

Incidentes Críticos en la docencia universitaria. Presentación de los resultados del estudio

PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Alvarez de León, Alicia¹

Rubio Montaña, Virginia²

Santiago Ansuberro, Carina³

1 Programa de Respaldo al Aprendizaje – Udelar, Uruguay
a.alvarez@cse.edu.uy

2 Programa de Respaldo al Aprendizaje – Udelar, Uruguay

3 Programa de Respaldo al Aprendizaje – Udelar, Uruguay

RESUMEN

Nos situamos en el campo de la Psicología de la Educación, desde una mirada socio-constructivista, partiendo de los postulados de Vygotsky para luego expandirnos a otros autores contemporáneos. Específicamente, nos centraremos en 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 actual. Para Monereo 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, como veremos, las propuestas de formación a través de Incidentes Críticos (IC) se presentan como una alternativa posible ante esta necesidad. Partiremos de la conceptualización que de los IC realiza Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, & Weise, en

2009, como un suceso, temporo-espacialmente determinando, que genera una crisis y desestabilización del *self* del docente, a razón de haber superado alguno de sus límites emocionales, de manera que se genera un cambio en el *self* para lograr recomponer la situación, y no solamente un cambio local en la estrategia. Las preguntas que orientan nuestro estudio son: ¿Cuáles son los IC más comunes en las aulas de grado de los profesores de la Udelar participantes?, ¿Qué características tienen estos IC?, ¿Cómo resuelven los profesores participantes estos IC?, y finalmente, ¿Cómo han potenciado estos IC la formación de estos profesores? Respondiendo a estas preguntas, nos proponemos 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. Los sujetos participantes formaron parte de 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, durante el año 2014. Se realizó 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 construyó en base a la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos, elaborada por Monereo en 2010. Para el análisis del material se realizó 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. Los resultados se presentan agrupados en tres secciones, tituladas: *Incidentes Críticos* -donde listaremos los tipos de IC más comunes y sus características, ordenados según su frecuencia-; *Resolución de los IC* -donde describiremos las respuestas a los IC, o las maneras de resolverlos que encontramos más comúnmente en las respuestas de los docentes participantes-; y *Potenciación de los IC* -es la única dimensión trabajada con una codificación completamente libre y que permitió aportar una propuesta original de clasificación-.

Palabras clave: Incidentes_Críticos, Docencia_Universitaria, Enseñanza_Estratégica

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca disciplinariamente en el campo de la Psicología de la Educación, específicamente, tomaremos como referencia al constructivismo socio-histórico-cultural, partiendo de los postulados vygotkianos para luego expandirnos a otros autores cronológicamente más cercanos. Uno de estos referentes es Neil Mercer, quien respecto a la enseñanza considera que los docentes más eficaces son los que además de enseñar los contenidos de las asignaturas, enseñan procedimientos para la resolución de problemas y para la comprensión de la experiencia, entendiendo al aprendizaje como un proceso de comunicación social, en el 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 estratégico y eficaz (Mercer, 2001).

Otros autores, dentro de este marco, también se han encargado del tema de la docencia (Contreras, Monereo y Badía, 2010; Monereo, 2010; Monereo, 2007; Pozo y Monereo, 1999). Es el caso de Pozo y Monereo (1999), quienes profundizan el paradigma de la *enseñanza estratégica*, resaltando las estrategias basadas en la concepción de aprender a aprender como una alternativa posible para enfrentar los retos actuales en educación. En este sentido, el equipo SINTE (Seminari Interuniversitari d'investigació sobre Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), coordinado por el Dr. Monereo, partiendo de la convicción de que el 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, propone una modalidad de formación docente particular y novedosa, centrada en los Incidentes Críticos (a partir de ahora nos referiremos como IC).

1.1. Incidentes Críticos

Al hablar de IC en este contexto, nos referimos a acontecimientos claramente determinados temporo-espacialmente, vivenciados por el docente como experiencias significativas y desestabilizantes por su impacto cognitivo, social y/o emocional; instalando una situación conflictiva que lo cuestiona en su discurso, sus sentimientos, sus pensamientos y/o 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, sintiendo que no cuenta con los recursos necesarios para resolver el incidente estratégica y exitosamente (Monereo, 2010; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, y Weise, 2009).

Una particularidad muy importante de los IC es que, para poder sobrellevarlos el sujeto se verá obligado a modificar su identidad docente, no bastará con cambiar la estrategia de enseñanza en ese momento puntual. Se producirán cambios en el docente, generando nuevas versiones de sí mismo como tal. De este modo, 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 et al., 2010).

