



Revista Electrónica Interuniversitaria de FORMACION del PROFESORADO

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

Vol. 1 Núm. 1 (1998)

El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros

Rosario Navarro Hinojosa, Antonia López Martínez & Purificación Barroso
Flores, Universidad de Sevilla

I. Introducción

En el curso escolar 1993-94, iniciamos, apoyados por el I.C.E. de la Universidad de Sevilla, una investigación sobre "Incidentes Críticos" que aún continuamos, y cuya finalidad es completar la formación teórica de los alumnos de Magisterio en el área de Didáctica y Organización Escolar, con una preparación que contemple de manera integrada su reflexión sobre los casos más significativos vividos en sus Prácticas de Enseñanza. Para ello, proyectamos que recogieran durante el período de estancia en los centros de Educación Infantil o de Primaria el problema más relevante que se les planteara -Incidente Crítico-; escribieran sus posibles causas y soluciones y reflexionaran sobre la teoría que demandaba, su comprensión y resolución.

Nuestra investigación se justifica al constatar de manera reiterada que los alumnos, cuando vuelven de realizar sus Prácticas de Enseñanza en los colegios de Educación Infantil o de Primaria, se quejan de la desconexión existente entre la teoría que reciben en las clases y la práctica que han de desempeñar en el aula. Para paliarlo iniciamos la investigación que, siguiendo como modelo la realizada por el profesor Dr. Rosales de la Universidad de Santiago de Compostela, tuvo por finalidad la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los casos más conflictivos -"incidentes críticos"- encontrados por los alumnos de 2º y 3º de Magisterio durante su período de Prácticas. Los casos han sido recogidos y analizados por los alumnos durante los cursos 93-94 y 94-95 para que mediante la aplicación de su formación teórica los resolvieran de la manera más adecuada en el aula, integrando así y enriqueciendo recíprocamente la Teoría y la Práctica Didáctico-Organizativa.

II. Marco teórico

El marco teórico lo constituye el movimiento que actualmente se denomina de la "práctica reflexiva" (Dewey, [1989](#); Shulman, 1987; Schön, [1992](#); Zeichner, [1993a](#)). Y decimos actualmente porque el desarrollo de la capacidad reflexiva ha sido reconocido, explícita o implícitamente, desde siempre como principio y fin de todo proceso de aprendizaje, y es uno de los objetivos fundamentales en nuestro programa de Didáctica y Organización Escolar, si bien ha sido recientemente cuando se han llevado a cabo programas con la finalidad de estimular actitudes y capacidades para la reflexión en el período de formación inicial del profesor, como es, entre otros, el de la Universidad de Wisconsin, descrito por Zeichner en 1987 (cfr. Rosales, [1990](#), 136).

La "práctica reflexiva" es un movimiento internacional que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación bajo el lema de la reflexión, y creemos que aporta como novedoso el reconocer que "la producción de conocimiento no es propiedad exclusiva de los centros universitarios, sino que los profesores tienen también teorías que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza" (Zeichner, [1993b](#), 44), por lo que para el perfeccionamiento de la escuela debemos basarnos tanto en el conocimiento producido por los teóricos como en el producido por los profesores a partir de la reflexión sobre su propia práctica en las aulas, pues, como dice Schön ([1992](#), 45), "los prácticos poseen una forma particular profesional de ver su mundo y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos". Para este autor, una práctica reflexiva comprende el "conocimiento en la acción", "la reflexión en la acción" y "la reflexión sobre la reflexión en la acción", que equivale en nuestro caso a lo que "el alumno sabe cuando realiza sus prácticas", es decir, los conocimientos que se revelan a través de la ejecución, "la reflexión sobre lo que están haciendo mientras lo hacen" y "la reflexión sobre el proceso y los resultados de la acción", respectivamente.

La definición que da Shulman (cfr. Rosales, [1990](#), 132) de la reflexión como "el conjunto de procesos a través de los cuales un profesional aprende de la experiencia, recoge datos, los contrasta solo o en colaboración, con ayuda de grabaciones o sin ellas, los relaciona con determinados principios", se identifica con el proceso que hemos seguido en nuestra investigación, al proponer a nuestros alumnos que recogieran de su experiencia práctica información de los casos más conflictivos, para contrastarlos y relacionarlos con los principios de su formación teórica.

En definitiva, con el concepto de enseñanza reflexiva surge nuestro compromiso como formadores de profesores, para ayudar a los futuros maestros a que durante su formación inicial interioricen la disposición y la habilidad para estudiar reflexivamente su teoría y su práctica docente y el compromiso de su propio desarrollo profesional, lo que supone, siguiendo a Dewey, desarrollar actitudes de apertura intelectual, entusiasmo y responsabilidad.

