

Weise, C., Bretones-Peregrina, E., Martínez-Lozano, V. & Flores-Aguilar, G. (2025). Posiciones identitarias del profesorado frente a situaciones de emergencia social. Aprender en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 1-13.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.639551>

Posiciones identitarias del profesorado frente a situaciones de emergencia social. Aprender en tiempos de crisis

Crista Weise⁽¹⁾, Eva Bretones Peregrina⁽²⁾, Virginia Martínez-Lozano⁽³⁾,
Gonzalo Flores-Aguilar⁽⁴⁾

¹ Universitat Autònoma de Barcelona; ² Universitat Oberta de Catalunya; ³ Universidad Pablo de Olavide; ⁴ Universidad de Sevilla

Resumen

Este estudio explora cómo una situación de emergencia social, en tanto incidente crítico, puede impactar en la identidad del profesorado, analizando qué aspectos de esta identidad se despliegan como respuesta a la crisis y qué posiciones del yo (PY) facilitan/impiden el cambio y la resiliencia. Se trata de un estudio cualitativo interpretativo que recoge información a través de entrevistas en profundidad a profesorado de 29 centros públicos españoles de educación primaria y secundaria, considerados de alta complejidad. La investigación revela la intersección de diferentes factores que afectan a las experiencias del profesorado durante situaciones de emergencia social y crisis. Muestra como su bienestar se ve afectado por el aumento del estrés, la sensación de riesgo, el miedo y la incertidumbre. A pesar de estos retos, las PY activadas predominantes, en particular en educación primaria, funcionan como facilitadoras, permitiendo afrontar la situación de forma eficaz y promoviendo el aprendizaje a diferentes niveles. Sin embargo, en estas situaciones, la ausencia de espacios para el diálogo pone en riesgo la permanencia de algunas de las PY que desempeñan un papel resiliente durante episodios críticos, lo que resalta la necesidad de generar nuevos espacios colectivos de reflexión que sostengan los aprendizajes logrados.

Palabras clave

Identidad docente; emergencia social; educación primaria y secundaria; incidente crítico.

Contacto:

Eva Bretones Peregrina, ebretones@uoc.edu, Rambla del Poblenou, 156, 08018, Barcelona, Spain.
Phone number: +34933263829

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020. Proyecto INCLUEDUX. Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de Emergencia Social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa. PID2020-118198RB-I00/AEI/10.13039/501100011033.

Identity positions of teachers facing social emergency situations. Learning in times of crisis

Abstract

This study explores how a situation of social emergency, as a critical incident, can impact on teacher's identity, analyzing which aspects of this teachers' identity are deployed in response to the crisis and which identity positions (IP) facilitate/hinder change and resilience. An interpretative qualitative study gathers information through in-depth interviews with teachers from 29 Spanish public primary and secondary high-complexity centres. The research reveals the intersection of different factors affecting teachers' experiences during situations of social emergency and crisis. It shows how heightened stress levels, sense of risk, fear, and uncertainty affect teachers' well-being. Despite these challenges, the prevailing activated IPs, particularly in Primary Education, function as facilitators, enabling effective coping with the situation and promoting learning at different levels. However, in this situations, the absence of spaces for dialogue jeopardizes the permanence of some of the IPs that play a resilient role during critical episodes, highlighting the need to generate new spaces for collective reflection that sustain the learning achieved.

Key words

Teacher identity; social emergency; primary and secondary education; critical incidents.

Introducción

Los periodos de emergencia social, como por ejemplo la pasada crisis sanitaria mundial, tienen un profundo impacto en la vida escolar de millones de estudiantes. Estas situaciones llevan a los gobiernos de todo el mundo a buscar soluciones urgentes en lo relativo al ámbito educativo, lo que en muchas ocasiones significa plantearse la necesidad de revisar exhaustivamente los modelos de organización y gestión de los propios centros educativos (Delgado et al., 2020), con claras implicaciones y desafíos para el profesorado, en general, y para los equipos directivos de los centros educativos, en particular.

El impacto de periodos extensos de crisis sanitarias en el ámbito educativo y escolar ha sido abordado por numerosos estudios, algunos de los cuales han destacado el impacto de estas situaciones en el profesorado. Así, encontramos estudios que señalan la carga somática que supone el afrontamiento de situaciones de emergencia social en el estrés y en el agotamiento emocional del profesorado (Huarcaya-Victoria, 2020; Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2021). En este sentido, el estudio de Collie (2021) señala que los elementos fundamentales que ejercen de protección del bienestar del profesorado son: el liderazgo de los equipos directivos, la construcción de redes de apoyo y la generación de un entorno de trabajo positivo. Otros estudios destacan los procesos de adaptabilidad de este colectivo a nuevos contextos y la asunción de nuevos roles ante los retos identificados en estos periodos (Hollweck & Doucet, 2020).