Sin embargo, Rozendaal Minnaert y Boekaerts (2005) advierten del peligro que corren los docentes, cuando se enfrentan a situaciones desestabilizantes, de regresar a sus hábitos de enseñanza antiguos o reforzar sus concepciones más tradicionales y rígidas sobre la docencia. 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 et al., 2010). 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. Por tanto, por docente estratégico no se hace referencia, llanamente, a 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 et al., 2009).

Por esto decimos que, cuando los docentes se encuentran ante una situación de conflicto en el aula, no basta con modificar las estrategias de enseñanza, es necesario un cambio más radical, que englobe concepciones, sentimientos y emociones asociadas a su identidad docente. En este sentido, Monereo (2010) identifica tres condiciones necesarias para que un IC despliegue su potencial formativo a través de la modificación de la identidad docente, que mencionamos anteriormente. Primeramente, el incidente debe ser reconocido como crítico por el propio docente que lo vivencia, visualizándolo como un acontecimiento que le genera un conflicto, desestabilizándolo emocionalmente y para el que no encuentra una solución fácilmente con las herramientas personales y profesionales que tiene en la actualidad. En segundo lugar, el IC debe ser analizado junto a otros docentes 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 en Monereo, 2010).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En las últimas décadas las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina han estado marcadas por una importante expansión, no sólo en cuanto al crecimiento en el número de instituciones públicas y privadas, sino fundamentalmente en relación a la diversificación de las carreras y el incremento en la matrícula.

Si bien el aumento en el acceso de los estudiantes a la Educación Superior (ES) en los últimos 10 años es significativo, paralelamente aumentan los índices de desvinculación, particularmente en los primeros años. Ante este problema, Ezcurra (2011) plantea que la enseñanza, y particularmente la actividad docente son factores fundamentales para la permanencia y el egreso de la ES.

La Universidad de la República (Udelar) es uno de sus principales componentes de la ES en Uruguay, reuniendo el 80 % del estudiantado universitario y aumentando exponencialmente su matrícula año a año (Ministerio de Educación y Cultura, 2013). Los estudiantes que acceden a esta institución vienen de contextos sociales no privilegiados, por esta razón el 60% trabaja y, según datos del VII Censo de Estudiantes de Grado 2012, aproximadamente el 54% de los estudiantes son primera generación de universitarios en su familia (Universidad de la República, 2013).

Esta situación conlleva impactos cuantitativos, respecto a la masiva expansión del número de estudiantes; e impactos cualitativos, respecto a la gran diversidad en los orígenes y características de estos, por lo que es necesario, ahora más que nunca, integrar propuestas desde la mirada de la enseñanza inclusiva, que posibiliten que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de transitar los procesos de aprendizaje exitosamente.

Ante este encargo, la Udelar no tiene otra alternativa que transformarse y, como adelantáramos con el planteo de Ezcurra (2011), para esto la enseñanza es un componente fundamental, y dentro de ella la formación docente, la que deberá estar orientada a la adaptación activa a este nuevo contexto.

3. OBJETIVO GENERAL

Como objetivo principal nos proponemos *identificar y analizar los IC que los docentes de la Udelar experimentan en sus aulas de grado, revisando las características de los mismos para lograr potenciar su carácter formador*. Y como objetivos específicos esperamos poder:

1. Identificar los IC más comunes en las aulas de los docentes de grado de la UdelaR.
2. Establecer una clasificación de estos IC.
3. Describir las características de los IC naturales que estos profesores reconstruyen a través de la narrativa de su experiencia subjetiva de estos.
4. Determinar cuáles son los aspectos estratégicos más comunes en la resolución de los IC.
5. Identificar los aportes que el análisis de los IC naturales que se presentan en estas aulas nos ofrece para fortalecer la formación del profesorado universitario en la Udela.

4. METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar nuestros objetivos hemos optado por realizar un estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, en coherencia con una orientación epistemológica fenomenológica, que se centra en la reconstrucción narrativa escrita de la experiencia subjetiva de los participantes. La herramienta de recogida de datos utilizada es un cuestionario con preguntas cerradas y preguntas abiertas de redacción libre, que se construyó siguiendo los lineamientos de la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos propuesta por el Dr. Carles Monereo (2010).

