

# Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP

Cristina del Mastro y Carles Monereo

## RESUMEN

Este artículo presenta los incidentes críticos más valorados por los profesores universitarios de cuatro departamentos académicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), así como las respuestas más frecuentes ante los mismos. A partir de estos resultados se han identificado las áreas y contenidos prioritarios para la formación docente. Los incidentes críticos son sucesos acotados en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional, ponen en crisis o desestabilizan al profesor, de modo que para recuperar el control en ocasiones es necesario revisar algunos aspectos de la identidad profesional aunque también pueden dar lugar a respuestas de autoprotección. En este estudio los incidentes más valorados son aquellos relacionados con la organización (tiempo, espacio, recursos), las innovaciones metodológicas que no funcionan y la evaluación. Ante la mayoría de estos incidentes, los profesores reaccionan con una propuesta de cambio, pero sólo a nivel de estrategia. Estos resultados muestran la necesidad de analizar y reflexionar sobre los incidentes más valorados y sobre el rol que juega el docente, sus concepciones, estrategias y sentimientos en el manejo de los mismos.

**Palabras clave:** incidentes críticos, docencia universitaria, formación docente, Perú.

## Cristina del Mastro

Peruana. Doctora en Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona. Temas de investigación: formación e identidad docente, educación a distancia, estrategias de enseñanza y aprendizaje.

[cmastro@pucp.edu.pe](mailto:cmastro@pucp.edu.pe)

## Carles Monereo

Español. Doctor en Psicología. Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona. Temas de investigación: identidad profesional y competencias docentes, estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, integración curricular de las TIC.

[Carles.Monereo@uab.cat](mailto:Carles.Monereo@uab.cat)



## **Incidentes críticos nos professores universitários da PUCP**

### **RESUMO**

Este artigo apresenta os incidentes críticos mais valorados pelos professores universitários de quatro áreas acadêmicas da Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP), bem como as respostas mais frequentes perante esses incidentes. A partir dos resultados, foram identificadas as áreas e conteúdos prioritários para a formação docente. Os incidentes críticos são sucessos delimitados no tempo e no espaço que, depois de superar o umbral emocional, fazem com que o professor entre em crise ou fique desestabilizado, de sorte que para recuperar o controle às vezes é preciso revisar alguns aspectos da identidade profissional, embora isso também possa dar origem a respostas de autoproteção. Neste estudo, os incidentes mais valorados são aqueles relacionados com a organização (tempo, espaço, recursos), as inovações metodológicas que não funcionam e a avaliação. Para a maioria desses incidentes, os professores reagem com uma proposta de mudança, porém apenas no nível estratégico. Os resultados desse estudo mostram a necessidade de analisar e refletir sobre os incidentes mais valorados e sobre o papel do docente, suas concepções, estratégias e sentimentos no manejo desses incidentes.

**Palavras chaves:** incidentes críticos, docência universitária, formação docente, Peru.

## **Critical incidents in PUCP university professors**

### **ABSTRACT**

This paper presents the critical incidents considered the most important by university professors of four academic departments of the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP), as well as the most frequent responses to them. From these results, priority areas and contents have been identified for professor training. Critical incidents are time and space-bound events that cause crisis or instability in professors when they surpass a specific emotional threshold. In order to regain control, some aspects of the professional identity have to be analyzed, although they can also derive in self-protection responses. In this study, the most important incidents are those related to organization (time, space, resources), nonworking methodological innovations and evaluation. Before most of these incidents, professors react by proposing changes, but only at a strategy level. These results reveal the need to study and reflect upon the most important incidents and upon the role of professors, their perspectives, strategies and feelings in managing these incidents.

**Key words:** critical incidents, university teaching, professor training, Peru.

**Recepción:** 24/09/12. **Aprobación:** 05/02/14.

## Introducción

La universidad, como institución formadora, ha experimentado en las últimas décadas una serie de transformaciones que responden a diversos cambios y demandas sociales (Austin, 2012; Brew, 1995; Zabalza, 2002). Estas demandas han producido un aumento significativo de la población mundial que quiere y puede ir a la universidad, a la par que ha crecido su heterogeneidad en cuanto al nivel de competencias, preparación académica y motivación, entre otros aspectos. Todo ello repercute en la identidad del profesor universitario, sus prácticas y concepciones sobre su labor de enseñanza.

El acelerado avance del conocimiento científico, el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, así como la difusión y el acceso masivo a gran cantidad y diversidad de información, han generado un tránsito desde la objetividad hacia un relativismo, gracias a la presencia de diversas perspectivas conceptuales, sociales y culturales. En este escenario, el conocimiento no se basa exclusivamente en la memoria, sino que se distribuye en red y se apoya en las estrategias y habilidades para procesar la información y transformarla en conocimiento (Monereo y Pozo, 2003). En consecuencia, los currículos y la formación profesional se basan principalmente en el desarrollo de competencias y no sólo en los contenidos disciplinares; la autoridad del maestro no se centra exclusivamente en la posesión del saber, sino sobre todo en el liderazgo que pueda ejercer sobre el grupo que tenga a su cargo. Finalmente, la formación no se dirige hacia una cultura única, sino hacia la diversidad cultural en un mundo globalizado e interdisciplinar.

De este modo, aprender exige desarrollar un conjunto de habilidades, actitudes y competencias necesarias para “sobrevivir” en un mundo complejo, cambiante, que presenta continuamente nuevos problemas, retos y respuestas. El estudiante debe asumir un rol central en su formación, debe reconceptualizar su aprendizaje como un proceso de permanente

actualización, vinculado con su vida y con su experiencia, y no sólo con los contenidos de una disciplina (Zabalza, 2002).

Ante este escenario, el profesor universitario requiere desarrollar un conjunto de competencias (Monereo y Domínguez, en prensa) que le permitan acompañar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento. Es necesario que amplíe sus funciones tradicionales, basadas en la explicación de contenidos disciplinares y científicos, a otras que incluyen la tutoría y el apoyo a los estudiantes (Gairín, 2003). Asimismo, debe dedicar mayores esfuerzos a la planificación y elaboración de sus propuestas, a modificar los soportes y estrategias de enseñanza y aprendizaje tradicionales hacia modalidades que promuevan la interacción y participación de sus alumnos en la dinámica de clase.

Debemos reconocer que los profesores universitarios no siempre se encuentran preparados para asumir estos cambios en el ámbito docente. Cambiar sus prácticas y sus concepciones implica enfrentar y vencer una serie de obstáculos, resistencias y carencias de diversa naturaleza (De la Cruz *et al.*, 2006; Monereo, 2010b).

Si bien muchas universidades han creado unidades dedicadas a la formación docente, no siempre muestran los resultados esperados (Monereo, 2010a), ya que no se centran en el desarrollo de competencias docentes, ni menos aún analizan las situaciones de vulnerabilidad, inestabilidad y conflicto a las que se enfrentan los docentes en el aula. Es necesario producir cambios profundos y sostenibles en la docencia, mediante una formación más contextualizada, que impacte sobre la propia identidad del profesor universitario, que ayude a manejar las contingencias que se produzcan en el aula (McAlpine y Akerlind, 2010; Settlage *et al.*, 2009).