Además de este marco teórico general, nuestro trabajo sigue las directrices como ya hemos dicho, de una experiencia similar realizada por el profesor Dr. Rosales ([1990](#), 200-201), en la que constata "que el trabajo del profesor en torno a incidentes o situaciones críticas de enseñanza presenta valores porque:

- a) Permite conocer cuáles son, a juicio del profesor, las situaciones especialmente significativas con que se encuentran en su primer período de contacto con la realidad de la enseñanza.
- b) Pone de relieve aspectos de la realidad profesional que raramente aparecen en secuencias normales de enseñanza.
- c) Sirve de punto de partida para el debate intelectual y la reflexión, con utilización de principios teóricos de interés pedagógico y didáctico.

d) Constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor, especialmente cuando se presenta a modo de problemas didácticos, para los que es preciso encontrar soluciones óptimas.

III. Objetivos

Para conseguir la finalidad de la investigación nos propusimos los siguientes objetivos:

1. Conseguir que los alumnos apliquen la teoría didáctica y organizativa que se les imparte en las clases a la realidad del aula y le ayuden a resolver los problemas - "incidentes críticos"-, que se encuentren en ella.
2. Enriquecer el currículo de Didáctica y Organización Escolar con los contenidos más demandados, en base a las necesidades diagnosticadas por los alumnos en sus prácticas.
3. Conocer las situaciones más problemáticas vividas en el aula o fuera de ellas (recreos u otras dependencias del Centro) y que más impacto causaron en los alumnos en prácticas, por la dificultad en resolverlas o por la manera de cómo fueron resueltas.
4. Utilizar los "incidentes críticos" recogidos por los alumnos como material para el "estudio de casos" en las clases de Didáctica y Organización Escolar, mediante el debate y la participación creativa de los alumnos en la solución de los problemas planteados.
5. Analizar las diferencias, si las hubiera, entre los Incidentes presentados por los alumnos que han realizado sus prácticas en los ciclos inicial, medio y superior de la Educación Primaria.

IV. Metodología

La metodología seguida ha sido fundamentalmente cualitativa, basada en la reflexión, utilizando como técnica de investigación la observación participante llevada a cabo por los alumnos de Magisterio, al realizar sus Prácticas de Enseñanza.

El proceso comenzó informando a los alumnos antes de ir a los centros de la actividad a realizar, explicándoles el concepto de "incidente crítico" y las tareas que debían efectuar: observar las conductas de los alumnos, reflexionar sobre ellas y recoger las que les hubieran resultado más problemáticas, señalando el contexto en el que se producen, su descripción, causas, y soluciones en el documento que se les entregó y que aparece a continuación.

REGISTRO DEL INCIDENTE

CONTEXTO: Tipo de colegio, características del aula de clase y de los sujetos que intervienen en el incidente, lugar donde se produce, tiempo y otras circunstancias.

DESCRIPCIÓN DEL INCIDENTE:

CAUSAS: Institucionales, metodológicas, docentes, discentes, familiares y otras.

SOLUCIONES:

Los participantes en nuestro estudio han sido alumnos de Magisterio, que han cursado 2º en las especialidades de Lengua y Educación Especial, en la asignatura "Pedagogía II", y los de 3º de Educación Especial en la asignatura "Organización aplicada a la Educación Especial", en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, durante los cursos 1993-

94 a 1995-96. La investigación se consideró como una actividad más del curso, proponiéndose como voluntaria.

Queremos señalar que en los casos que hemos seleccionado se ha respetado la presentación que han hecho los alumnos de prácticas.

V. Análisis del proceso

El análisis de los incidentes entregados por los alumnos a su regreso de las prácticas lo realizamos teniendo en cuenta el contexto y la descripción de los mismos, identificando sus causas originales (institucionales, metodológicas, docentes, discentes, familiares, etc.) y estudiando las soluciones inmediatas, adoptadas por el profesor tutor o los alumnos de prácticas, y otras alternativas que se hubieran podido tomar y que fueron elaborados por otros alumnos en clase.

Pese a la dificultad que presenta la clasificación de los incidentes en didácticos y organizativos, pues tanto una como otra categoría están presentes en cada uno de ellos, lo hemos estructurado así al objeto de facilitar su análisis, comprobando que son algo más frecuentes los incidentes, cuyas causas son organizativas, que los que han sido provocados por motivos didácticos, y que han supuesto el 60 y el 40, respectivamente, de la totalidad.

Los incidentes que hemos denominado de tipo organizativo han sido provocados, de mayor a menor frecuencia, por:

- Falta de disciplina
- Falta de vigilancia en los recreos
- Falta de apoyo de los padres a los maestros
- Ratio muy elevada en aulas de integración
- Instalaciones inadecuadas

que se traducen en causas discentes, docentes, familiares e institucionales, las mismas que se van a repetir en los casos de tipo didáctico como veremos más adelante.