Solé et al. (2021) ponen de manifiesto que uno de estos retos es la necesidad de equilibrar la transmisión de contenidos curriculares con el cuidado al alumnado y la atención a sus necesidades, siendo el profesorado el encargado de la adaptación a las "nuevas normalidades" y de la redefinición de atribuciones de la comunidad escolar. Según estos autores, el nuevo rol de cuidado y protección que pone en marcha el profesorado en estas situaciones influye en la percepción del alumnado y sus familias sobre la nueva realidad

escolar, facilitándoles su adaptación. Las situaciones de crisis social generan, por tanto, un impacto muy profundo en el rol del profesorado, que se encuentra repentinamente inmerso en escenarios nuevos y desafiantes que necesitan de una rápida adaptación a circunstancias inciertas. Estos retos constituyen lo que Monereo et al. (2013) denominan "incidente crítico" (IC), es decir, un evento imprevisto, acotado en el tiempo, con un alto impacto emocional, que obliga a cambiar el curso de las acciones (Everly & Mitchell, 1999). El afrontamiento de un IC constituye un pilar clave en la construcción de la identidad del profesorado, el cual, en estas situaciones de crisis, se percibe como una enorme carga de estrés y desafío a su propia identidad profesional (Beijaard, 2019).

La identidad del profesorado y sus cambios ante situaciones de incertidumbre como la que causa una crisis sanitaria es el objetivo de este artículo. Abordamos el concepto de construcción de la identidad desde una perspectiva narrativa, entendiendo que las personas son sujetos culturales y constructores de significado (Solé et al., 2021), así como el carácter dialógico, contextual y dinámico de la identidad (Monereo & Hermans, 2023; Weise & Rojos, 2024). Se asume así que los sujetos están influidos por los contextos en los que participan (Cole, 1999) por lo que, en consecuencia, la identidad resulta de la internalización de contenidos sociales y culturales, formada por voces y posiciones del yo diversas, en constante diálogo y confrontación (Hermans & Hermans-Jansen, 1995).

Cuando hablamos de posiciones del yo (PY) nos referimos a las diferentes perspectivas personales y contextuales que la persona despliega ante diferentes acontecimientos o situaciones, cada una dotada de una voz propia. El yo establece diálogos entre diferentes PY, muchas veces alineadas, pero muchas otras en conflicto. Así, cada PY tiene su propio conjunto de voces, es una entidad creadora de significado y está impulsada por las intenciones hacia la situación en la que la persona está implicada (Hamman et al., 2010; Hermans, 2003). El profesorado, por ejemplo, puede establecer un diálogo entre diferentes PY para afrontar una situación de indisciplina en el aula, como pueden ser su Yo-Autoritario ante su Yo-flexible. En esta línea, el proceso de aprendizaje se interpreta como la capacidad de ajustar o crear nuevas PY que sean adecuadas a contextos cambiantes en los que se participa (Liesa et al., 2022). La colaboración y el diálogo entre las PY ya existentes genera nuevas posiciones, como podría ser, siguiendo el ejemplo anterior, la generación de un Yo-ecuánime para afrontar la situación de indisciplina. En última instancia, esto da lugar a un flujo constante de integración y desintegración del yo en el que se reconfiguran las relaciones entre las diferente PY, impactando en la identidad del profesorado, es decir, en su manera de entender, sentir, actuar y dar sentido a su actividad docente. (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Monereo & Hermans, 2023).

Para entender la formación de la identidad docente y su gestión (Liesa et al., 2022; Weise & Rojos, 2024) es imprescindible acudir al concepto de IC que ya definimos. Estos IC pueden no ser necesariamente situaciones extremas, pero siempre requieren de una interpretación crítica profunda y de un proceso de reflexión. Monereo et al., (2009) señalan que los IC desestabilizan el yo del profesorado, generando un estado de crisis que puede resultar en cambios en su identidad profesional. Desde esta perspectiva, los IC son momentos privilegiados para acceder a posibles cambios del profesorado y permiten la investigación del cambio en su formación profesional (Bilbao & Monereo, 2011).

En este estudio exploramos cómo un IC, como ha sido la crisis sanitaria del COVID-19, ha impactado en la identidad del profesorado, analizando para ello cómo el profesorado construye sus respuestas y redefine sus identidades en este contexto desafiante. Al hacerlo, esperamos arrojar luz sobre la complejidad de la identidad profesional en tiempos de crisis (Hurst & Brantlinger, 2022), al tiempo que se visibiliza cómo un colectivo educativo responde y aprende en situaciones extremas, potenciando procesos inclusivos y comunidades

resilientes. Así, se invita a los profesionales a pensar sobre aquello que se realiza en las escuelas, en tanto espacio común que se recorre colectivamente (Nicastro, 2020), visibilizando su capacidad para hacer frente a situaciones de incertidumbre extrema, transformado el trauma en aprendizaje y en nuevos caminos por los que seguir transitando (Cyrułnik, 2019).