Los docentes universitarios piensan, actúan y sienten su profesión de manera variable, lo que determina su identidad, es decir su “forma de ser profesor”, misma que orienta su forma de dar clases,



de tratar con los alumnos, de interactuar con sus colegas, de solucionar situaciones críticas, etcétera (Nixon, 1996; Gewerc y Montero, 2000; Akkerman y Meijer, 2011). Esta identidad comprende tres dimensiones (Monereo y Badia, 2011): representaciones sobre su rol profesional, sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre los sentimientos asociados a la docencia; pero no siempre es analizada, planificada, ni gestionada de modo consciente.

El cambio de la identidad docente requiere identificar aquellas situaciones que resultan difíciles de manejar, para que a partir de ellas los docentes puedan reflexionar sobre sus creencias y sus prácticas. Esta identificación y consecuente reflexión lo ayudarán a analizar y modificar sus prácticas. Al respecto, Bilbao y Monereo (2011) destacan la presencia de dos condiciones para que los procesos de formación promuevan un cambio sustancial y sostenido en el tiempo:

- Partir de las situaciones conflictivas o problemáticas que más desestabilizan y preocupan a los docentes.
- Incidir en la identidad profesional profunda de esos docentes para que los cambios promovidos resulten relevantes, sólidos y perdurables.

En la literatura especializada, este tipo de eventos inesperados y desestabilizadores recibe el nombre de “incidentes críticos”. Un incidente crítico consiste en una situación inesperada y desafiante que desestabiliza a quien lo recibe y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, lo cual generalmente se produce de manera automática y poco meditada. Los incidentes críticos en contextos educativos son entendidos como sucesos acotados en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional, ponen en crisis o desestabilizan al profesor, de modo que para recuperar el control de la situación no siempre basta con aplicar una estrategia, sino que en ocasiones se requiere la revisión de

algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente sobre lo que significa “ser profesor” (Monereo *et al.*, 2009).

Para entender mejor el significado de los incidentes críticos es necesario analizar otros conceptos asociados, tales como eventos, rutinas y conflictos (Monereo, Álvarez y Weise, 2013).

Los eventos a los que se enfrentan los profesores universitarios pueden clasificarse en función de dos criterios: si la situación es inesperada o no, es decir, si es frecuente o infrecuente en los estudiantes; y si la situación afecta o no emocionalmente al docente, es decir, la tiene bajo su control o, por el contrario, escapa a ese control y genera conductas reactivas.

Los eventos se diferencian de las rutinas, porque estas últimas son situaciones habituales ante las cuales el profesor responde con respuestas predeterminadas, que le dan la sensación de control y seguridad. Por su parte, los eventos sorprenden al docente, pero no siempre lo desestabilizan emocionalmente.

Los conflictos, pueden tener una presencia bastante continuada y esperada, se experimentan de manera negativa y conducen a una actitud de resignación por falta de recursos para afrontarlos.

Los incidentes son episodios en los que se presenta una situación inesperada con una falta de control emocional. Se denominan incidentes críticos cuando el impacto emocional es de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, etcétera).

En la literatura especializada los incidentes críticos (a partir de ahora IC), se caracterizan por ser sorpresivos y acotados en el tiempo (Everly y Mitchell, 1999), poner en crisis a quien los sufre, revelando sus estructuras implícitas (Burgum y Bridge, 1997; Tripp, 1993; Woolsey, 1986) y superando sus mecanismos de defensa y autocontrol (Butterfield, Borgen, Amundson y Maglio, 2005), y por ofrecer

una oportunidad para un cambio profundo en uno o varios componentes de la identidad docente, al hacerlos explícitos y convertirlos en objetos de análisis consciente (Martín y Cervi, 2006; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009) (Monereo, Álvarez y Weise, 2013: 3).

Los incidentes críticos (IC) se utilizan como técnica en la evaluación de servicios educativos o en la formación de profesores (Contreras *et al.*, 2010; Everly y Mitchell, 1999; Howard *et al.*, 2006; Gilstrop y Dupree, 2008; Monereo, 2010a).

La aparición de un IC puede ser una oportunidad para re-pensar la propia identidad, aunque también puede dar lugar a respuestas de autoprotección frente a un acontecimiento que se percibe amenazante, negando la situación, rehuyendo la propia responsabilidad, o reaccionando irónica o agresivamente (Shapirahchinsky, 2011; Wudy y Jerusalem, 2011).

Para que, en efecto, esos incidentes conduzcan a una posibilidad de aprendizaje y de cambio real en la identidad y en las prácticas profesionales del docente, es preciso identificarlos y comprobar qué tipo de respuestas de afrontamiento son las que utilizan los docentes habitualmente.

Precisamente éstos son los objetivos que se propone lograr la presente investigación, replicando parcialmente los realizados recientemente en otros contextos (Bilbao y Monereo, 2011; Contreras *et al.*, 2010):

- Identificar los temas e incidentes críticos que se producen con mayor frecuencia y que más preocupan a los profesores universitarios.
- Identificar cuáles son las respuestas más habituales ante esos IC.
- Identificar, a partir de los IC detectados, posibles necesidades formativas de los profesores implicados.

Para llevar a cabo esa identificación, se utilizó la “Encuesta para el Profesorado sobre Incidentes Críticos” (EPIC), en su segunda versión, desarrollada y validada por el equipo IdentitES<sup>1</sup> que coordina Carles Monereo en la Universitat Autònoma de Barcelona, España.

## Método de investigación

La investigación consistió en un estudio de tipo exploratorio, que tuvo como finalidad identificar los incidentes críticos más frecuentes, así como las respuestas o reacciones más comunes en un grupo de docentes universitarios.

## Muestra

La población estudiada fue la de los profesores de la Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP) y se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, en función del departamento académico de procedencia. Como parte de la muestra, se seleccionaron cuatro departamentos, atendiendo a los criterios de accesibilidad, cantidad de docentes y naturaleza de la disciplina que se imparte. Los departamentos seleccionados fueron: Ingeniería, Derecho, Humanidades y Ciencias Sociales. Los tres primeros departamentos se encuentran dentro de los cuatro más numerosos de la Universidad. Los departamentos de Ingeniería y Derecho cuentan con una trayectoria más destacada en el ámbito profesional, mientras que los de Humanidades y Ciencias Sociales destacan por su producción académica y de investigación

La muestra se conformó con el total de profesores que respondieron la encuesta virtual EPIC, los cuales fueron 342, un 34% con dedicación de tiempo completo (TC) y un 66% con dedicación de tiempo parcial por asignaturas (TPA). En la tabla 1 se presenta una descripción más detallada de la muestra.

<sup>1</sup> Página web IdentitES: [www.sinte.es/identites/](http://www.sinte.es/identites/)



**Tabla 1. Distribución de la muestra según departamentos académicos y tipo de dedicación**

| Departamento      | Universo   | Muestra    | TC         | TPA        |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| Ciencias Sociales | 107        | 46         | 27         | 19         |
| Derecho           | 271        | 59         | 11         | 48         |
| Humanidades       | 224        | 100        | 36         | 64         |
| Ingeniería        | 322        | 137        | 52         | 85         |
| <b>Total</b>      | <b>924</b> | <b>342</b> | <b>126</b> | <b>216</b> |

Fuente: elaboración de los autores.

### **Instrumento de recolección de datos: EPIC**

La “Encuesta para el Profesorado sobre Incidentes Críticos” (EPIC), consiste en un cuestionario que recoge la identidad del profesor, los incidentes críticos más valorados y el tipo de respuesta más habitual ante los incidentes.