Carlson y Thorpe ([1987](#)) dicen que la disciplina, según unas encuestas realizadas, es el problema número uno con el que se enfrentan las escuelas norteamericanas y que "la imposibilidad de mantener un orden y establecer unos respetos entre los alumnos y los profesores está empezando a alcanzar las proporciones de una crisis" (p. 61). En nuestro país, el tema es cada vez más preocupante, incluso en los Institutos de Secundaria. Sin embargo, y a pesar de ser la formación y educación de una persona, ética y responsable como individuo y como ciudadano, un fin de la educación común a todos los países del mundo, en un artículo sobre "La educación moral en el contexto latinoamericano" de Villegas-Reimers ([1994](#), 50), se señala que "el currículo de la educación formal en la mayoría de los países no incluye ningún tipo de contenido, actividad u objetivo que se relacione con esta meta de la educación".

Watson, Solomon y otros (1990) insisten en que la escuela cumple cuatro funciones: ayuda a que los alumnos aprendan destrezas académicas y conocimientos, así como hábitos sociales, valores y expectativas, estimula el desarrollo del interés por aprender y fomenta el compromiso con los valores adquiridos. Pero la realidad es que en la práctica los modelos docentes se han diseñado para cumplir la dimensión académica, relegando a un segundo plano, incluso olvidando la función educativa de la escuela.

La situación actual de nuestro país necesita que la educación preste más atención a los problemas de disciplina que se han enfatizado en la vida académica, pues la brutalidad, el nivel de salvajismo y los actos de agresividad ocurren a diario en la mayoría de los

centros, y, a fin de resolverlos en Cataluña acaba de constituirse, por Resolución de 5 de febrero de 1997, una comisión de estudio de los desajustes conductuales de los alumnos de los centros docentes (D.O.G.C., 12-2-97).

En nuestro estudio, la falta de disciplina ha sido el motivo de más del 60% de los incidentes escolares presentados por nuestros alumnos de prácticas y, por tanto, ha de ser tenida en cuenta por los profesores, que deberían reflexionar sobre las múltiples causas que la originan. Aunque unas vienen determinadas por deficiencias, que se derivan de los factores que inciden en el aprendizaje (habilidades cognitivas y metacognitivas, interés, atención, percepción de la tarea, expectativas, esfuerzo, métodos de enseñanza, etc.); otras, por los problemas inherentes a la integración de alumnos con diferentes tipos de necesidades, sin el debido apoyo de especialistas adecuados, además de algunas de las que señala Maillo (1966): falta de espacio, escaso mobiliario, material inapropiado y poco motivador, ámbito social y ámbito familiar poco educativo, falta de vigilancia en los recreos y aunque cada vez menor debido al descenso de la natalidad, el tamaño del grupo puede motivar conflictos de disciplina como tendremos ocasión de comprobar, sobre todo en aulas de integración. Pero aún hay más, pues a todo ello hay que añadir como otra causa importante la que señala Villegas-Reimers (1994), ratificada por Santos Guerra (1994), quienes consideran que las generaciones más jóvenes están recibiendo mensajes sobre valores éticos y morales que son contradictorios y propone para poder solucionar el problema, tener un currículum de educación moral que enfoque la educación en valores para eliminar muchas de las contradicciones presentes en el medio ambiente y al mismo tiempo obligar a los diferentes sectores de la sociedad a reflexionar sobre qué valores son de importancia para los miembros de esa sociedad. En este sentido Touriñan (1977, 187) reconoce la importancia que tiene para la educación su relación con la libertad, pues "el hombre tiene una capacidad que debe usar necesariamente para crearse su plan de vida y su recto uso no lo alcanza sin la educación". Pero la sociedad puede violar los criterios fundamentales de la libertad y ha de ser el sistema educativo, sino quiere ser calificado de "indigno", el que satisfaga las exigencias básicas de la libertad y de la educación.

Por otra parte, las causas más frecuentes de los incidentes considerados como didácticos han sido, de mayor a menor frecuencia, las siguientes:

- El desinterés de los alumnos
- La falta de atención
- La falta de hábitos de trabajo
- La metodología
- La falta de materiales didácticos

A pesar de ello es de destacar que los alumnos de prácticas, tanto los de 2º como los de 3º, han observado con gran acierto que la razón fundamental, dentro del ámbito escolar, del desinterés, la falta de atención y de hábitos de trabajo de los alumnos se encuentra, en gran medida, en la falta de atención y afecto de los profesores a los alumnos y la escasa utilización del refuerzo para los que más lo necesitan, prestando poca atención a las conductas positivas y censurando las negativas, y manifiestan haber solucionado, al menos durante su estancia en el colegio, dichos problemas, supliendo las deficiencias afectivas observadas en ellos.