4.1. Dimensiones de análisis

La codificación del material se realizó utilizando el software Atlas.ti versión 7, tomando como referencia para la construcción del manual de códigos la clasificación de IC y posibles respuestas ofrecida por Aguayo, Castelló y Monereo (2015). Esta clasificación 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 participantes 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, menos repetitivos y con mayor potencial de uso. La clasificación que proponemos es la siguiente:

- (a) Anticipación: potenciación en la capacidad de anticipación de ciertas situaciones que puedan devenir potencialmente en nuevos IC (POT_anticipación).
- (b) Empatía: potenciación en la capacidad de desplegar mayor comprensión de las características y necesidades de los estudiantes (POT_empatía).
- (c) Discurso: potenciación en la modificación del estilo discursivo en pos de mejorar el relacionamiento interpersonal y el clima de trabajo (POT_discurso).
- (d) Encuadre: potenciación en el encuadre con firmeza y justificación de ciertos aspectos básicos y necesarios para el trabajo áulico armónico (POT_encuadre).
- (e) Rol docente: potenciación en términos de revisión del rol que cumple el docente (POT_rol).

4.2. Población

Los participantes de este estudio son docentes universitarios que asistieron a 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 (Progresía) del Pro Rectorado de Enseñanza, de la Udelar, durante el año 2014. 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 y orientado hacia la reflexión del rol docente.

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 Udelar.

Respecto a la distribución en función del género, la representación femenina dobla en cantidad a la masculina, siendo que según el Censo de Funcionarios Universitarios 2015 (Universidad de la República, 2016), en la Udelar los cargos docentes desempeñados por mujeres ocupan poco más de la mitad, exactamente un 53.2%. Sin embargo, es coherente con la distribución de los grados por género, ya que es en los grados de inicio donde se concentra mayor ocupación de mujeres, mermando a medida que se avanza en la carrera docente. A este respecto, justamente, más de un 85% de los participantes del estudio se encuentren ocupando cargos de docencia en grados 1 y 2, es decir cargos de inicio de la carrera docente en la Udelar. Este aspecto puede considerarse una motivación para profundizar en herramientas que permitan un perfeccionamiento en su tarea docente, puesto que, en contraposición encontramos 1 representante de cada uno de los grados docentes de mayor jerarquía y responsabilidad (Grados 4 y 5). Por otro lado, una gran mayoría de los participantes del estudio (78%) son docentes universitarios desde hace 11 años o menos, y más de la mitad del total (58,4%) son docentes desde hace 5 años o menos.

Respecto a la franja etaria de los participantes, casi la mitad de los participantes se distribuyen en la franja entre los 30 y los 41 años (41,6%), luego le siguen los participantes de la franja siguiente (de 42 a 53 años) con una representación del 30,5%, posteriormente los docentes entre 18 y 29 años (19,4%) y, finalmente, los docentes entre 54 y 65 años con un 8,5%.

Por último, la distribución por Área de conocimiento de la Udelar de los docentes participantes resultó en un despegue del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, la que reunió al 46,5% de los participantes, mientras que las Áreas de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Artísticas se integraron con un 25,5 % de participación y Oficinas Centrales con un 2,5%.

5. RESULTADOS

5.1. Incidentes Críticos

Como se observa en la *Tabla 1* los IC más frecuentemente destacados por los docentes son los *relativos a la 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 una instancia de evaluación; así como a estudiantes disconformes con su calificación.

Tabla 1 Frecuencia de tipos de IC

IC relativos a:	Frecuencia absoluta	%
(f) la evaluación	10	27%
(c) la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos	7	18,9%

(b) las normas de conducta	6	16,2%
(g) los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores	5	13,5%
(a) la organización del tiempo, espacios y recursos	5	13,5%
(d) los métodos de enseñanza	2	5,4%
(e) la motivación	2	5,4%
TOTAL	37	100%

Los siguientes IC más frecuentes 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 saben qué responder.

Con una frecuencia mínimamente menor, 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 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; y emociones, generadas por los estudiantes, que desbordan a los docentes.

Luego, encontramos 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 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 interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.2. Resoluciones de los Incidentes Críticos

Con respecto a las respuestas a los IC, o a las maneras de resolverlos, como se puede observar en la *Tabla 2*, las que encontramos más comúnmente entre los participantes, son las resoluciones reflexivas, aquellas que reflejan toma de conciencia de la situación así como, y por tanto, búsqueda de alternativas a 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.

Tabla 2 Frecuencia de tipo de resolución de los IC

Tipo de Resolución	Frecuencia absoluta	%
(c) Reflexivas	24	66,6%
(b) Reactivas	7	19,4%
(a) Evitativas	5	13,8%
TOTAL	36	100%

Muy lejos, en términos de frecuencia, 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, 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, aunque paradójicamente el propio docentes haya seleccionado ese incidente como crítico.