En la primera parte, el instrumento solicita información sobre la identidad del profesor. Se solicitan datos socioprofesionales generales tales como: edad, género, tipo de dedicación (tiempo completo, por horas), departamento de pertenencia, número de años que ha dedicado a la docencia. Asimismo, se indaga sobre las concepciones del docente: la percepción del propio rol en calidad de profesor universitario (docente, investigador, profesional); las condiciones fundamentales sobre las que toma decisiones para enseñar; su enfoque de enseñanza, y sus valoraciones y sentimientos vinculados a la docencia.

La segunda parte del instrumento está organizada en torno a seis bloques temáticos que constituyen frecuentes focos de incidentes críticos para el profesorado. En relación con cada uno de esos bloques temáticos se presentan cuatro situaciones que ilustran otros incidentes críticos. Para cada situación el

participante debe: a) marcar el grado en que podría afectarle ese incidente ( “en extremo”, “mucho”, “bastante”, “poco” o “nada”); b) seleccionar una posible estrategia de afrontamiento, cuyo contenido explicaremos posteriormente.

En la tabla 2 se detallan los seis bloques temáticos, las cuatro situaciones presentadas en cada uno, así como los tópicos correspondientes.

Para cada incidente crítico que se presenta en el EPIC, se ofrecen, en primer lugar, dos alternativas de respuesta que básicamente suponen una reacción de “no-cambio” o de “cambio”. Esa primera decisión abre un segundo grupo de dos respuestas que, en el caso de “no-cambio”, se refieren a conductas como negar que haya ocurrido algo, o su importancia, o la posibilidad de hacer algo, etcétera; en el caso de la segunda opción, se abre una alternativa que plantea una solución limitada o local, como aplicar una solución para salir momentáneamente del paso, o una segunda que sí sugiere un cambio en profundidad, con una revisión de la propia identidad profesional docente.

En la tabla 3 se presenta un ejemplo de incidente crítico y de las posibles respuestas del profesor (“cambio” o “no-cambio”) ante la situación presentada.

**Tabla 2. Temas, situaciones y tópicos del EPIC**

| Departamento            | Universo  | Muestra  |
|-------------------------|---|--|
| 1. Contenido clase      | 1.A. Pregunta autor desconocido                                       | El profesor no sabe  |
|                         | 1.B. Inútil práctica profesional                                      | No nos preparan  |
|                         | 1.C. Temario  | Ritmo lento  |
|                         | 1.D. Contenido  | Cerrado/abierto  |
| 2. Metodología          | 2.C. Innovación docente   | Alumnos no comprometidos   |
|                         | 2.B. Novedad  | No funciona  |
|                         | 2.C. Amenidad   | Se hace el payaso pero no enseña                                   |
|                         | 2.D. Discusión entre estudiantes sobre el contenido                   | Temor de perderse del tema   |
| 3. Organización         | 3.A. (Tiempo) Mala gestión del tiempo                                 | Nunca terminamos nada  |
|                         | 3.B. (Tareas-demandas) Nadie ha leído las lecturas o las ha entendido | Alumnos no cumplen tareas  |
|                         | 3.C. (Espacio) Grupos trabajo están muy cerca                         | Se molestan al hablar y no puedes pasar ni controlar sus progresos |
|                         | 3.E. (Recursos) Alumnos se quejan de materiales no colgados a tiempo  | No tengo recursos  |
| 4. Evaluación           | 4.A. Incoherencia en nivel clases y examen                            | Buen rollo y luego es un hueso                                     |
|                         | 4.B. Pedir aplazamiento trabajo/cambio condiciones                    | No tenemos tiempo, próxima semana o voluntario para subir nota     |
|                         | 4.C. Trabajo copiado de otro  | Plagio   |
|                         | 4.D. Criterios de evaluación  | Cuestionamiento de criterios de un examen/trabajo                  |
| 5. Conflicto personal   | 5.A. Acusación venganza   | Me tiene rabia   |
|                         | 5.B. Excusas por no entregar trabajo                                  | No acepta demoras  |
|                         | 5.C. Alumno no ha venido y ahora pide un resumen                      | Clases particulares  |
|                         | 5.D. Enfrentamiento entre miembros de grupo                           | Uno se queja de marginación  |
| 6. Conducta/ disciplina | 6. A. Mientras el profesor explica, hablan de otra cosa               | Responden riendo y desafiantes                                     |
|                         | 6.B. Alumno contesta móvil en clase                                   | Normas explícitas  |
|                         | 6.C. Alumno come en clase   | Normas implícitas  |
|                         | 6.D. Alumno impertinente  | Enfrentamiento   |

Fuente: elaboración de los autores a partir de EPIC.



**Tabla 3. Ejemplo de incidente crítico**

| TEMA/TÓPICO<br><i>Metodología (innovación docente: alumnos no comprometidos)</i>   |  |  |
|--|--|--|
| <p>Situación:</p> <p>En este curso usted ha decidido modificar la forma en que habitualmente imparte sus clases. Ahora pretende implicar más a los alumnos en su desarrollo, y para ello les propone distribuir el temario de la asignatura por grupos, y que preparen una exposición para sus compañeros. El material expuesto por los alumnos entrará en el examen y usted también valorará la calidad de las exposiciones realizadas. Tras un murmullo generalizado, un alumno se levanta y le dice: "Muchos de nosotros estamos cansados de tener que participar a la fuerza en las clases, preparando temas. Es a usted a quien pagan para hacer de profesor y explicar la materia, no a nosotros..."</p> |  |  |
| Ante la situación, el profesor:<br><b>A. No cambia</b><br><b>B. Sí cambia</b>  | Ante el no cambio:<br>A.1 Justifica situación<br>A.2 Reacciona emocionalmente  | Ante el cambio:<br>B.1 Modifica la estrategia<br>B.2 Modifica varios aspectos  |
| A. Pensar que es usted quien debe decidir eso<br><br>B. Tratar de consensuarlo con los alumnos   | A.1 "No sabía que ya preparaban exposiciones en grupo en otras materias. En ese caso, ya tienen costumbre y no les costará hacerlo también en mi asignatura"<br><br>A.2 "No creo que ustedes deban opinar sobre aspectos de la docencia, que he diseñado de manera muy meditada. Les recomiendo que traten de hacer su parte muy bien" | B.1 "Me pagan para que aprendan, y ya saben que cuando uno prepara algo para explicarlo lo aprende mucho mejor. En todo caso no sé cómo podríamos solucionarlo, ¿alguna propuesta alternativa?"<br><br>B.2 "No era mi intención darles más trabajo y quizás tengan razón, en todo caso ¿piensan que no es positivo que participen más en el desarrollo de las clases? ¿O quizás esa participación debería hacerse de otro modo?" |

Fuente: elaboración de los autores a partir de EPIC.

### Procedimiento seguido

Para llevar a cabo la investigación, se tomó contacto con los jefes de cada uno de los cuatro departamentos académicos seleccionados y, a través de ellos, se envió una comunicación a los profesores para que participaran en la investigación, respondiendo a la encuesta EPIC descrita en el apartado anterior. La encuesta estuvo disponible en su versión electrónica en el Campus Virtual de la PUCP durante tres semanas y se enviaron dos recordatorios mediante mensajes de correo electrónico.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó

en función de la frecuencia y porcentaje de las respuestas correspondientes a cada uno de los ítems de la encuesta.

Para identificar los incidentes críticos más valorados se consideró la suma de los porcentajes obtenidos en los grados "bastante", "mucho" y "en extremo". Se seleccionaron como más relevantes aquellos incidentes que obtuvieron una suma de 70% o más, en los cuatro departamentos estudiados.