Presentamos a continuación el estudio de cinco incidentes que hemos seleccionado entre los más representativos de los ámbitos didáctico y organizativo, los cuales han sido trabajados en clase por grupos de alumnos, como una actividad de estudio de casos, a fin de relacionar las explicaciones teóricas con las experiencias vividas en el aula.

CUADRO I. INCIDENTE DE TIPO DIDÁCTICO

CONTEXTO. Colegio con un nivel sociocultural y socioeconómico medio. El incidente se produce dentro del aula en el curso 3º de Educación Primaria, con 27 alumnos y un ambiente bueno de clase.

DESCRIPCIÓN DEL INCIDENTE. Nos encontramos con alumnos de 8 y 9 años totalmente segregados, a pesar de no tener ninguna deficiencia mental ni física, tan sólo dificultad de aprendizaje. Isabel se encuentra dentro de la clase pero no atiende a nada. Está sentada la última de la fila y en la explicaciones pocas veces se la incluye, no se le pregunta ni se le presta atención y no se le ve ningún tipo de interés por aprender.

CAUSAS. Tenemos varias causas. En primer lugar, familiares, porque los padres se han separado recientemente. En segundo lugar, docente, ya que la niña no se tiene en cuenta, no se la motiva. No hay preocupación individual por cada niño y en especial por aquéllos con más dificultades.

SOLUCIONES. Al principio, en las semanas de observación estuve con cada uno individualmente. Después al impartir clase intentaba introducir a la niña en la clase a través de preguntas más fáciles, atendiéndole, motivándola e interesándome por su progreso.

Reflexión personal: Mi opinión personal es que veo muy mal que la gran mayoría de alumnos de prácticas nos preocupamos por formarnos e intentar lograr un progreso en los alumnos, pero al marcharnos les dejamos tal como llegamos, ya que al no estar nosotros no hay ninguna preocupación por los alumnos y los niños vuelven a su estado primitivo.

La alumna de prácticas, que presenta este caso, uno de los más frecuentes en las aulas, se encuentra sorprendida ante unos escolares que no son motivados para aprender; en particular resalta el caso de una niña a la que no se le presta atención, y, por tanto, no hay ninguna preocupación por ella. La solución que adoptó es acertada, pues, para despertar el interés de los alumnos por aprender, primero tenemos que demostrar nuestro interés porque eso suceda, comenzando por manifestarlo con respecto a sus características personales.

Además ha tenido ocasión de constatar, a través de este incidente, lo que sucede en la práctica cuando no se aplica en ella la teoría del interés y cuando no se respeta la importancia debida a la realimentación del rendimiento de los alumnos - evaluación formativa- y a las expectativas que de ellos tienen los maestros y las maestras.

La realimentación, que los docentes proporcionan a los niños respecto a su rendimiento escolar, parece estar relacionado con el desarrollo por parte de éstos de un concepto de su capacidad (Wittrock, [1990](#), 545). Pero si en este caso esa realimentación no se produce porque la profesora ignora a la alumna, lo que es percibido por ella como un rechazo, el concepto acerca de su capacidad será negativo, dado que los alumnos tienden a responder a las expectativas que tienen de ellos sus profesores. Weinstein y Middlestad (cfr. Wittrock, [1990](#), 546) han constatado en sus investigaciones que los niños "percibieron en los docentes expectativas más elevadas y mayores exigencias académicas respecto a los niños de alto rendimiento, quienes, además, recibían privilegios especiales".

Por otra parte, entendemos que es dentro del aula donde debe llevarse a cabo una educación compensatoria. El equipo docente, asesorado por el equipo orientador del centro, debe tratar de compensar las deficiencias que los alumnos llevan a las aulas. Una alumna con problemas familiares necesita más atención que otra que no los tenga y en

este caso no ha sido así. Todo ello explica el problema que se comenta. La maestra debe ser informada de la responsabilidad que tiene con respecto al aprendizaje y la educación de sus alumnos, sobre todo de los más desfavorecidos, para lo cual debe ser asesorada didácticamente y por el equipo de orientación o de apoyo al centro.

Este incidente entregado en clase a los alumnos, fue estudiado y debatido en grupo con un objetivo fundamental: buscar en los conocimientos adquiridos hasta entonces, aquéllos que se vieran reflejados en el caso a estudiar, destacando los factores del alumno que inciden en su aprendizaje, destacando el del interés, así como la importancia de unas buenas relaciones afectivas entre profesor y alumnos. Casi todos estaban de acuerdo con la solución dada al caso por la alumna de prácticas, si bien consideraron que se debería completar con las de "hablar con la familia", "proponer actividades de grupo motivadoras para la niña", "profesor de apoyo", etc. Veamos el caso de otro niño que no progresa en su aprendizaje.