En definitiva, nuestro estudio tiene como objetivos: a) describir cómo el profesorado vivió la crisis que generó la pandemia y qué significado le dió a esta IC; b) analizar las PY que facilitaron o dificultaron su afrontamiento, explorando las diferencias entre niveles educativos; y c) analizar cómo impactó este afrontamiento en la identidad profesional y qué aprendizajes/retrocesos se produjeron.

Metodología

Diseño

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio centrado en los procesos de cambio educativo y los mecanismos de resiliencia en escuelas vulnerables durante la situación de crisis que supuso la pandemia mundial de la COVID-19, así como su contribución a la inclusión educativa. En ese marco, este artículo desarrolla un análisis cualitativo interpretativo (Patton, 2015) en el que se profundiza en aquellos aspectos de la identidad del profesorado que se activaron como respuesta a la situación generada.

Participantes

La selección de participantes fue por muestreo intencional de centros siguiendo tres criterios: centros de titularidad pública; centros catalogados de alta complejidad o de difícil desempeño (con un elevado porcentaje de alumnado gitano y de origen inmigrante); y, centros con profesorado que formaba parte de equipos directivos en activo desde el primer año de la pandemia (2019-2020). Se contactó de manera postal y telefónica con los equipos directivos de los centros potenciales y se concretó su participación.

El estudio se realizó en 29 centros educativos públicos de primaria (CEIP) (16), secundaria (IES) (11) y de doble ciclo (CEIP+IES) (2) pertenecientes a Cataluña, Andalucía y Aragón. En cada centro se entrevistó a un profesor o profesora miembro del equipo directivo.

Las personas participantes fueron informadas de los objetivos del proyecto y firmaron el consentimiento por escrito. Para garantizar la confidencialidad, los datos personales fueron anonimizados y se almacenaron en servidores seguros de la universidad. De conformidad con el protocolo de la Declaración de Helsinki de 2013, se obtuvo la aprobación del comité de ética de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH6272).

Instrumento

La entrevista se diseñó a partir de una revisión sistemática previa de la literatura, donde se abordaron diferentes temas sobre el impacto de la pandemia en los centros, considerando tanto la etapa del confinamiento como el período post pandemia. En este estudio sólo se incluye la información referida al profesorado (organización, salud mental-impacto, cambios, necesidades y retos, entre otros). Las entrevistas tuvieron una duración de entre una hora y media y dos horas y media, y fueron grabadas en audio y vídeo. Posteriormente se transcribieron con el programa *Amberscript 2.0* y fueron revisadas por las entrevistadoras, para posteriormente codificarse con *Atlas.ti 22* por las personas autoras.

Procedimiento

Se llevó a cabo un análisis temático a partir de códigos predefinidos, incluidos en el guión de la entrevista, siguiendo un análisis deductivo-inductivo (Braun & Clarke, 2006; Libarkin & Kurdziel, 2002; Patton, 2015). Para garantizar la consistencia, se aplicaron los criterios de Guba (1981) de credibilidad, transferibilidad, fiabilidad y conformidad. Se realizó una primera codificación ciega por tres equipos de codificadores de un tercio de las entrevistas realizadas. A partir de los acuerdos alcanzados en esta primera fase se refinaron las categorías y se procedió a la codificación individual de la información restante.

La recogida de datos y su posterior análisis fueron comunes a todo el proyecto matriz, sin embargo, para fines de este estudio específico, dos investigadores re-codificaron las entrevistas del estudio global, tomando como corpus de datos todas las citas referidas a profesorado previamente codificadas. Así, se identificó la interpretación del IC y las PY, aplicando una doble codificación: caracterizando las PY y valorando si fueron facilitadoras u obstaculizadoras; así como los aprendizajes realizados o los retrocesos (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Categorías emergentes

