

## Incidentes críticos en la docencia universitaria

- ❖ **ALICIA ALVAREZ DE LEÓN** | a.alvarez@cse.edu.uy
- ❖ **VIRGINIA RUBIO MONTAÑO** | vrubio@cse.edu.uy
- ❖ **CARINA SANTIVIAGO ANSUBERRO** | carinasa@psico.edu.uy

### *Universidad de la República*

#### JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas el crecimiento del acceso de los estudiantes a la Educación Superior (ES) es significativo y denota un avance en términos de inclusión, pero en forma paralela se incrementan los índices de desvinculación, particularmente en los primeros años de las carreras universitarias. Esta situación pone en evidencia la paradoja de una aparente igualdad en el acceso que esconde una desigualdad a la hora de transitar, permanecer y egresar de la Universidad, dado que quienes se desvinculan, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007) son, en su mayoría, estudiantes pertenecientes a los quintiles más bajos. Al mismo tiempo, advierte una mayor desvinculación especialmente en estudiantes de primera generación. En este contexto, la permanencia y el egreso de la ES resultan aspectos prioritarios estrechamente vinculados a la enseñanza y en particular a la actividad docente (Ezcurra, 2011).

En Uruguay la ES está conformada por diversas instituciones de las cuales la Universidad de la República (Udelar) es el principal componente, congrega el 80 % del estudiantado universitario y su matrícula se incrementó en los últimos años un 30,7 % (MEC, 2013). Se nutre fundamentalmente de estudiantes provenientes de los quintiles inferiores, de los cuales un 60 por ciento trabaja y, según datos aportados por el último censo (Udelar 2013), aproximadamente el 54% de los estudiantes son primera generación de universitarios en su familia. Esta situación, además de los obvios impactos cuantitativos en el número de estudiantes, también involucra la dimensión cualitativa de la diversidad. Ingresan más

estudiantes de diferentes procedencias, enclaves territoriales y nivel académico, para los cuales hay que buscar opciones que les posibilite transitar sus procesos de aprendizaje exitosamente. Para ello es necesario realizar transformaciones de la Universidad apuntando a, lo que constituye su núcleo duro, la enseñanza y, dentro de ella, la formación docente particularmente destinada al abordaje de este nuevo contexto, se deben implementar nuevas formas de enseñar para las nuevas formas de aprender de los estudiantes que recibe la Udelar.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA**

Para el desarrollo de esta investigación nos situamos en el campo de la Psicología de la Educación, desde una mirada socio-constructivismo, partiendo de los postulados de Vygotsky (1995/2012) para luego expandirnos a otros autores contemporáneos.

Atendiendo a las ideas de Mercer (2001) sobre los docentes, en tanto los más eficaces serían los que enseñan herramientas para la resolución de problemas y para la comprensión de las experiencias, concibiendo al aprendizaje como un proceso comunicativo; sería posible hipotetizar que la sola experticia en un área disciplinar, e inclusive la capacidad de transmitir los conocimientos de la misma, no es condición suficiente para ser un docente eficaz.

Ante esta cuestión, el marco socio-constructivista ofrece el paradigma de la enseñanza estratégica, el cual propone la estrategia de aprender a aprender como una alternativa posible para enfrentar los retos de la educación (Pozo y Monereo, 1999). Para Monereo (2007) este cambio en la concepción y prácticas docentes hacia una enseñanza estratégica instala la necesidad de pensar programas de formación docente basados en el análisis de la práctica personal y el intercambio entre pares.

### **INCIDENTES CRÍTICOS**

Iniciaremos tomando la conceptualización que de los Incidentes Críticos (a partir de aquí IC) realizan Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, y Weise (2009) como "...un suceso, acotado en el tiempo y el espacio, que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en

crisis o desestabiliza su self-en acción, de modo que para recuperar el control de la situación, no le basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere una nueva versión de sí mismo, un cambio de self "(p.240).