CUADRO II. INCIDENTE DE TIPO DIDÁCTICO

CONTEXTO. El centro donde se produce el incidente es un colegio privado con un nivel sociocultural medio alto, en un curso de 3º de Educación Primaria con niños de 8 a 9 años.

DESCRIPCIÓN DEL INCIDENTE. Falta de atención, de comprensión y de apoyo a un alumno. Calificación permanente: no progresa. Está desconectado totalmente de las clase: no hace ningún trabajo, ejercicio o examen. Para el profesor parece no existir, tan sólo a veces se queja de él, le considera un caso perdido . Dice que cuando madure cambiará, pero aunque podría acelerar el proceso, el niño se está acostumbrando a no hacer nada, y no tiene hábito de trabajo ni sentido de responsabilidad. Estando encima de él, sí trabaja y está en el aula de apoyo, pero eso no sirve de mucho.

CAUSAS.

- Retraso madurativo que implica falta de responsabilidad, expectativas, etc.
- La familia no sabe cómo actuar y el tutor tampoco. El curso pasado le pegaban sus padres cuando no trabajaba. Este año cambiaron de táctica y el niño se ha vuelto más pasivo.
- Estrabismo en los dos ojos, con las gafas se le corrige, pero no se las pone, sólo lo hace cuando el profesor se lo recuerda.

SOLUCIONES.

- Continuar en el aula de apoyo pero prestándole mucha más atención. Los profesores deberían confiar más en él y darle alguna responsabilidad que lo demostrara.
- El psicólogo debería de asesorar a los padres y recomendarles otras posibilidades como las de acudir a un gabinete psicopedagógico, donde puedan tratar todos los problemas a la vez, tanto los escolares como los madurativos.

En este Incidente se ratifica lo que hemos expuesto anteriormente, al observar que el problema ocasionado por el alumno que no trabajaba y en consecuencia no progresa, fue resuelto por el alumno de Prácticas, al tenerlo más en cuenta: "estando encima de él, sí trabaja", nos manifiesta.

Esperar a cuando el niño madure es, efectivamente, posponer el problema incrementándolo, pues, siguiendo a Bruner (1988, 147), "es posible enseñar cualquier contenido de forma efectiva y por un procedimiento intelectualmente ético a un niño que se halle en cualquier estadio del desarrollo". Por ello ampliando la idea original de Vigotsky sobre la zona de desarrollo proximal (o la diferencia que existe entre lo que un sujeto es capaz de realizar por sí mismo y lo que podría llevar a cabo en colaboración con otro más experto que él), Bruner define como "andamiajes" las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño, que estarían más allá de sus capacidades individuales.

Leontiev (1986, 81) corrobora esta idea, al referirse a niños que resultan incapaces de aprender adecuadamente y a un ritmo "normal" en condiciones referidas como normales. Dice haberse demostrado que "al poner estos niños en condiciones adecuadas, o al usar especiales métodos de enseñanza, muchos de ellos hacen notables progresos, y algunos consiguieron superar incluso su propio fracaso.

Aunque el caso siguiente, (Cuadro III), lo hemos clasificado de tipo organizativo, hay en él una causa importante de tipo metodológico. En efecto, el número excesivo de alumnos por clase origina la ausencia de una enseñanza adaptada a las limitaciones y necesidades de todos los alumnos. Jackson (1994,143), en su obra *La vida en las aulas*, propone como estrategia metodológica para que todos los alumnos participen en las actividades que se realizan en el aula, la posibilidad de "alterar el currículum, de manera que acercase el contenido del curso a las necesidades y a los intereses de los estudiantes". Pero no siempre es factible y, en ocasiones, da lugar a problemas que permanecen latentes y, en algunos casos, se manifiestan sobre todo cuando existen alumnos de aprendizaje lento o con problemas de integración en aulas con una ratio elevada.

CUADRO III. INCIDENTE DE TIPO ORGANIZATIVO

CONTEXTO. El colegio tiene un nivel medio alto. No hay problemas de falta de material. Generalmente, hay diálogo entre profesores y alumnos. La clase es de 35 niños y 3 de ellos pasan la primera hora en la clase de apoyo.

DESCRIPCIÓN DEL INCIDENTE. Estos tres niños cuando llegan a la clase están totalmente desconectados; se quedan detrás y no quieren seguir trabajando, no siguen, pues la maestra no puede ocuparse de ellos en exclusiva porque tiene a los restantes 32. Pero, a decir verdad, no vi intención en la maestra de preparar actividades para ellos ni intentar sacarlos adelante.