Seguidamente presentaremos y discutiremos los resultados encontrados que consideramos más relevantes para nuestros objetivos.

## Resultados y Discusión

Con respecto a los datos socioprofesionales, la mayoría de docentes (53.7%) cuenta con 11 años o más en la docencia universitaria; en cuanto al rol con el que se identifican, un 37.02% se define como investigador, 32.22% como profesional y 30.7% como docente.

Se observa un énfasis en la identidad investigadora principalmente en los departamentos de Humanidades y Ciencias Sociales, donde el 50% y el 55.6% respectivamente afirma que su identidad como profesor universitario se fundamenta en sentirse “principalmente un investigador que imparte clases”. En estos dos departamentos, el porcentaje de profesores que se identifica como “profesionales procedentes de la práctica” no supera el 20%. Contrariamente, solo un 22% de profesores del Departamento de Derecho se identifica como investigador. En el Departamento de Ingeniería, no encontramos diferencias entre la identidad investigadora, profesional y docente. Estos datos descriptivos concuerdan con la naturaleza de las áreas disciplinares de cada departamento académico y con el tipo de labor profesional y académica a la que se dedicarán los alumnos en formación: las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales tienen un componente de investigación muy fuerte; mientras que en Derecho la trayectoria profesional en el mercado laboral es un elemento fundamental en la formación de los futuros abogados.

En cuanto a las condiciones del contexto para la toma de decisiones, los profesores priorizan tres aspectos: el propio docente en relación con la materia (dominio, 87.7% y gusto, 79.6%), la naturaleza misma de la materia (teórica o profesionalizante, 64.9% y tipo de contenido, 64.1%), y el alumno en relación con la materia (grado de familiaridad, 63.9%) y la clase (nivel de participación, 65.6%).

Se observa un énfasis en la materia, su dominio y su naturaleza, lo cual es relevante. Sin embargo no brinda la misma importancia a las características propias de los estudiantes (número, edad, sexo, actitud ante la temática, etcétera), así como a los recursos (aulas,

biblioteca, aula virtual, etcétera), o las directrices pedagógicas o procesos de innovación que puedan orientar la enseñanza y el aprendizaje del curso; aspectos más relacionados con la metodología de enseñanza y de aprendizaje, y con la innovación docente.

Por otro lado, se observa la primacía de tres enfoques de enseñanza: como transmisión de conocimientos del profesor, como ayuda para que los alumnos adquieran conocimientos, y como ayuda para que los alumnos cuestionen y cambien sus concepciones. Estos enfoques están más centrados en los contenidos y en los resultados de aprendizaje que en los procesos de aprendizaje, la metodología, recursos o actividades que el profesor puede utilizar para generar aprendizajes. No se presentan enfoques que entiendan la enseñanza como ayuda al desarrollo de conceptos.

La enseñanza entendida como “transmisión de conocimientos del profesor” se observa en afirmaciones como: “enseñar se centra en una buena presentación de la información a los alumnos” (70.9%) y “me centro en transmitir a mis alumnos todo lo que conozco del tema” (62%).

Dentro del enfoque de enseñanza entendida como “ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos del curso”, un 79.6% considera que deben “presentar materiales para permitir a los alumnos construir los conocimientos básicos del curso”, y el 70% piensa que debe “cubrir todo el contenido del temario disponible en textos”. Asimismo, el énfasis en la adquisición de información y su verificación a través de una buena evaluación, se manifiesta en afirmar que la enseñanza busca “ayudar a los alumnos a superar preguntas de evaluación formal” (71.5%) y “dar información a los alumnos que la necesitan para aprobar evaluación formal” (62.9%).

Desde el enfoque de la enseñanza entendida como la “ayuda para que los alumnos cambien sus concepciones”, busca una mayor participación cognitiva de los estudiantes, pero también se centra en los resultados y no en los procesos. Un 85% de los profesores



afirma que “enseñar es ayudar a los alumnos a pensar nuevas maneras de pensar el contenido”; 73.7% señala que es “ayudar a que los alumnos cuestionen su manera de entender el contenido de los temas”, y 67.7% opina que hay que “observar y controlar el proceso de cambio de los alumnos en la manera de entender el contenido”.

Finalmente, los profesores universitarios muestran una valoración positiva hacia su tarea docente, ya que no se observan porcentajes altos relacionados con algún adjetivo negativo. Resaltan las valoraciones relacionadas con la labor de enseñanza académica como profunda (76.9%), relevante (73.2%) y completa (67.7%), lo que tendría que ver con la calidad de la formación y la información o contenidos que brindan. Los profesores perciben que la docencia universitaria contribuye a una labor relevante en la formación de futuros profesionales del país. Estos resultados contrastan con la investigación de Bilbao y Monereo (2011), donde los profesores de educación básica presentan valoraciones mayormente negativas sobre su labor.

También valoran su docencia como “buena” (76.5%) y “oportuna” (72.9%), lo cual puede indicar que sienten que su labor tiene estas características para los estudiantes que la reciben. Finalmente, características como agradable, positiva y cálida muestran que la mayoría de los docentes disfrutan de su labor, que se encuentran afectivamente involucrados.

A continuación, presentamos los resultados encontrados con respecto a los incidentes críticos más valorados por los profesores, el tipo de respuesta más frecuente ante estos incidentes, y las posibles necesidades de formación a partir de estos incidentes.

### **Temas e incidentes críticos que se producen con mayor frecuencia y que más preocupan a los profesores universitarios**

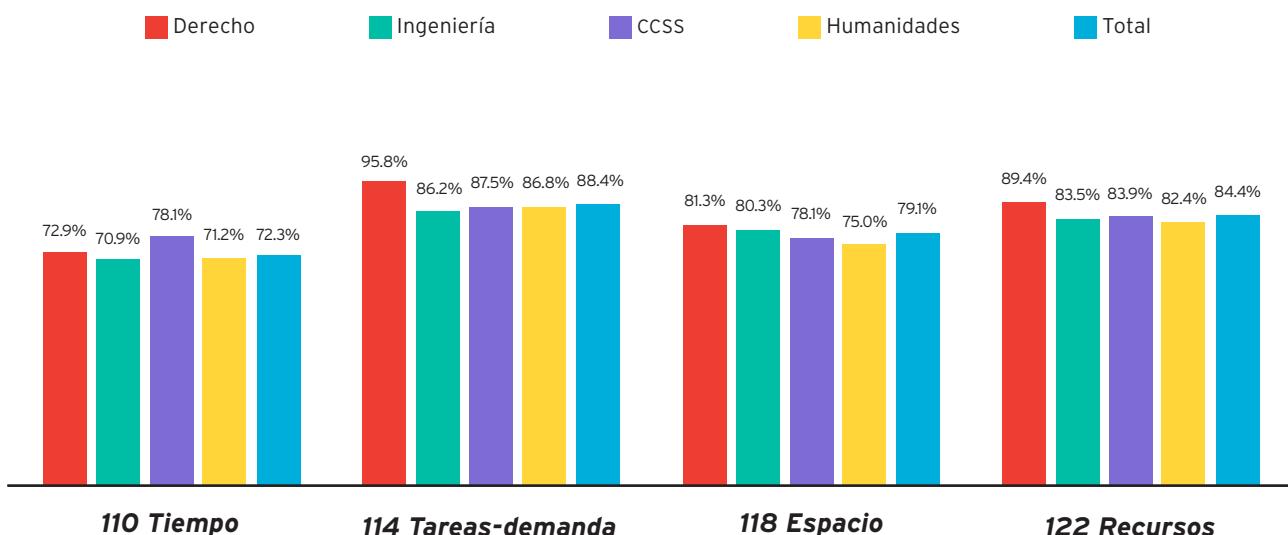
En general, los docentes muestran confianza ante los incidentes relativos al tema de “contenidos”, aspecto

fundamental para una buena enseñanza. Es decir, la falta de comprensión, por parte de los estudiantes, de los contenidos explicados no parece que sea algo que desestabilice a los profesores, lo cual parece lógico dado que los docentes son convocados por su dominio de los contenidos de enseñanza, sustentado en su práctica profesional o en sus investigaciones, según el caso.