Categoría	Definición
PY Académica	Profesorado que pone en marcha acciones y estrategias focalizadas en el aprendizaje y el cumplimiento de las responsabilidades académicas y tareas escolares.
PY Creativa/flexible	Profesorado que pone en marcha acciones creativas y originales frente a las dificultades, poco habituales en contextos anteriores.
PY Comprometida	Profesorado que realiza un sobre-esfuerzo y va más allá de las tareas o responsabilidades asignadas.
PY Cuidadora	Profesorado que pone en marcha acciones, estrategias dirigidas a la protección y el cuidado de los otros con objeto de proteger los vínculos.
PY Inclusiva	Profesorado que desarrolla acciones y toma decisiones con una clara intención de atender de manera diferenciada o específica a poblaciones vulnerables con objeto de evitar profundizar en situaciones de exclusión.
PY Resistente	Profesorado que expresa dificultades o resistencias para afrontar los cambios y poca voluntad o compromiso para acoger nuevas iniciativas.
PY Vulnerable	Profesorado que describe situaciones o percepciones de haber estado en riesgo o de ponerse en riesgo. Estas descripciones se acompañan de una sensación de temor hacia lo que le podría haber pasado.
PY Facilitadora	Profesorado que se posiciona de una manera proactiva, colaborativa, acogedora, facilitadora en la búsqueda de soluciones y de soporte a la comunidad.
PY Obstaculizadora	Profesorado que desarrolla acciones que paralizan, obstaculizan, limitan o generan situaciones de incomunicación, repliegue, defensa, aislamiento o desprotección.

Resultados

La pandemia como incidente crítico

El período de confinamiento generado por la situación de emergencia sanitaria fue vivido por el profesorado de los equipos directivos con mucha incertidumbre. Si bien en un inicio se interpretó como algo temporal y a corto plazo, cuando se percibió como evento prolongado en el tiempo, la sensación de desconcierto y confusión se vio incrementada. Este período, según los participantes, tuvo una alta afectación emocional y fue descrito como "un shock", "un infierno", "un estrés tremendo, no sé cómo lo pudimos soportar", "muy duro, muy duro",

“caótico”, “hizo estragos”, mostrando una percepción generalizada de sorpresa, malestar y agobio al mismo tiempo.

Según los participantes, fueron tres los factores que incrementaron estas sensaciones. En primer lugar, las condiciones precarias de los centros, del alumnado y sus familias. Afirmaron tener que “hacer malabares” para “llegar a las familias”, manifestando preocupación al tomar conciencia de las dificultades y carencias que presentaban los centros para dar respuesta a los retos que se planteaban:

Pensábamos que se cerraba 15 días y acabamos cerrando 100. (...) la pandemia llegó y no estábamos preparados, no potenciamos la educación digital a la velocidad que requería y teníamos familias que no tenían competencias para acompañar a sus hijos e hijas en el proceso de aprender en casa. (IES-1)

En segundo lugar, el fuerte cuestionamiento de su rol docente, que modificó los medios, las estrategias, las relaciones e incluso su formación profesional, situándolo frente a un cúmulo de exigencias sobrevenidas para ejercer el “nuevo” rol profesional:

[Sentimos] agobio. Tu manera de trabajar se ha cortado, tienes que reinventarte en poco tiempo, cuando ya tienes un trabajo muy intenso de programar y de repente ya no sirve y en un breve tiempo tienes que cambiar de nuevo. Todo esto ha desgastado mucho (...) ya no somos los que éramos. (IES-2)

Y, finalmente, hubo una fuerte afectación en la vida personal de los participantes que añadió complejidad a la ya difícil situación de los centros. Los participantes afirmaron sentirse “desbordados con sus [nuestras] familias, con sus [nuestros] hijos” incrementando la sensación de riesgo, la falta de control, la vulnerabilidad y la necesidad de cuidados.

Posiciones del Yo (PY) frente al incidente crítico (IC)

Las PY (Hermans, 2003) nos sirven para identificar maneras de situarse en relación a los eventos que ocurrieron durante la pandemia. Estas PY, en el contexto de este estudio, las consideramos facilitadoras cuando supusieron la toma de agencia, es decir, impulsaron a la acción, contribuyeron al afrontamiento positivo y favorecieron la resiliencia. Cuando estas PY fueron limitantes y dificultaron el desarrollo de respuestas ajustadas, las denominamos obstaculizadoras.

En general, los datos mostraron que, a lo largo de este IC, como situación desconocida y compleja, el profesorado fue desplegando diferentes PY para su afrontamiento. Este, según el profesorado, fue mayoritariamente positivo, activando sobretudo PY-Facilitadoras (Ver Figura 1). El profesorado fue proactivo, tomó la iniciativa, desarrolló estrategias colaborativas, contribuyendo de manera significativa a la búsqueda de soluciones y al desarrollo de acciones de soporte a la comunidad.