CAUSAS. En principio creo que las causas son institucionales, pues no debería haber tantos niños en una clase. También son metodológicas, en el sentido de que la maestra, al ver que no funcionaba su manera de dar la clase para esos niños, no intentaba solucionar el problema buscando estrategias nuevas para que todos los alumnos participasen.

SOLUCIONES. Las soluciones pasarían por cambiar su metodología, programar de manera más individual, organizar el tema de las aulas de apoyo de otra manera más efectiva, que hubiera dos maestros en la misma clase, además de rebajar el número de niños por clase, etc..

La alumna de Magisterio que recoge el incidente se encuentra sorprendida ante la actitud de la maestra hacia estos tres niños, para los que, en ningún momento intenta prepararles actividades adaptadas a su ritmo de trabajo, y evitar así que queden desconectados del resto de la clase. Esta situación se debe a los problemas de coordinación entre el profesor del aula ordinaria y el profesor de apoyo para la

elaboración de Adaptaciones Curriculares encaminadas a conseguir los objetivos propuestos, pues, como bien dice Salvador Mata (1993) el profesor de apoyo tiene la misión de aplicar los programas de refuerzo para los alumnos que lo necesiten, como responsable único o en colaboración con el profesor de aula.

Por nuestra parte, consideramos que la falta de práctica por parte de ambos profesores, para realizar los trabajos coordinados, es el origen del problema planteado. Por consiguiente, no se pone en práctica uno de los principios básicos que establece el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, sobre la individualización de la enseñanza, que determina que el alumno debe recibir la educación que necesita en cada momento de su evolución, y establece los apoyos que recibirán los alumnos de integración, los cuales serían:

- Valoración y orientación pedagógica
- Refuerzo pedagógico
- Tratamiento y atención personalizada en función de las características y necesidades de los alumnos (logopedia, fisioterapia ...)

Propone, la alumna de prácticas, como solución cambiar su metodología, programar de manera más individual, y, sobre todo, rebajar el número de niños por clase, pues sabemos que la Administración se planteó en la Orden 20 de marzo 1985.

Veamos a continuación, en el cuadro IV, el incidente presentado por una alumna de segundo curso de Magisterio en su primer período de prácticas, originado por el mal comportamiento que los estudiantes mantienen en la clase. Entre las causas destacan la deficiente educación que reciben en el ámbito familiar y la poca importancia que a la misma se concede en la escuela, además de las que se derivan de una metodología poco atractiva para ellos y la falta de respeto hacia las normas que deberían estar perfectamente establecidas, conocidas y asumidas por todos, con la finalidad de mejorar la convivencia en el aula de los alumnos y entre éstos y los profesores. Vamos a conocer como ha sido recogido el caso por los alumnos.

CUADRO IV. INCIDENTE DE TIPO ORGANIZATIVO

CONTEXTO. El colegio es público y está situado en un barrio intermedio, ni marginal ni residencial. Es un edificio en buen estado y, aunque carece de patios amplios y gimnasio, tiene un buen grupo de profesores, que en su mayoría tienen afán por superarse, al igual que la dirección.

DESCRIPCIÓN DEL INCIDENTE. El mayor problema que he tenido es mantener el orden y la disciplina en la clase. Estuve en 2º con 19 niños en la clase, dos de ellos de integración. A pesar de que eran pocos, la maestra mantenía la disciplina a base de gritos y castigaba sin recreo. A mí, en un principio, no me agradaba esto, pero me di cuenta que era el único modo mediante el cual los niños guardaban el orden.

CAUSAS. Los niños sentían poco respeto por todo aquél que se mostrase como un amigo y no les "chillase". A mi juicio, se debe a que no están educados ni por los padres ni por los maestros. Creo que otra causa es que los alumnos se aburrían, las clases eran monótonas y se limitaban a hacer una actividad tras otra.

SOLUCIONES. Por ello, propondría, por un lado, hacer comprender al niño que la clase es un lugar donde se aprende, pero ese aprendizaje ha de ser ameno y divertido. Se debe motivar constantemente al niño para que atienda, presentarle los temas basados en sus intereses; inculcar valores como el respeto al compañero, al

profesor. Enseñar no sólo conocimientos científicos, sino también valores, actitudes y normas. Por otro lado, que los profesores de la Escuela de Magisterio nos dieran alguna sugerencia para mantener la disciplina en clase.