Nos referimos a acontecimientos ocurridos durante una o algunas clases, pero no prolongados a través de una secuencia de eventos o en diversos lugares. En esta oportunidad, estaremos centrando nuestra mirada en IC vivenciados por el docente, no por los estudiantes. Así, aludiremos a acontecimientos que han generado impacto cognitivo, social y/o emocional en los docentes, situándolos en una situación conflictiva, delimitándose como experiencias significativas y desestabilizantes (Contreras, Monereo & Badía, 2010), ya que serán estos los que podrán permitir específicamente la modificación de la identidad profesional del docente. Esto lo harán desestabilizándolo emocionalmente; cuestionándolo en su discurso, sus sentimientos, sus pensamientos y su actuación; dificultando su capacidad de resolución de la situación; así como desafiando sus concepciones sobre sí mismo y su rol como profesional de la educación, ya que sentirá que no cuenta con los recursos necesarios para resolver el incidente estratégica y exitosamente (Monereo, 2010).

Desde este marco, al producirse un IC el docente se encuentra con una oportunidad para autorregularse, favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos y nuevos recursos cognitivos, emocionales y comunicacionales (Contreras, Monereo & Badía, 2010).

Sin embargo, Rozendaal Minnaert & Boekaerts (2005) advierten que cuando los docentes se enfrentan a situaciones desagradables, suelen regresar a sus hábitos de enseñanza antiguos. Para que esto no suceda, tanto el profesor, como los otros actores educativos, deben poder darse la oportunidad de reflexionar, disponerse al cambio y a aprender nuevas estrategias. Para esto, es de gran utilidad el análisis sistemático de los IC, lo que permite que los docentes puedan anticipar sus respuestas, ampliando el espectro de estrategias a las que recurrir ante estos (Contreras, Monereo & Badía, 2010).

Finalmente, lo que pretende esta propuesta es formar docentes estratégicos. Docentes que se encuentren en capacidad de ajustar deliberadamente sus acciones al contexto de cada situación áulica.

Es necesario tener en cuenta que por docente estratégico no entendemos llanamente que se trate de un docente bien formado en estrategias de enseñanza. Contrariamente, muchas veces, estos docentes al encontrarse en una situación incómoda, en la que sienten que su identidad profesional es socavada, tienden a responder autoprotegiéndose, manteniendo su autoridad a toda costa, de modo de evadir el costo emocional de cambiar su estrategia, en lugar de actuar, precisamente, de manera estratégica (Hargreaves, 2000; Roberts, 2007; en Monereo, C.; Badia, A.; Bilbao, G.; Cerrato, M. y Weise, C.; 2009).

Para Monereo (2010) existen tres condiciones necesarias para que un IC despliegue su potencial formativo. Primeramente, el incidente debe ser reconocido como crítico por el propio docente que lo vivencia. En segundo lugar, el IC debe ser analizado junto a otros pares, en un contexto de intercambio y ayuda mutua. Por último, es necesaria la intervención de alguna herramienta o instrumento a través del que se logre describir el IC, permitiendo una aproximación distinta al mismo a través de su externalización. En este caso, el autor propone la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC).

## MARCO METODOLÓGICO

### PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que orienta nuestra investigación es ¿Cuáles son los IC más comunes en las aulas de grado de los profesores de la Udelar participantes? De esta pregunta general e inclusora se derivan algunas interrogantes específicas, las que trataremos en esta oportunidad serán ¿Qué características tienen estos IC?, ¿Cómo resuelven los profesores participantes estos IC?, y finalmente, ¿Cómo han potenciado estos IC la formación de estos profesores?

Como objetivo principal nos planteamos identificar y analizar los IC que los docentes de la Udelar que participan de la investigación han experimentado en sus aulas de grado, revisando las características de los mismos para lograr potenciar su carácter formador.

### POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

Los sujetos de estudio de esta investigación fueron seleccionados de manera deliberada en función de su participación en un curso corto (4 clases) de perfeccionamiento docente,

llamado “Nuevas formas de enseñar, para las nuevas formas de aprender” desarrollado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje del Pro Rectorado de Enseñanza, de la Udelar, durante el año 2014. Esta selección, intencionalmente acotada, se realizó de esta forma dado que entendemos que los mismos brindan una muestra representativa de la heterogeneidad de los docentes de la Udelar, que nos permitiría abordar los objetivos de esta investigación, en un espacio formativo controlado, orientado hacia la reflexión del rol docente propio. Del total de docentes que participaron del estudio (47) hubo algunos casos que debieron ser excluidos por no haber contestado total o parcialmente la pauta, o por haber respondido en base a experiencias que no sucedieron en aulas de grado de la universidad, estos sumaron un total de 12 casos, haciendo un  $n=35$ .

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

La presente investigación corresponde a un estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, en coherencia con una orientación epistemológica fenomenológica, que se centra en la narrativa escrita de la experiencia subjetiva de los participantes.

La herramienta de recogida de datos utilizada se construye en base a la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (Monereo, 2010).

Para el análisis del material se realizará un abordaje mixto, comenzando con una categorización de los fenómenos basada en la teoría fundamentada, para luego profundizar a través de un análisis más estrictamente fenomenológico.

Se realizó la codificación de los fenómenos utilizando Atlas.ti, y acorde a la clasificación de IC y posibles respuestas ofrecida por Aguayo, Castelló y Monereo (2015).

Esta clasificación (Aguayo, Castelló y Monereo, 2015) categoriza los IC en: a. Relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos; b. Relativos a las normas de conducta; c. Relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos; d. Relativos a los métodos de enseñanza; e. Relativos a la motivación; f. Relativos a la evaluación; g. Relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores.

Respecto a las respuestas de afrontamiento o maneras de resolver los IC utilizadas más comúnmente, también utilizaremos la clasificación realizada por Aguayo, Castelló y Monereo

(2015), que propone la existencia de resoluciones: *a.* de evitación; *b.* reactivas; y *c.* reflexivas.

En el caso de las maneras en que los docentes consideran estos IC han permitido potenciar su formación docente, se realizó una codificación bottom up con creación de códigos libres para, posteriormente, realizar un agrupamiento de los códigos iniciales en nuevos códigos que fueran más abarcativos y, por tanto, más representativos.

## RESULTADOS PRELIMINARES

### INCIDENTES CRÍTICOS

Como se observa en la Tabla I los IC más frecuentes en las aulas de grado de estos docentes (25,7%) refieren en primera instancia a IC relativos a la evaluación, es decir aquellos fruto de situaciones de tensión entre los distintos actores educativos generadas a raíz de situaciones de evaluación. Las respuestas que encontramos aquí refieren a situaciones de estudiantes que no contestan al ser interrogados por los docentes; estudiantes que se sorprenden, se muestran disconformes o resisten a una instancia de evaluación; así como a estudiantes disconformes con su calificación.

Los siguientes IC que aparecen con más frecuencia (20%) son los relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos, aquí encontramos citas que hacen referencia a: la no preparación de las clases por parte de estudiantes o docentes; discrepancias teóricas o metodológicas entre docentes, o de los docentes con los estudiantes; estudiantes que expresan dificultades para entender los contenidos; o docentes que quedan en blanco, en evidencia, o no saber responder.

Con una frecuencia mínimamente menor (17,1%), en tercer lugar encontramos los IC relativos a las normas de conducta, estos contemplan todas las conductas disruptivas que pueden alterar la dinámica áulica y afectar las relaciones interpersonales, incluyendo tanto modalidades presenciales como virtuales. En esta categoría también se incluye el plagio; mentiras; reacciones desmedidas y fuera de lugar tanto de estudiantes como de docentes; así como momentos de tensión, reclamos y críticas no relacionados con instancias evaluatorias.