Por otro lado, el tema que más preocupa a los docentes de la PUCP es el de la “organización”, como se muestra en la gráfica 1. Estos incidentes se refieren a situaciones como la falta de cumplimiento de los alumnos de las tareas que deben realizar para el desarrollo de la clase (cuando no contestan preguntas en clase porque no han leído los textos), situación considerada crítica por el 88.4% del total y, en el Departamento de Derecho, por el 95.8%. También son percibidas como críticas las situaciones relacionadas con: la falta de acceso a los recursos (materiales en la plataforma) por el 84.4%; el espacio reducido e inapropiado para el trabajo grupal (79.1%), y el inadecuado manejo del tiempo por parte del profesor (72.3%). No se observan diferencias significativas en los resultados de cada departamento.

Los profesores se sienten afectados por este tipo de incidentes probablemente porque perciben poco control sobre los mismos. El manejo de estas situaciones, salvo en el caso del tiempo, no depende directamente del profesor, de su dominio de los contenidos del curso, ni de la materia en sí misma.

Enfrentar y superar temas relativos a la organización requiere de la interacción y coordinación con diversas instancias institucionales (aulas, plataforma virtual), o con los estudiantes (generar mayor compromiso para el cumplimiento de sus tareas), aspectos que, al parecer, desestabilizan a la mayoría de profesores. Coincidientemente, la investigación de Bilbao y Monereo (2011) identifica que los incidentes críticos con mayor frecuencia son los relacionados con la gestión de la clase y el manejo del grupo de alumnos heterogéneos.

**Gráfica 1. Incidentes más valorados en el tema de *organización***

Se observa que los profesores valoran especialmente aquellos incidentes que afectan a los procesos de aprendizaje de los estudiantes fuera de clase, donde ellos pierden el control directo, como las tareas que no cumplen, o los recursos a los que no tuvieron acceso.

Otro tema de especial preocupación es el de la “evaluación”, como muestra la gráfica 2. El plagio es el incidente más valorado por el 92.1% del total de profesores, aspecto muy sensible en la institución, ya que desde hace algunos años se viene desarrollando una campaña muy intensa para evitarlo. Cabe mencionar que la mayoría de procesos disciplinarios y sanciones de los últimos años se refieren a situaciones de plagio a través de internet. El incidente relativo al cuestionamiento de los criterios de evaluación por parte de los alumnos preocupa al 76.7%. Éste es un aspecto frente al cual parece que los profesores se sienten bastante inseguros, probablemente porque las pruebas, criterios y/o calificaciones en que fundamentan sus evaluaciones, no sean clara o suficientemente explicitables y argumentales, lo que permite que los alumnos puedan discutirlo e incluso impugnarlo.

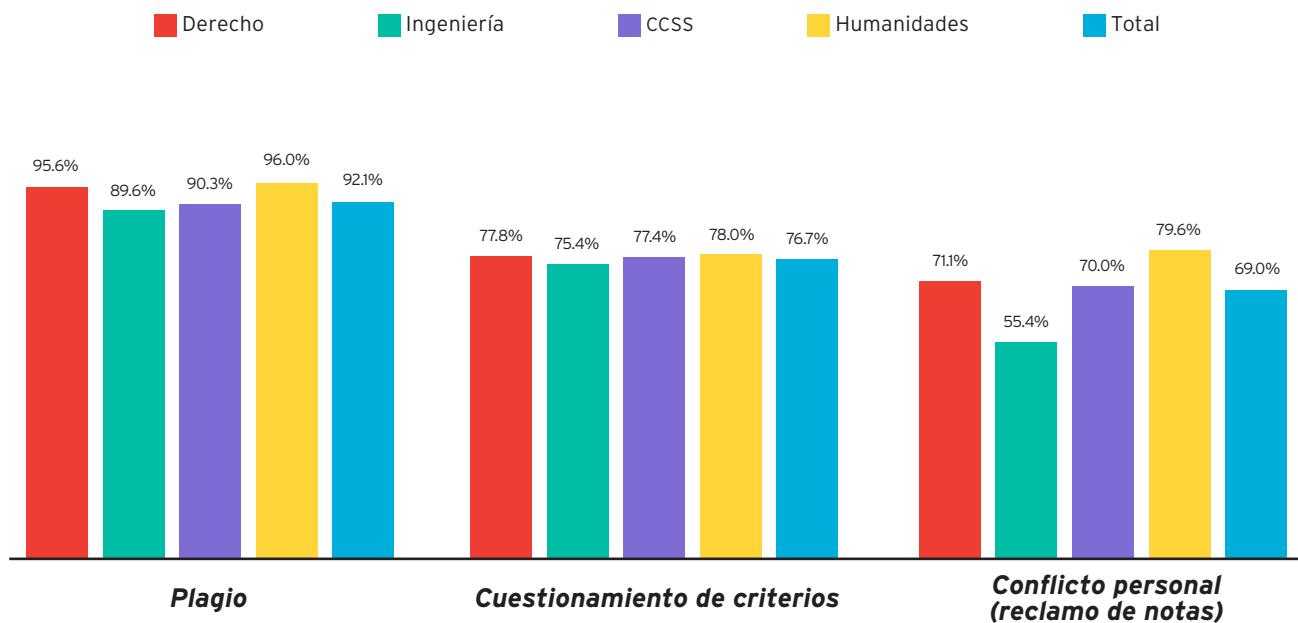
Además, el incidente sobre “reclamo o revisión de notas” afecta al 69% de los profesores, aspecto relativo al tema de “conflictos personales”, pero directamente relacionado también con la evaluación. Cabe resaltar que el Departamento de Ciencias Sociales es el único que lo valora por debajo del 70% (55.4%), tal vez porque no es muy frecuente o porque no sienten relevante la necesidad de brindar explicaciones y enfrentar el incidente.

Así mismo, dos incidentes críticos relacionados con la “metodología” afectan a los profesores: la incorporación de una innovación que no funciona (87.5%), y el ser ameno en clase (81.3%), como se aprecia en la gráfica 3.