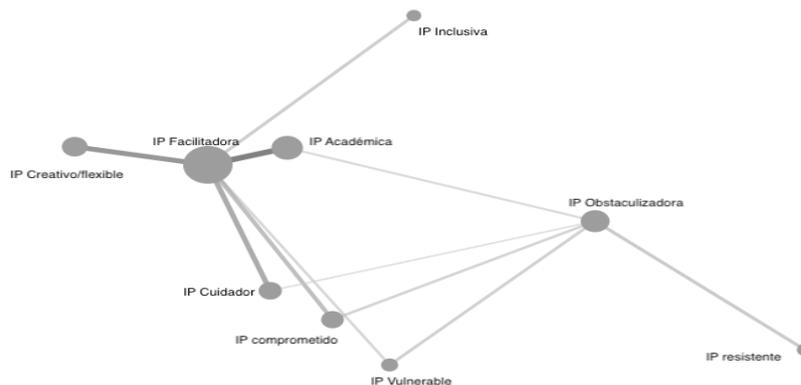


Figura 1. PY emergentes frente a la pandemia

Sin embargo, también se activaron PY que actuaron en sentido contrario, que condujeron a situaciones de parálisis, limitando iniciativas o acciones que habrían sido necesarias para afrontar los retos de la pandemia y generando numerosas situaciones de incomunicación, de repliegue, defensa, aislamiento o desprotección. En este grupo de PY, encontramos acciones individualistas que dificultaron una búsqueda de soluciones orientadas al interés colectivo.

Las PY que actuaron siempre en sentido positivo fueron las PY-Creativa/flexible y la PY-Inclusiva. La PY-Resistente actuó en todos los casos en sentido negativo. Esta se refiere a las dificultades del profesorado para lidiar con los cambios, la renuncia y la poca voluntad o compromiso mostrados para acoger iniciativas frente a las necesidades emergentes.

El resto de PY, Académica, Cuidadora, Comprometida y Vulnerable, actuaron en sentido positivo o negativo, según la situación concreta. En algunos casos, la activación de dichas posiciones fue útil para solventar las dificultades y en ocasiones obstaculizó el desarrollo de las actuaciones.

Del conjunto de PY identificadas en los relatos analizados, destaca la PY-Académica. Se refiere a una preocupación prioritaria por el rendimiento, el avance de contenidos o el cumplimiento de objetivos académicos. En estos casos, la principal motivación e intencionalidad estuvo puesta en garantizar el aprendizaje y el desarrollo de los contenidos escolares.

Tabla 2.

PY activadas frente a la pandemia, por ciclos

Ciclo	CEIP		IES		
Tipo de PY	Facilita *	Obstaculiza*	Facilita *	Obstaculiza*	Total**
PY-Académica	15%	2%	42%	6%	27%
PY-Creativa/flexible	27%	0%	2%	0%	19%
PY-Comprometida	10%	0%	10%	15%	15%
PY-Cuidadora	11%	2%	19%	2%	16%
PY- Inclusiva	7%	0%	4%	0%	6%
PY-Resistente	0%	10%	0%	0%	7%
PY-Vulnerable	6%	8%	0%	0%	10%
Total tipo de PY	77	23	77	23	100%
Total ciclo		100		100	

*Calculado sobre el nº total de menciones por ciclo (CEIP n=96 IES n= 48); ** Calculado sobre el nº total de menciones (n=144)

A pesar del carácter predominante de la PY-Académica, también emergieron con fuerza la PY-Creativa/flexible y la PY-Comprometida, que comportaron movimientos en la manera de percibir y ejercer el rol docente. Estas dos PY movilizaron recursos que el profesorado no había utilizado previamente y puso en el centro el compromiso personal y vocacional. También aparecieron las PY-Cuidadora y Vulnerable, conectadas con la necesidad de protección y el reconocimiento de la propia afectación emocional. De manera menos significativa, también identificamos la PY-Resistente, que priorizó la autoprotección y actuaciones más conservadoras.

Ahora bien, en el conjunto de la información, encontramos importantes diferencias según el ciclo. En los CEIP vimos que la mayoría de PY activadas fueron las Creativa/flexible, Académica y Cuidadora, y además, siempre que se activaron se hizo en sentido positivo, facilitando la atención de necesidades:

El horario de clase no era exclusivamente por la mañana, había mucha flexibilidad. Hay compañeros que dieron clase a las 16:00 de la tarde, otros a las 18:00, a las 21:00, a las 00:00. Total flexibilidad. Y como te hemos dicho antes, internivel. (CEIP-7)

Si bien, en la mayor parte de ocasiones, estas PY supusieron acciones coherentes con los desafíos, en algunos casos actuaron como obstaculizadoras, como ocurrió, por ejemplo, con la PY-Académica, sobreponiendo el interés académico a otras necesidades prioritarias del momento:

Lo que hicimos fue mandar tareas, con la mejor voluntad posible, pero evidentemente fueron excesivas y sin seguimiento. Una cercanía y un apoyo afectivo es el que yo creo que tenía que haber tenido esa situación. (IES-11)

Otro ejemplo, lo vemos en la PY-Cuidadora que, ocasionalmente, resultó contraproducente, por el exceso de preocupación que condujo a acciones poco efectivas y sostenibles:

Iba yo personalmente a la casa y decía qué está pasando con éste. Que llevamos una semana buscando a los niños, que se pasaban un poquito porque también había un poquito de cuento. Y notamos todos que hubo un cansancio, y mucha gente que dijo yo paso de hacer esto. (IES-5)

La PY-Vulnerable no se identificó en IES, como tampoco la PY-Resistente, muy significativa en los CEIP aunque con un marcado papel obstaculizador en el afrontamiento de la situación:

[A muchos profesores] no les gustó ese cambio. Hay algunos que no les importa, (...) en general se les ve, que si fuera por ellos no lo harían. Eso es obvio (...) se meten en sus clases como ha sido toda la vida de Dios, cierran la puerta de la clase y a las dos me voy a mi casa. (CEIP-7)

A diferencia de los CEIP, el profesorado de los IES se posicionó de forma mayoritaria desde la PY-Académica, seguida por la PY-Cuidadora y la PY-Comprometida. La PY-Creativa/flexible, mayoritaria en los CEIP, es prácticamente inexistente entre el profesorado de secundaria, lo que indica que no recurrieron en igual medida a la búsqueda y creación de recursos, ni tuvieron tanta flexibilidad para adaptarse a los requerimientos del momento. Asimismo, en los IES, la PY que activó respuestas más obstaculizadoras fue la PY-Comprometida, que parece indicar que el profesorado se sintió más afectado por la exigencia de un sobreesfuerzo que no estaba plenamente dispuesto a realizar.

La PY-Inclusiva es minoritaria en ambos ciclos, lo que sin duda llama la atención al ser centros de alta complejidad. Esto señalaría la ausencia de referencias específicas a las poblaciones vulnerables que regularmente requieren una atención particular, pero no necesariamente la ausencia de acciones inclusivas, ya que podemos encontrarlas en muchas de las PY-Facilitadoras.

La resiliencia en las escuelas: aprendizajes y retrocesos

De acuerdo con lo reportado por nuestros participantes, el periodo de crisis sanitaria fue complicado, pero generó aprendizajes en múltiples niveles. En primer lugar, los resultados apuntan al impacto de las nuevas tecnologías en la identidad del profesorado, provocando un cambio de entorno laboral, de estrategias, de herramientas y de concepción del proceso de enseñanza aprendizaje:

Yo creo que, de las cosas más buenas que ha traído la pandemia ha sido la revolución TIC en el centro, y poder incluir a las madres en el tema (...) Y por supuesto, el despegue que han tenido los chavales desde primero de ESO, trabajar de forma transversal desde todas las materias. (IES-6)

Indiscutiblemente, el avance en la digitalización y el uso de las tecnologías ha constituido un aprendizaje que los participantes señalaron como irreversible. Sin embargo, un aspecto menos obvio pero igualmente importante, ha sido la visibilización de problemáticas que modificaron las prioridades percibidas por el profesorado. Estas fueron principalmente: el reconocimiento de la brecha digital; la importancia del bienestar económico, familiar y emocional del alumnado como requisitos imprescindibles para el aprendizaje; "las formas colaborativas entre grandes y pequeños", la importancia del apoyo mutuo y la interacción personal. Todo ello, según nuestros participantes, desplazó la tradicional centralidad de los contenidos como elemento prioritario, hacia el bienestar y el cuidado del alumnado y sus familias.

La crisis sanitaria también provocó en el profesorado un cambio de percepción sobre el rol y la participación de los actores educativos. Así por ejemplo, aprendieron a escuchar más las necesidades e intereses de aprendizaje del alumnado, así como a percibir su capacidad "de autogestión", lo que permitió aprender del alumnado nuevas estrategias:

Observamos las estrategias que buscaban ellos para enseñarse los unos a los otros. Fue un momento muy chulo y empezamos a trabajar ya por Comunidades (CEIP-5).

Respecto a las familias y la comunidad, destacaron las experiencias positivas de colaboración y la necesidad de acercamiento a sus vidas cotidianas:

El centro educativo ya no puede ser donde se imparte Física y Matemáticas, que también, sino que tienen que ser referentes en la zona en la que están y apoyar las problemáticas de la zona, en colaboración con otra gente. (IES-4)

En cuanto a la concepción del rol docente, los cambios también fueron significativos, destacando la necesidad de desarrollar una actitud de escucha diferente para poder manejar la incertidumbre y ser flexibles, estar preparados para los cambios e informarse más:

[Aprendimos] a escuchar de otra manera, (...) ser capaces de adaptarse a la situación y tener claro que hoy estamos así, mañana no sabemos cómo vamos a estar. A ser conscientes de que somos muy vulnerables, que hay que ser capaz de adaptarse desde la tranquilidad. (IES-2)

La crisis sanitaria visibilizó igualmente la necesidad del profesorado de impulsar una actitud constante de innovación y aprendizaje que salvara las dificultades que la situación estaba generando. Así, el profesorado señaló que el desarrollo de proyectos e innovaciones, como los grupos internivel, la disminución de las ratios o la co-docencia, no habrían sido posibles en un contexto de "normalidad".