Los próximos IC en aparecer más frecuentemente (14,3%) son los relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores, aquí encontramos

situaciones conflictivas que van desde un nivel leve hasta niveles de gravedad. Los ejemplos que han aparecido más frecuentemente son: estudiantes que se ofenden ante comentarios de los docentes; acusaciones injustas a los docentes; emociones, generadas por los estudiantes, que desbordan a los docentes.

Luego, con un 11,5% de frecuencia, aparecen IC relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos, los ejemplos más claros para estos incidentes son: condiciones del lugar o tiempo inadecuados; falta de información institucional o del curso; y falta de coordinación del equipo docente.

Por último, con igual porcentaje de frecuencia (5,7%) encontramos IC relativos a los métodos de enseñanza y a la motivación. Los primeros suceden cuando hay un desajuste entre la necesidad de innovar la metodología docente y los recursos necesarios para que esto suceda de forma satisfactoria. Encontramos ejemplos de esto cuando los estudiantes no saben cómo actuar frente a una metodología a la que no están acostumbrados; los estudiantes reclaman metodologías más tradicionales: o se sienten incómodos con la innovación de metodologías por diferentes motivos. En el segundo caso, nos referimos a situaciones en las que los estudiantes demuestran aburrimiento o desinterés que afecta tanto a su motivación propia como la del docente, lo cual interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla I: Tabla de Frecuencia de tipos de IC		
IC relativos a:	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (expresada en %)
la organización del tiempo, espacios y recursos	4	11,5%
las normas de conducta	6	17,1%
la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos	7	20%
los métodos de enseñanza	2	5,7%

la motivación	2	5,7%
la evaluación	9	25,7%
los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores	5	14,3%
TOTAL	35	100%

### RESOLUCIONES DE LOS IC

Con respecto a las respuestas a los IC, o a las maneras de resolverlos, las que encontramos más comúnmente entre los participantes (65,7%), son las resoluciones reflexivas, aquellas que reflejan toma de conciencia de la situación así como, y por tanto, búsqueda de mejora de la misma, en términos particulares, y del rol docente, en términos generales. El contenido de estas respuestas ha abarcado: generar instancias de diálogo con los estudiantes; pedir opinión o apoyo a colegas u otros estudiantes; tomarse tiempo para responder de forma acorde a la situación; expresar empatía hacia la situación planteada por los estudiantes; realizar acuerdos conjuntos; manifestarse en desacuerdo con lo expresado por otro u otros docentes sobre los estudiantes; reestructurar la clase o futuras clases para adaptarse a las necesidades de los estudiantes; introducir nuevas visiones del problema; analizar, reflexionar y/o resolver conjuntamente la situación; y sentirse interpelado por los planteos de los estudiantes.

Muy lejos, en términos de frecuencia (20%), encontramos las respuestas reactivas, aquellas que resultan agresivas, irónicas o de huida. Las citas que han aparecido en este sentido desestiman la opinión de los estudiantes; se relacionan con situaciones en las que se realizan chistes o bromas sobre conductas de los estudiantes; o en las que no se expresa nada, se calla, no se reacciona o resuelve en el momento; o expresiones de que no le compete a los estudiantes tomar decisiones sino a los docentes.

Por último (14,3%), encontramos algunas respuestas de tipo evitativas en las que, básicamente, se niega el problema; o se lo considera transitorio o irresoluble. En las citas esto suele aparecer como expresiones de que la situación no afectó ni interpeló al docente de ninguna manera.