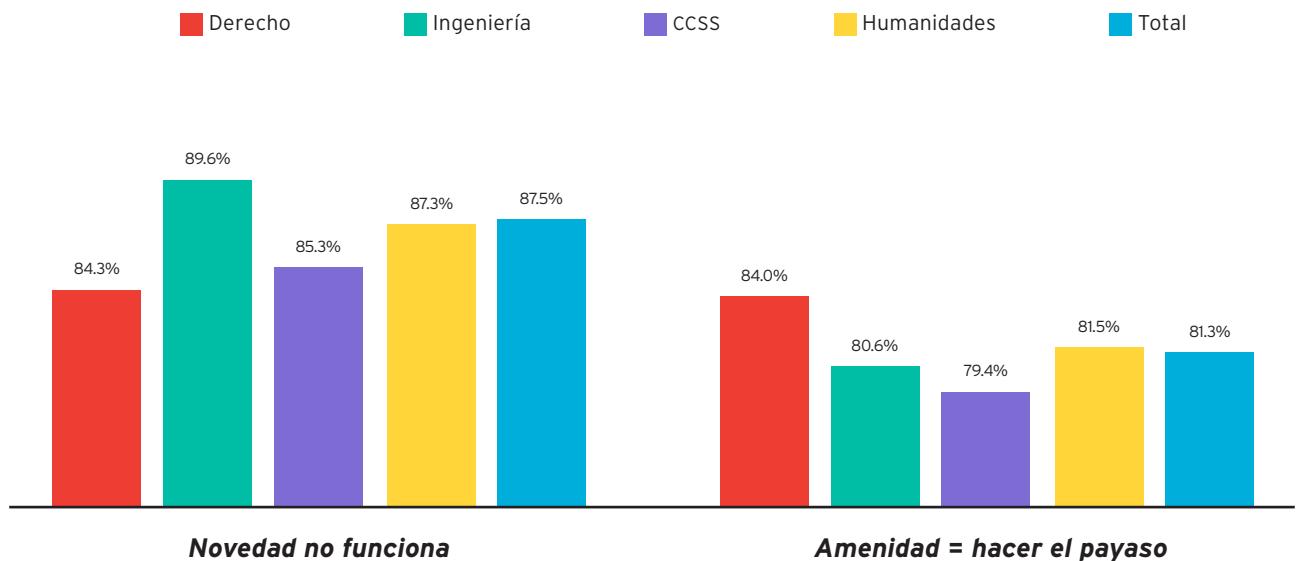
Estas dos situaciones muestran que los profesores se sienten vulnerables cuando los alumnos no aprueban sus innovaciones y tratan de cambiar la clase tradicional, porque se “salen del libreto”, o cuando intentan ser amenos con algún chiste. El profesor se siente seguro sobre lo que sabe y transmite en el aula, tal vez desde una metodología más expositiva y tradicional, pero no sabe cómo controlar o manejar los imprevistos que se presentan cuando introduce cambios e innovaciones que no domina del todo.



Gráfica 2. Incidentes más valorados en el tema de evaluación



Gráfica 3. Incidentes más valorados en el tema de metodología



Evidentemente, la alta valoración de este tipo de incidentes supone una seria barrera para introducir cambios y plantea a los responsables de la formación docente la necesidad de introducir medidas que minimicen esa inseguridad.

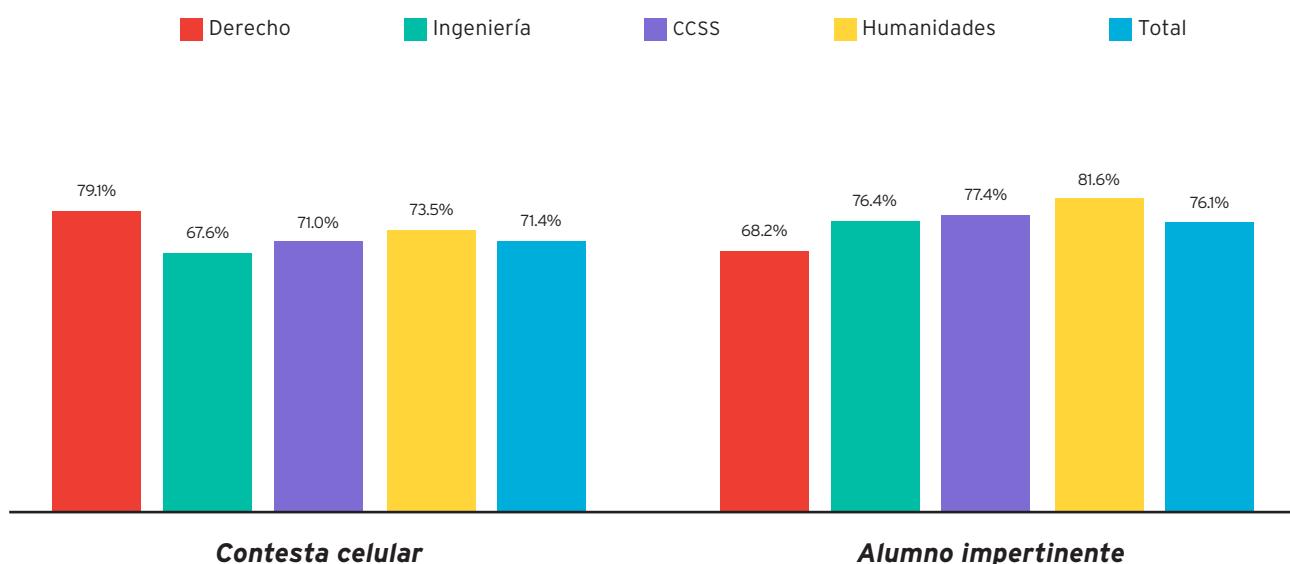
Por último, en la gráfica 4 se observan dos incidentes sobre “disciplina” que afectan a los profesores: cuando un alumno contesta el celular en clase (71.4%) y cuando se presenta un alumno impertinente que cree tener siempre la razón en sus intervenciones (76.1%).

Se observa que el manejo de las relaciones interpersonales produce una crisis en el profesor cuando se presentan conflictos, situaciones de agresividad o de impertinencia de los alumnos, que generan indisciplina en clase. Todo ello pone a prueba el manejo individual de determinados alumnos en el aula por parte del docente. La vulnerabilidad de los profesores cuando sienten que desafían su autoridad, con

el incumplimiento de alguna norma (como hablar en clase o utilizar el celular) o al desconfiar de su credibilidad intelectual, evidencian la necesidad de una formación específica para gestionar este tipo de problemas con los estudiantes.

Como se señaló, el tema que menos preocupa a los docentes de la PUCP es el relacionado con el contenido, debido probablemente a que es la condición que se toma más en cuenta para la enseñanza y, por tanto, la que menor amenaza representa. Sin embargo, se aprecia una situación relacionada con la utilidad del contenido para la práctica profesional que es valorada por un 66.1% como crítica. Esta preocupación aumenta a 75% en el Departamento de Derecho, debido tal vez a que su identidad es principalmente profesional, por lo que afectaría en mayor medida que los alumnos no encuentren vinculación de los contenidos que se explican con la práctica profesional.

