobre el contenido.					
15. 27. Mejorar la supervisión de las actividades individuales y de grupo de mis alumnos.					
16. 28. Proporcionar a los alumnos los criterios de corrección de las tareas y actividades.					
17. 29. Asegurarme de que los alumnos aprenden el contenido apropiadamente y, por lo tanto, tengo que resolver todas las dudas.					
18. 30. Relacionar mejor los contenidos de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje.					
19. 31. Evaluar los conocimientos previos de mis alumnos antes de avanzar contenido.					
20. 32. Usar documentos que contengan preguntas abiertas o afirmaciones que ayuden a reflexionar a los alumnos.					
21. 33. Guiar y monitorizar la participación de los alumnos en actividades de trabajo cooperativo y de interacción social.					
22. 34. Evaluar y hacer un seguimiento de los momentos de estudio de los alumnos.					
23. 35. Promover actividades en el aula que impliquen la participación social en pequeño grupo, para que interactúen y generen conocimiento compartido.					
24. 36. Dar recomendaciones a los alumnos de cómo mejorar su trabajo individual en la participación en los pequeños grupos.					

Apéndice C: Subescala C de eventos significativos en la práctica

SUBESCALA DE EVENTOS SIGNIFICATIVOS EN LA PRÁCTICA

Análisis sobre incidentes críticos de la escala EPTIC

Categorías	Ítems
Título	0. ¿Qué título le pondrías a esta situación?
	1. Explica la situación inicial vivida. ¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó?
Descripción	2. ¿Cómo actuaste? ¿Cómo afrontaste la situación descrita?
	3. ¿Cómo te sentiste en aquel primer momento?
Valoración	4. ¿Por qué la situación descrita te resulta significativa/ importante?
	5. ¿Crees que actuaste de la forma correcta?
	6. ¿Cómo te sientes después?
Reflexión	7. ¿Qué aprendiste? En relación con tu papel (identidad) de maestro
	8. ¿Qué dudas tienes? ¿Qué dudas surgidas todavía no has resuelto?