Como se puede observar también aquí hay una interrelación de causas didácticas y organizativas. Por ello nos parecen acertadas las soluciones aportadas en este caso por la alumna que nos presenta el incidente, al proponer, para paliar las clases monótonas, tener en cuenta los intereses de los alumnos al elaborar el currículum, así como partir de la motivación al presentar los temas y actividades de cada día y fomentar actitudes de lealtad, sinceridad y respeto a los demás y, en general, todo lo que contribuya a mejorar las relaciones humanas, y, en este sentido, Durkheim (cfr. Limosner, 1992), señala que la disciplina debe ser la moralidad de la escuela, y, por consiguiente, debe transmitir los valores que ayuden a la socialización del niño, ya que ésta es una de sus funciones básicas. Por último, y acerca de la petición de la maestra tutora de prácticas de que "que los profesores de la Escuela de Magisterio nos dieran alguna sugerencia para mantener la disciplina en clase", debemos manifestar que los problemas no pueden ser solucionados por personas ajenas al contexto donde se producen y, por tanto, en el caso de que se aporte alguna solución deberíamos ser cautelosos, porque se carece de una información importante acerca de cómo realmente se ha originado el problema. Pero sí debemos tener en cuenta la demanda, entre otras, de una teoría sobre la disciplina y la convivencia en el aula, que ayude a resolver los problemas que este tema genera en la práctica. En una encuesta realizada recientemente, -enero 1996-, entre 18.000 profesores de Bachillerato y FP en Madrid y promovida por el Centro de Investigación y Documentación Educativa. Se constata que el 72% de los profesores de secundaria considera que la disciplina escolar es un problema grave y en cuanto a su resolución, el 92,9% propone reducir el número de alumnos por aula.

La falta de vigilancia en los recreos también es causa importante de incidentes. Sirva de ejemplo el caso siguiente, señalado en el cuadro V, en el que concurre también un problema de infraestructura del centro.

CUADRO V. INCIDENTE DE TIPO ORGANIZATIVO

CONTEXTO. El hecho ocurre en un colegio público, ubicado en un barrio marginal con un nivel socioeconómico muy bajo, durante el recreo que transcurre entre las 11,45 y las 12,15 de la mañana.

DESCRIPCIÓN DEL INCIDENTE. Los profesores que vigilan el recreo descubren que algunos niños de 5º y 8º curso, durante este tiempo se saltan la valla del colegio y salen a dar una vuelta por el barrio para fumar, comprar golosinas o ir a su propia casa.

CAUSAS. Las causas por lo que se produce este tipo de incidentes son debidas a los problemas de disciplina que tienen estos alumnos, escasa altura de la valla que rodea al centro y, sobre todo, descuido por parte de todos los profesores.

SOLUCIONES. Para solucionar este grave problema se reunió el Claustro de profesores y se marcaron unas pautas para castigar este tipo de faltas. El castigo consiste en la expulsión del alumno durante una semana. La reiteración de estas faltas se castiga con la expulsión total del niño, después de convocarse el Consejo Escolar.

Consideramos que la causa fundamental del problema planteado se debe, principalmente, al incumplimiento por parte del profesorado de la normativa legal, pues en la Orden de 29 de junio de 1994 (B.O.E. de 6 de julio) se recoge que "todos los profesores atenderán al cuidado y vigilancia de los recreos, a excepción de los miembros

del equipo directivo y de los maestros itinerantes, que quedarán liberados de esta tarea, salvo que sea absolutamente necesaria su colaboración". Para el cuidado y vigilancia de los recreos podrá asignarse un turno entre los maestros del centro, a razón de un maestro por cada 60 alumnos de educación primaria o fracción, procurando que siempre haya un mínimo de dos maestros.

También deberían tomarse, entre otras medidas, elevar la altura de la valla para impedir que los alumnos puedan saltarla, y, al mismo tiempo, evitar el acceso de otras personas ajenas al centro, pues son fundamentales y necesarios para los niños el control y la seguridad en el colegio.

Aunque la solución tomada por los profesores puede ser acertada como medida para mantener las normas de disciplina en el centro, no podemos olvidar que todos los castigos deben ser educativos y en este caso debemos cuestionarnos la utilidad del decidido, pues, como señala Watkins (1991), el castigo sirve para reprimir una conducta concreta más que para enseñar conductas nuevas al sujeto y, normalmente, en las escuelas el proceso del castigo se lleva a cabo sin incidir demasiado sobre la comprensión del contexto en que tuvo lugar la conducta que lo provocó, y por tanto se reduce o en el peor de los casos se elimina el valor formativo que debe tener.

VI. Conclusiones

El estudio de los incidentes presentados por los alumnos de 2º y 3º de Magisterio nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

1. No hemos encontrado diferencias significativas entre los incidentes recogidos por los alumnos que han realizado su Prácticas en los ciclos inicial y medio de la Educación primaria y los que lo han realizado en el ciclo superior o bien en un centro específico, pues los problemas se repiten con casi la misma frecuencia, quizás sean algo más destacados los problemas de disciplina en los alumnos del ciclo superior, al ser aquéllos niños de Educación Especial y encontrarnos con casos de deficiencias caracteriales.