**Gráfica 4. Incidentes más valorados en el tema de disciplina**



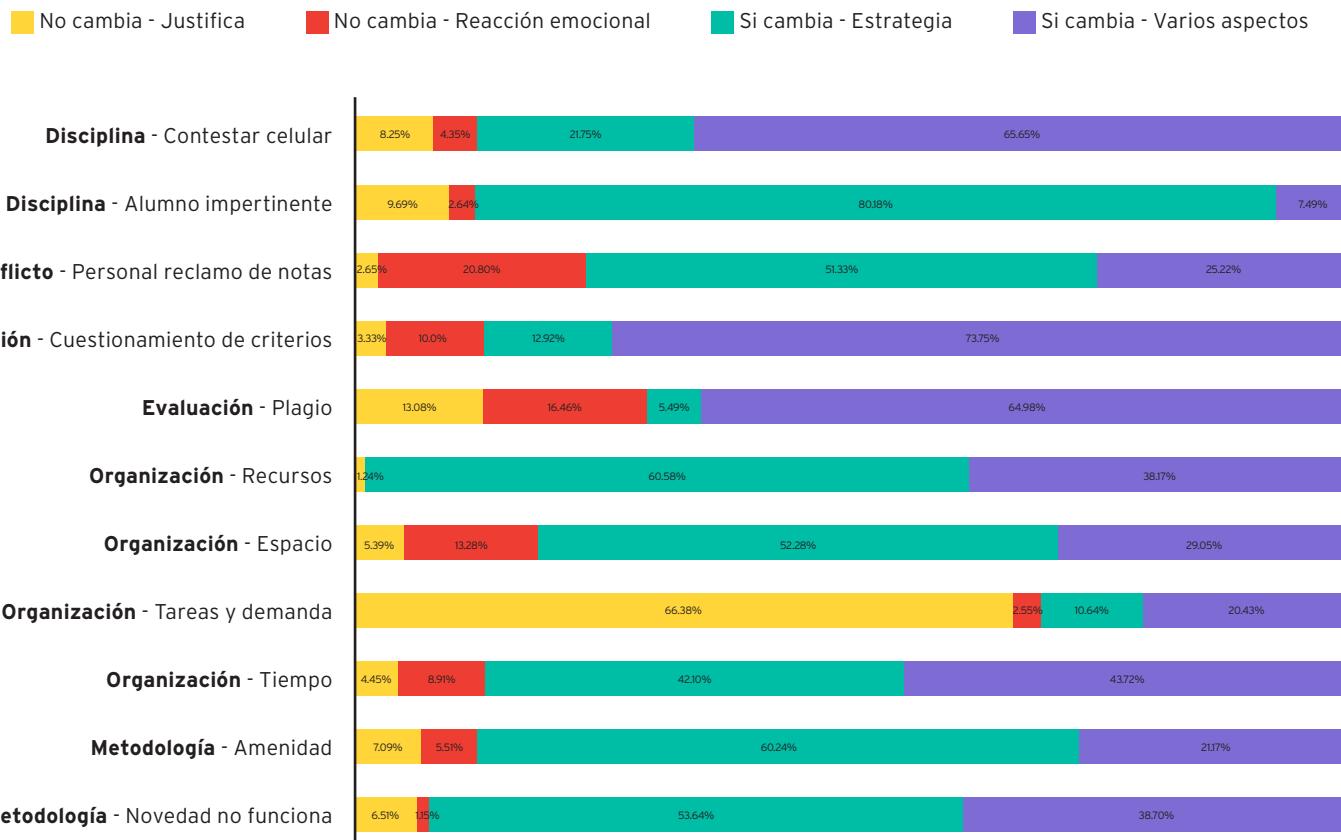


## Respuestas más habituales ante los incidentes críticos más valorados

En general, se observa que los profesores de la PUCP, ante los incidentes críticos más valorados, manifiestan una respuesta de cambio a nivel de estrategia, es decir afirman que modificarían la manera de

enfrentar la situación, sin embargo en muy pocas ocasiones se plantean su parte de responsabilidad en el incidente y, por consiguiente, una posible reflexión sobre su propia identidad docente y la necesidad de cambiar, no (o no sólo) al estudiante, sino cambiar las propias representaciones sobre el significado y sentido de “ser profesor universitario”.

**Gráfica 5. Respuestas más habituales ante incidentes críticos**



La mayoría sólo muestra una respuesta de reflexión y análisis sobre sus concepciones y actitudes, es decir, de cambio ante los incidentes relativos al plagio, a los criterios de evaluación y al uso indebido del celular. Éstos son incidentes frecuentes que quizás los profesores ya han enfrentado y han buscado maneras de solucionar. Es decir, es probable que sean incidentes sobre los cuales hayan reflexionado más, lo cual les permitiría mayor apertura al cambio. Esto

muestra una mayor disposición al cambio en profesores universitarios, que lo encontrado en el estudio sobre incidentes críticos en maestros de educación básica de Bilbao y Monereo (2011), en el que la mayoría de docentes se mantiene en su plan inicial.

A modo de ejemplo, presentamos las respuestas de “cambio de varios aspectos” ante los dos incidentes críticos del tema de evaluación.

Tema: evaluación

Situación: plagio

"Al evaluar los trabajos, que los alumnos han elaborado individualmente, descubre que uno de ellos incluye una copia, bastante extensa, del trabajo entregado por otro compañero".

- Primera respuesta: "reacción de cambio"
- b. Pospone su decisión hasta tener más datos

- Segunda respuesta: "cambia varios aspectos"

b.1. Piensa que este tipo de conductas debe eliminarse y decide realizar un careo entre los alumnos implicados y escuchar sus razones para prevenir situaciones futuras y tomar una decisión sobre el caso.

Tema: evaluación

Situación: criterios

"Una semana antes del examen explica a sus alumnos los criterios que tendrá en cuenta para calificarlos. Les explica que el examen sólo contará para el 50% de la calificación final. Que un trabajo que hicieron valdrá un 40% y la participación en clase el otro 10%. Ante esta información los alumnos se soliviantan y, de manera bastante asertiva, se quejan de que esos criterios no los sabían y que, de haberlos sabido, hubiesen actuado de otro modo".

- Primera respuesta: "reacción de cambio"
- b. Les responde que tendrá en cuenta su opinión

- Segunda respuesta: "cambia varios aspectos"

b.1. Cree que efectivamente debía haber explicado esos criterios a principio de curso y decide negociar con los alumnos la distribución de la calificación entre la participación, el trabajo y el examen.

En ambas respuestas se observa una actitud reflexiva en los docentes que muestran voluntad de solucionar el incidente con su intervención, así como apertura al diálogo y al cambio con los estudiantes.

Contrariamente, ante la situación de incumplimiento de tareas por parte de los estudiantes, los profesores se muestran muy resistentes al cambio, atribuyen la responsabilidad a los estudiantes y no

asumen que podrían cambiar ellos. Éstas son las respuestas más usuales frente al incidente de muestra:

Cabe resaltar que éste es el único incidente en el que el 66.38% de los profesores no cambiaría. Atribuyen la responsabilidad exclusiva a los estudiantes, lo cual ameritaría un análisis mayor sobre el tipo de interacción con los estudiantes y las expectativas que tienen los profesores sobre los alumnos.

Tema: organización

Situación: nadie ha leído las lecturas o no las ha estudiado

"Al iniciar la clase, realiza algunas preguntas sobre la lectura que recomendó y que debían leer sus estudiantes. Comprueba que prácticamente nadie la leyó, y que los tres o cuatro que lo hicieron, no entendieron nada".

- Primera respuesta: "reacción de no cambio"

a. Decide dejarlas para la próxima sesión bajo amenaza de sanción

- Segunda respuesta: "justifica no cambio"

a.1. Considera que no deben saltarse las tareas y que deben entender que esa tarea es obligatoria.



Sería necesario explorar si los estudiantes saben lo que deben hacer, si se les ha proporcionado guías y ejemplos, si se les ha explicado la utilidad y el sentido de la tarea, y si han contado con condiciones de tiempo y recursos suficientes y adecuadas para desarrollar la tarea.

## Conclusiones

Los profesores encuestados muestran confianza frente a los incidentes sobre los contenidos de sus asignaturas, dominio que se basa en una identidad profesional o investigadora. Sin embargo, todos los aspectos de la docencia relacionados con la organización son de alta preocupación. Este tipo de incidentes, que alteran las condiciones de tiempo, espacio, tareas y recursos implican, por lo general, la coordinación y previsión del profesor con otras personas o instancias y una mejor gestión de los recursos por parte de los docentes.