Finalmente, la pandemia también produjo aprendizajes organizativos y de funcionamiento del equipo docente y los equipos directivos, destacándose el papel "del liderazgo pedagógico" y el valor del trabajo coordinado de los equipos: "Ahora es obligatorio hacer planificaciones conjuntas y compartirlas", así como desarrollar "planes de mejora" de los centros y, de manera muy particular, cuidar el bienestar emocional del profesorado.

Cabe señalar, sin embargo, que los aprendizajes fueron desiguales entre escuelas y que también hubo retrocesos y pérdidas importantes. Destaca el sobreesfuerzo y la tensión a la que fue sometido el profesorado y que derivó en desmotivación, frustración, agotamiento físico y emocional, hastío, desesperanza y una percepción generalizada de pérdida, de añoranza por volver a la "normalidad", enfatizando, al mismo tiempo, la necesidad de elaborar lo ocurrido para procesar los impactos de la pandemia.

Discusión y conclusiones

Sin lugar a dudas, podemos afirmar que una situación de crisis sanitaria constituye un gran incidente crítico, tal como lo definen Monereo et al., (2009). Suponen eventos imprevistos que cambian completamente el curso de las acciones de la escuela, con un impacto emocional muy alto que, en ocasiones, conducen a respuestas no previstas, forzando al profesorado a usar recursos que no habrían utilizado en circunstancias de “normalidad”. Sin embargo, estas situaciones tienen un impacto masivo y multidimensional que va más allá de la adquisición de nuevas competencias o sensibilidades. Es significativo el incremento de la incertidumbre y la sensación de vulnerabilidad entre el profesorado (Collie, 2021), lo que indudablemente afecta a sus estrategias para encarar los problemas en estos periodos críticos. Asimismo, el cambio al entorno virtual generado por estas situaciones también supone impactos significativos en el quehacer docente (Beunoyer et al., 2020; Huarcaya-Victoria, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020).

Los cambios en el profesorado ante IC como una emergencia sanitaria aparecen en diversos ámbitos, tanto a nivel personal como profesional, afectando a la manera de percibirse a sí mismos, a la intencionalidad de sus acciones, a la priorización de aspectos centrales en sus prácticas y al uso de estrategias (Hamman et al., 2010; Hermans, 2003), constituyéndose así esta situación en un elemento clave en la construcción de la identidad del profesorado (Monereo & Hermans, 2023; Weise & Rojos, 2024). Estos cambios se van a evidenciar en la reconfiguración de las PY del profesorado, desplegando PY que no habrían emergido en condiciones “normales”, y abriendo posibilidades que no se habrían explorado de otro modo (Liesa et al. 2022). Las PY activadas ante estos IC visibilizan el carácter dinámico de la identidad y sus múltiples voces, a veces en acuerdo y otras en conflicto (Hermans & Hermans-Jansen, 1995), como mostramos anteriormente cuando entraban en conflicto las responsabilidades profesionales (PY-Académica) y las preocupaciones personales del profesorado (PY-Vulnerable), dando como resultado una facilitación u obstaculización de los procesos de aprendizaje y cambio (Bilbao & Monereo, 2011).

Nuestro estudio trató de identificar, además, diferencias en las PY del profesorado de educación primaria y secundaria ante un IC. Como ya apuntaban estudios previos, la concepción del rol del profesor en ambos ciclos difiere, así como su bagaje y sus trayectorias. En secundaria la docencia suele tener un carácter menos vocacional y la relación afectiva con los estudiantes suele ser menos central (Cuadrado & Fernández, 2008). Esto explicaría por ejemplo, una presencia menor de la PY-Comprometida o Cuidadora en este ciclo. Sin embargo, las conexiones de los cambios de la identidad en cada contexto específico deberán ser exploradas en futuras investigaciones.

Finalmente, se evidencia la riqueza en los aprendizajes generados en situación de crisis, suponiendo ésta una oportunidad de cambio (Hurst & Brantlinger, 2022; Liesa et al., 2022). Es evidente, por ejemplo, que las PY-Creativa/flexible, Cuidadora o Vulnerable, están directamente conectadas con los aprendizajes que se dieron en estas situaciones, que reflejan cambios de posicionamiento frente al rol, prioridades, metodologías o trabajo en el centro (escuchar al alumnado, responsabilizarse de su bienestar, ser flexibles, prever y aceptar los cambios), que promueven una mayor colaboración y creatividad, y que también reflejan la resiliencia organizativa de la propia institución escolar (Cyrulnik, 2019; Solé et al., 2021).