2. Considerar que el currículum de Didáctica y Organización Escolar debe comprender los contenidos más demandados por los alumnos que han intervenido en la experiencia y que nos llevaría, en el ámbito de la Didáctica, a reconceptualizar los olvidados temas del interés y, los métodos de enseñanza, y en el de la Organización Escolar a incluir un amplio tema dedicado a la disciplina y a las técnicas de relación con los alumnos, a fin de prepararlos para que eduquen en y para la convivencia.

3. La valoración positiva de los alumnos de Prácticas de la investigación realizada por considerar que les ha servido para:

- Reflexionar sobre sus primeras experiencias docentes.
- Conocer sus dificultades ante los problemas que plantea la práctica.
- Conocer las dificultades de sus compañeros.
- Obtener una visión más amplia y comprensiva de la problemática de las prácticas.
- Tomar conciencia de las necesidades formativas que requiere su resolución.
- Comprobar el reducto de indeterminación que caracteriza a la Didáctica en las soluciones propuestas.
- Comprobar el carácter interdisciplinar de la Didáctica y la Organización Escolar.
- Evaluar su formación inicial teórica y práctica, en dicha área.

4. Integrar dentro de las actividades curriculares de los alumnos de Magisterio el estudio de Incidentes Críticos para completar su formación teórica con reflexiones sobre la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

CANO, I. y LLEDO, A. (1990). *Espacio, comunicación y lenguaje*. Sevilla: Diada.

CARLSON, J. y THORPE, C. (1987). *Aprender a ser maestro*. Barcelona: Martínez Roca.

CARR, B. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

EISNER, E. (1987). *Procesos Cognitivos y Currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ENCICLOPEDIA TECNICA DE EDUCACION (1985). *Organización y Administración Escolar. Psicología de la Educación*. Madrid: Santillana

ESCUADERO, J. M. (1993). Formación en Centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 81-84.

GAIRIN, J. y DARDER, P. (1994). *Organización de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

GOMEZ, M. T. y otros (1993). *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid: Narcea

HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: P.P.U.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya

LOPEZ ZENON, G. (1965). *Edificios escolares*. Madrid: M.E.C.

LINAZA, J. L. (1989). *Jerome Bruner: Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.

MAILLO, A. (1966). *Fundamentos y exigencias de la disciplina escolar*. Madrid: CEDODEP.

M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.

NAVARRO HINOJOSA, R. (1994). *Intereses escolares*. Sevilla: PUS

ORDEN de 29 de Junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes, sostenidos con fondos públicos. (B.O.E. de 6 de julio).

OTERO, D. (1974). *La participación en los centros educativos*. Pamplona: EUNSA.

OWEN, R. (1976). *La escuela como organización*. Madrid: Santillana

RIO, J. E. (1995). Diez años de integración escolar. *Escuela Española*, 3.259, . 11-13.

ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

ROSALES, C. (1995). *Educación para la convivencia: Renovación social de los contenidos de la enseñanza*. Santiago de Compostela: Tórculo

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). La formación inicial, el currículum del nadador, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 50-54.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). Una tarea contradictoria: Educar para los valores y educar para la vida. *Kikiriki*, mayo, 59-68.

SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

TOURIÑAN LÓPEZ, J.M. (1977). La relación libertad-educación. incomprensiones en torno a ella, su sentido y su estructura fundamental. *Revista española de Pedagogía*, 136, 179-189.

VIGOTSKY, L. S. (1986). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Madrid: Akal.

VILLEGAS-REIMERS, E. (1994). La educación moral en el contexto latinoamericano. *La educación*, 117, 40-62.

WATKINS, C. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: M.E.C./Paidós.

WITTROCK, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza: Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós.

ZEICHNER, K. M. (1993a). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

ZEICHNER, K. M. (1993b). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

AUTORAS

Rosario Navarro Hinojosa

Doctora en Ciencias de la Educación, es Catedrática de Escuela Universitaria, perteneciente al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, y ha investigado en Historia de la Enseñanza y Organización Universitarias y en los intereses de los alumnos de distintos niveles del Sistema Educativo.

Antonia López Martínez

Profesora Asociada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, y está trabajando en la línea de investigación sobre los intereses escolares de los alumnos.

Purificación Barroso Flores

Colaboradora Honoraria en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla y está investigando los intereses curriculares de los alumnos universitarios

Cómo citar este artículo en la bibliografía

Rosario Navarro Hinojosa, Rosario; López Martínez, Antonia & Barroso Flores, Purificación (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/v1n1rn1h.htm>]

<- Volver

[Volver al índice](#)

08924

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

[AUFOPWeb](#), Noviembre 1998

[Luis Carro](#), Facultad de Educación, Universidad de Valladolid