5.3. Potenciación de los Incidentes Críticos

En esta sección de los resultados contamos con un número significativamente mayor de respuestas, ya que un mismo IC puede potenciar el cambio en la identidad docente de diferentes formas, de manera no excluyente, por tanto será la única en la que tampoco se calculen porcentajes y se presente únicamente la frecuencia absoluta. Asimismo, es la única dimensión con la que se ha trabajado con una codificación completamente libre y que ha resultado en una propuesta de categorización original de autoría propia.

Como se puede consultar en la *Tabla 3*, la presencia de cada una de las categorías de potenciación de los IC en la Identidad Docente de los participantes es bastante similar, destacándose, levemente, las respuestas relacionadas con la modificación en la manera de entender y, por tanto, desarrollar el rol docente.

Tabla 3 Frecuencia de tipos de potenciación de la Identidad Docente de los IC

Tipo de Potenciación	Frecuencia absoluta
(e) POT_rol	11
(a) POT_anticipación	9
(b) POT_empatía	9
(d) POT_encuadre	9
(c) POT_discurso	8
TOTAL	46

Respecto a esta categoría de potenciación de la Identidad Docente (*e POT_rol*), referida a modificaciones en el rol docente, las respuestas apelan, en términos generales, a valorizar en la práctica docente la dimensión ética profesional y no sólo los aspectos disciplinares; a modificaciones en la comprobación de la comprensión de los conceptos y refuerzo en los apoyos necesarios a tal fin; al planteamiento de interrogantes sobre el rol y la necesidad de intercambio con colegas; a aceptar y poder reconocer los errores propios; a cuestionamientos respecto a la ausencia de preparación para afrontar situaciones desestabilizantes y del rol docente en ciertos contextos; a la necesidad de implementar cambios innovadores en la metodología que promuevan la motivación; a revisar otras experiencias para capitalizar aprendizajes; a revisar el diseño del curso en función de la heterogeneidad de los estudiantes y los cambios en la enseñanza en el contexto de generalización del acceso a la Udelar; así como a valorar el vínculo con los estudiantes atendiendo a su diversidad y heterogeneidad, entendiéndolo como un vínculo enriquecedor para ambas partes.

Las tres categorías siguientes presentan la misma frecuencia, por lo que hemos decidido presentarlas en orden alfabético. En primer lugar, la categoría de potenciación (*a POT_anticipación*), en la que encontramos respuestas referidas al ajuste en los tiempos de transmisión de la información; a tomar en cuenta el contexto y condiciones materiales para la enseñanza; a la necesidad e integración estratégica de una mayor preparación previa de las clases; a la necesidad de estar más pendiente e integrar recursos ante la posibilidad de futuras situaciones similares; a la implementación de respuestas más reflexivas y con posibilidad de transformar una situación de tensión en una de aprendizaje; y a la conciencia de la necesidad de mayor intercambio y apoyo entre los docentes. En segundo lugar, los ejemplos de la categoría (*b POT_empatía*) se centraron en la identificación con los estudiantes a través del recuerdo de su propia experiencia estudiantil; a tomar en cuenta las características, necesidades y emociones de los estudiantes, así como su opinión para proporcionar ayudas para la comprensión, guía y cuidado de los mismos; a preocuparse también por los aspectos vocacionales e intereses de los estudiantes; así como a integrar una mirada sobre la inclusión de la diversidad que, algunas veces, repercutió en una mayor flexibilidad por parte del docente. En tercer lugar, las respuestas identificadas con la categoría (*e POT_encuadre*) refieren a aspectos como la integración de aclaraciones y explicaciones, previas y durante las actividades de enseñanza, con mayor frecuencia, convicción y seguridad; a la toma en cuenta de los tiempos de la transmisión de la información; y a ajustar normas y sanciones con mayor firmeza y justificación de las decisiones tomadas.

Por último, la categoría (*d POT_discurso*) presentó respuestas en el orden de adecuar el discurso para evitar malos entendidos en la comunicación y para generar ambientes más distendidos que favorezcan las condiciones para el aprendizaje, para lo cual también se suelen utilizar recursos jocosos e integración de aspectos de caldeamiento; así como a propiciar el diálogo y el intercambio fluidos, de manera que los estudiantes puedan realizar los planteos que consideren necesarios.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Consideramos que uno de los aportes más claros de los resultados de este estudio en cuanto a la identificación de insumos para el diseño de propuestas de formación docente potentes, refiere a la necesidad de integrar en las trayectorias de formación de los docentes de la Udelar acercamientos, teóricos pero, especialmente prácticos sobre *evaluación*; que, desde la perspectiva del constructivismo socio-histórico-cultural; debe ser continua, es decir estar ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje para proporcionarnos información antes, durante y después del mismo; distribuida en distintas actividades y situaciones en diferentes momentos del proceso pero guardando una relación de coherencia y a la manera de un continuum; reguladora, en sentido formativo, aportando insumos e información para pensar y mejorar su actuación en favor del proceso de enseñanza y aprendizaje, y