Tabla II: Tabla de Frecuencia de tipos de resolución de los IC		
Tipo de Resolución	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (expresada en %)
Evitativas	5	14,3%
Reactivas	7	20%
Reflexivas	23	65,7%
TOTAL	35	100%

### POTENCIACIÓN DE LOS IC

Esta es la única sección de los resultados en los que las respuestas no coinciden numéricamente con el total de casos relevados, ya que un mismo IC puede potenciar la identidad docente de diferentes formas, de manera no excluyente. Asimismo, es la única dimensión con la que se ha trabajado con una codificación completamente libre y que aún se está revisando, en términos de lograr algún tipo de propuesta de clasificación al finalizar el estudio. Por esto mismo, es en la que encontramos menor elaboración al momento.

Hasta el momento las categorías utilizadas son:

- A.** *POT\_anticip*: Potenciación en la anticipación de ciertos aspectos de la docencia y la planificación que pueden prevenir la ocurrencia de IC.
- B.** *POT\_clari*: Potenciación en la capacidad de expresar con mayor claridad aspectos tanto teóricos como metodológicos afín a evitar la aparición de ciertos IC.
- C.** *POT\_compr\_estu*: Potenciación en la capacidad de desarrollar una mayor comprensión de las características y necesidades de los estudiantes.

- D.** *POT\_esti\_afec*: Potenciación en la integración de un estilo afectivo al discurso en pos de mejorar el relacionamiento interpersonal y el clima de trabajo.
- E.** *POT\_firm\_just*: Potenciación en la firmeza y justificación de ciertos aspectos básicos y necesarios para el trabajo áulico.
- F.** *POT\_posi*: Potenciación expresada en términos de cambios que el docente evalúa de manera positiva.
- G.** *POT\_revi\_rol*: Potenciación en términos de revisión del rol que cumple el docente.

En la Tabla III se pueden apreciar los resultados obtenidos hasta el momento:

Tabla III: Tabla de Frecuencia de tipos potenciación de los IC		
Tipo de IC	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (expresada en %)
POT_anticip	8	18,6%
POT_clari	4	9,3%
POT_compr_estu	8	18,6%
POT_esti_afec	3	7%
POT_firm_just	6	14%
POT_posi	4	9,3%
POT_revi_rol	10	23,2%
TOTAL	43	100%

## BIBLIOGRAFÍA

Aguayo M., Castelló M., Monereo C. (2015). *Critical incidents in nursing academics: discovering a new identity*. *Revista Brasileira de Enfermería*. 2015; 68(2):219-27. Recuperado el 16/3/2016 en: [https://www.researchgate.net/publication/280586706\\_Critical\\_incidents\\_in\\_nursing\\_academics\\_discovering\\_a\\_new\\_identity](https://www.researchgate.net/publication/280586706_Critical_incidents_in_nursing_academics_discovering_a_new_identity)

Bilbao, G y Monereo, C. (2011) *Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente*. *Revista Electrónica de Investigación educativa*. 2011; 13(1):2.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2007). *Panorama social de América Latina*. 2007. Santiago de Chile. Autor.

Contreras, C.; Monereo, C.; Badia, A. (2010). *Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?* *Estudios Pedagógicos*, 2010; 36(2).

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Argentina: IEC-UNGS. Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Anuario estadístico 2012*. Recuperado el 18/3/2016 en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/44209/2/mecweb/anuario-2012?search=ye>

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Monereo, C. (2010). *La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52.

Monereo, C. (2007). *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones*. *Revista electrónica de investigaciones psicoeducativas*. 5 (3).

Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). *Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta*. *Cultura y Educación*, 2009, 21 (3).

Pozo, J. y Monereo, C. (Eds.) (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana/Aula XXI.

*Rozendal, J., Minnaert, A. & Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information processing. Learning and Instruction, 15(2), 141-160. Recuperado el 18/3/2016 en: [http://www.sinte.es/\\_identites/wp-content/uploads/2012/05/Being\\_a\\_strategic\\_teacher.pdf](http://www.sinte.es/_identites/wp-content/uploads/2012/05/Being_a_strategic_teacher.pdf)*

*Tharp, R. (2002). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.*

*Udelar, (2013). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.*

*Vygotsky, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.*

*Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.*