Asimismo, la incorporación de innovaciones metodológicas que no resultan cuando se llevan al aula es una situación que afecta a la mayoría de profesores y que podría generar resistencia para incorporar actividades más interactivas y participativas, utilizar tecnologías, etcétera, por temor a perder el control del aula y el prestigio ganado con métodos más tradicionales. Al respecto, algunas investigaciones reconocen que los profesores atribuyen las causas de los incidentes críticos a las características de sus estudiantes, los cuales tienden a la pasividad o resistencia, lo cual debilitaría su participación y compromiso en clase; sin embargo, reconocen que no siempre están preparados para una participación más activa (Contreras *et al.*, 2010). Esto explicaría el temor de los profesores a implementar ciertos cambios metodológicos asociados a actividades más participativas, a nuevos procedimientos e instrumentos de evaluación, actividades grupales y la introducción de innovaciones en clase.

Por otro lado, los profesores muestran inestabilidad ante incidentes en los que intervienen las

relaciones interpersonales con los alumnos, tales como la amenidad, el uso del celular, los reclamos y la impertinencia de los alumnos en clases, aspectos que ponen en juego la autoridad y el control del docente, así como el respeto y valoración de sus alumnos. Ante estas situaciones, sería recomendable que los profesores tengan una mirada más integral y menos individual de los incidentes para que no se sientan atacados en lo personal, y puedan buscar soluciones más integrales, formativas y estratégicas.

Ante los incidentes críticos más valorados, la mayoría de profesores admite que debe cambiar, aunque generalmente sólo a nivel de estrategia, y en pocas situaciones se trata de cambios más profundos que involucren concepciones, actitudes y sentimientos. Es necesario reconocer esta disposición al cambio como punto de partida favorable para la formación docente, y generar mayor reflexión sobre sus creencias y emociones para buscar alternativas de cambio más profundo y duradero que permitan un mejor manejo de estas situaciones.

Sólo ante incidentes críticos experimentados en forma reiterada, sea a nivel individual o institucional (como plagio, criterios de evaluación, manejo del tiempo y uso de celular), los profesores reconocen que deben cambiar en varios aspectos (concepciones, estrategias y sentimientos). Ello demuestra la necesidad de crear espacios de análisis y reflexión a nivel de grupos de profesores y de institución en torno a los demás temas que resultan críticos.

Por otro lado, la resistencia al cambio se presenta cuando los alumnos no cumplen con las tareas, como la falta de lectura como requisito para el desarrollo de la clase. Los docentes atribuyen exclusivamente la responsabilidad a los estudiantes y no asumen ni analizan posibles causas, ni cambios que podrían incorporar en la organización de las actividades o la selección de recursos, entre otros, para lograr mayor participación y compromiso en sus alumnos.

A partir de los resultados de esta investigación, se sugiere un mayor apoyo institucional y

acompañamiento a los docentes en temas relacionados con la gestión pedagógica, tales como la planificación del tiempo, el uso de recursos por parte de los estudiantes, y la organización para el desarrollo y cumplimiento de tareas fuera del aula, así como en la aplicación de innovaciones metodológicas.

Se sugiere iniciar procesos de formación y acompañamiento en aquellos temas en los que los profesores tienen mayor conciencia sobre las dificultades que se les presentan y se muestran con mayor disposición al cambio.

Es importante acompañar a los docentes en la reflexión sobre las relaciones interpersonales con

los estudiantes y el manejo de su autoridad para enfrentar situaciones imprevistas en las que se sientan atacados o amenazados por los estudiantes en su labor dentro del aula.

Asimismo, se requiere un mayor acompañamiento en el aula o asesoramiento para reflexionar sobre los incidentes más valorados o sobre otros que, efectivamente, ocurran en el aula. Los docentes necesitan oportunidades para analizar las causas de los mismos y sus reacciones más frecuentes; para pensar en sus propias concepciones, actitudes y sentimientos, así como para analizar y tomar decisiones que les permitan mejorar sus prácticas docentes. ■

## Referencias

Akkerman, S. y P. Meijer (2011), “A dialogical approach to conceptualizing teacher identity”, en *Teaching and Teacher Education*, núm. 27, pp. 308-319.

Austin, A. (2012), “Challenges and visions for higher education in a complex world: commentary on Barnett and Barrie”, en *Higher Education Research & Development*, núm. 31, 1, pp. 57-64.

Bilbao, G. y C. Monereo (2011), “Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), pp. 135-151, <<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>> [consulta: 20 de marzo 2012].

Brew, A. (1995), *Directions in Staff development*, Buckingham, The society for Research into Higher Education and open University press.

Contreras, C., C. Monereo y A. Badia (2010), “Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?”, en *Estudios Pedagógicos*, 36, 2, pp. 63-81, <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art04.pdf>> [consulta: 20 de marzo 2012].

De la Cruz, M., J. Pozo, M. Huarte y N. Scheuer (2006), “Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores”, en J. Pozo (coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 359-371.

Everly, G. y J. Mitchell (1999), *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*, Ellicott City, Chevron Press.

Gairín, J. (2003), “El profesor universitario en el Siglo XXI”, en C. Monereo y J. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Gewerc, A. y M. Montero (2000), “Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela”, en *Revista de Educación*, 321, pp. 371-398.

Gilstrap, D. L. y J. Dupree (2008), “Assessing learning, critical reflection, and quality educational outcomes: the critical incident questionnaire”, en *College & Research*, 69(5), pp. 407-426.

Howard, E., A. Inman y A. Altman (2006), “Critical



incidents among novice counselor trainees”, en *Counselor Education and Supervision*, 46, pp. 88-102.

McAlpine, L. y G. Akerlind (2010), *Becoming an academic: empirical and theoretical perspectives on developing an academic career*, Londres, Palgrave Macmillan.

Monereo, C. (2010a), “La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 148-179.

Monereo, C. (2010b), “¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”, en *Revista de Educación*, 352, pp. 583-597.

Monereo, C. y A. Badia (2011). “Los heterónimos del docente: Identidad, *selfs* y enseñanza”, en C. Monereo y J. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites*, Madrid, Narcea.

Monereo, C. y C. Domínguez (en prensa), “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”, en *Educación XXI*.

Monereo, C., I. M. Álvarez y C. Weise (2013), “Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados”, en *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), pp. 323-340.

Monereo, C., A. Badia, G. Bilbao, M. Cerrato y C. Weise (2009), “Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta”, en *Cultura y Educación*, 21(3), pp. 237-256.

Monereo, C. y J. Pozo (2003), *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, Barcelona, ICE-UAB/Síntesis.

Nixon, Jon (1996), “Professional identity and the restructuring of higher education”, en *Studies in Higher Education*, 21(1), pp. 5-16.

Settlage, J., S. Sutherland, L. Smith y R. Ceglie (2009), “Constructing a doubt-free teaching self: self efficacy, teacher identity and science instruction within diverse settings”, en *Journal of Research in Science Teaching*, 1(46), pp. 102-125.

Shapirashinsky, O. (2011), “Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice”, en *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), pp. 648- 656.

Wudy, D. y M. Jerusalem (2011), “Changes in teachers' self-efficacy and experiences of stress”, en *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(4), pp. 254-267.

Zabalza, M. (2002), *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.

**Cómo citar este artículo:**

Del Mastro, Cristina y Carles Monereo (2014), “Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. V, núm. 13, pp. 3-20, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/268> [consulta: fecha de última consulta].