en sentido formador, ayudando al estudiante en su gestión del aprendizaje; y debe ser distribuida y mediada por instrumentos, distribuida en el tiempo de manera parcelada pero no fragmentada sino atendiendo a la globalidad y mediada por instrumentos que ayuden a orientar la actividad. Por otro lado, la evaluación debe ser auténtica, los aprendizajes de los estudiantes deben valorarse en relación a actividades socialmente relevantes para la comunidad de práctica; comprobando los aprendizajes de una manera situada, es decir contextualizada en su aplicación real; enfatizando la integración de los distintos contenidos; y promoviendo las competencias de metacognición y autorregulación de los aprendizajes; teniendo especialmente en cuenta que la evaluación refiere a un juicio de valor sobre los procesos de aprendizaje que se realiza para ser comunicado y que esa comunicación tenga ciertos efectos, por lo que el *aspecto discursivo* tiene gran relevancia y es menester tomarlo en consideración (Mauri y Rochera, 2010; Mauri y Barberá, 2007; Coll, Barberá & Onrubia, 2000).

Otro de los aportes del estudio refiere a la importancia de la integración de aspectos de la *enseñanza estratégica* a las prácticas de los docentes de la Udelar, ya que los participantes expresaron preocupación por aspectos como el manejo dinámico de los tiempos, la importancia de las características de los contextos en los que se desarrollan las propuestas de enseñanza, y las condiciones materiales cambiantes con las que se cuenta para desarrollar dichas propuestas, los otros significativos participantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje -como ser los colegas, por ejemplo-, y las características de los contenidos. Algunos aportes teóricos en esta línea diferencian entre aquellos contenidos que refieren a acontecimientos y conceptos, y los procedimientos que habilitan a los estudiantes a adquirir modos de proceder y gestionar la información y que se interesan por incluir los diferentes contenidos asociados a sus prácticas cotidianas. Quienes defienden esta concepción entienden que las estrategias para aprender se pueden (y deberían) enseñar, y ajustan esta enseñanza a la de los contenidos, convencidos de que los mismos se aprenden a través de las prácticas (Monereo, 2007; Pozo y Monereo, 1999).

Por último, consideramos que la alta frecuencia de resoluciones reflexivas identificadas en el material, así como la riqueza reflexiva de la totalidad de los aportes que se pudo recoger en este estudio, puede deberse a que todos los docentes involucrados habían elegido realizar el curso *Nuevas formas de enseñar para las nuevas formas de aprender*, lo que da cuenta de sus intereses e inquietudes compartidos con los de este estudio. Igualmente, no consideramos que esto sea un demérito, por el contrario, esto apoya nuestra convicción de la necesidad de incorporar este tipo de abordajes de formación docente basados en enseñanza estratégica e IC, prueba de esto es la riqueza en la selección de acontecimientos que los docentes pudieron identificar como IC; así como que gran parte de las aportaciones de los docentes participantes refirieran a la necesidad de intercambio entre docentes y a la importancia de momentos para la reflexión; ambas condiciones necesarias para que una propuesta con base en IC despliegue su potencial formativo a través de la modificación profunda de la identidad docente y no solamente de las estrategias de enseñanza puntuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo M, Castelló M, Monereo C. (2015). Critical incidents in nursing academics: discovering a new identity. *Rev Bras Enferm.* 2015;68(2):219-27.
- Coll, C.; Barberá, E. y Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Contreras, C.; Monereo, C.; y 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? *Estud. Pedagóg.*, 2010, vol.36, no.2, p.63-81.
- Ezcurra, A.M. (2011): Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Argentina: IEC-UNGS.

- Mauri, T. y Barberá, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje* 30(4), 483-497.
- Mauri, T. y Rochera, MJ. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). Anuario estadístico 2012. Recuperado el 17/7/2017 en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/44209/2/mecweb/anuario-2012?search=ye>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- 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). 497-534.
- 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.S., Minnaert, A. y 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.
- Universidad de la República, (2016). Censo de Funcionarios Universitarios 2015. Docentes, Funcionarios T/A/S, Pasantes, Becarios, Honorarios. Principales características de los funcionarios universitarios en 2015. Dirección General de Planeamiento - Dirección General de Personal, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.
- Universidad de la República, (2013). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.