Si bien en este estudio no ahondamos en ello, sostenemos que, además de las PY que permitieron al profesorado afrontar la situación y que habría que potenciar, también se abrieron posibilidades de desarrollo de nuevas PY necesarias para sostener los cambios. Las PY-Virtual, PY-Innovadora, PY-Líder, PY-Autoformadora, entre otras, se derivaron de los

aprendizajes en estas situaciones. El valor de estas PY para consolidar cambios tendría que explorarse en estudios posteriores.

Sin embargo, a pesar de la magnitud de los aprendizajes que se dan en situaciones de crisis, no todo son avances, estando en entredicho la sostenibilidad de los mismos. Más allá de la consolidación de la digitalización parece haber cierta fragilidad que se asienta en parte en la dificultad de la consolidación de los equipos docentes y directivos (Martínez-Lozano et al., 2023), que atenta contra la pervivencia de algunas PY. El agotamiento generalizado y las afectaciones en la salud mental y las formas de trabajo del profesorado, como ya señalaron Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021) aparecen sin duda como un tema relevante. La prolongada exposición del profesorado al estrés y el sobreesfuerzo ha hecho mella y se añora una normalización, percibida como el retorno a lo previo, a la seguridad y la comodidad, refeljando así una tensión entre PY que tienden a abrazar nuevos aprendizajes y las que prefieren la comodidad de las prácticas conocidas.

En definitiva, los datos aportados visibilizan cómo experimentó el profesorado una situación de emergencia sanitaria que se constituye como IC y los significados que se construyeron sobre ella, que intervinieron en la práctica docente y que afectaron su identidad. Esto ha supuesto la reconstrucción de nuevas formas de autopercepción, organización y trabajo, mostrando la capacidad de resiliencia, pero también las heridas que estos periodos pueden dejar y que precisan ser restituidas.

Declaración ética

El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki, y fue aprobado por el Comité Ético de Experimentación en Animales y Humanos (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona (número de referencia CEEAH6272, fecha de aprobación 2/12/2022).

Referencias

- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human behavior*, 111, 106424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 135-151.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(1), 3-23.
- Cyrułnick, B. (2019). *La nuit, j'écrirai des soleils*. Editions Odile Jacob.

- Delgado, P., Illanes, R. y Lucio-Villegas, E. (2020). Políticas educativas en tiempo de coronavirus. *Laplage em Revista*, 6(2), 4-6. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062857p.4-6>
- Everly, G. S. & Mitchell, J. T. (1999). *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Chevron Press. <https://doi.org/10.1037/e359732004-009>
- Guba, E.G. (1981) Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005>
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Hermans, H., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. Guilford Press.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>
- Hollweck, T., & Doucet, A. (2020). Pracademics in the pandemic: Pedagogies and professionalism. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 295-305. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0038>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Mental health considerations about the COVID-19 pandemic. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 37(2), 327-34. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Hurst, C., & Brantlinger, A. (2022). Patterns in critical incidents: Understanding teacher retention through career decision making. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103557>
- Liesa, E., Giralte-Romeu, M. & Ligorio, B. (2022). The identity of Student-Teachers: Becoming a professional. In C. Monereo (Ed.), *The identity of education professionals. Positioning, training & innovation* (pp. 33–54). InformationAge Pub. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030434.030>
- Libarkin, J.C., & Kurdziel, J.P. (2002). Research methodologies in science education: qualitative data. *J. Geosci. Educ.* 50, 195–200. <https://doi.org/10.1080/10899995.2002.12028053>
- Martínez-Lozano, V., Macías-Gómez-Estern, B., & Lalueza, J.L. (2023). Community Resilience Processes in Schools with Roma Students during COVID-19: Two Case Studies in Spain. *Sustainability*, 15(13), 10502. <https://doi.org/10.3390/su151310502>
- Molina-Pérez, J., & Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 10(1), 181–196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Monereo, C., Badía, A., Bilbao, G., Cerrato M. & Weise, C. (2009) Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21 (3), 237-256.

- Monereo, C., & Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3), 445–491. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Monereo, C., Weise, C. & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada incidentes dramatizados. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Nicastro, S. (2020). *Trabajar en la escuela: Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Solé, J., Bretones E., Moyano, S. & Planella, J. (2021). Efectos de presencia en la educación on line. En Olga Buzón García & Luisa Vega Caro & Alba Vico Bosch (ed.). *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas* (1352-1375). Editorial Dykinson.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, School closures and child poverty: a Social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5, e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Weise, C. & Rojos, P. (2024). Neither student nor teacher? Possible selves in the development of faculty identity during the practicum. *Journal for the Study of Education and Development*, 02103702241286402. <https://doi.org/10.1177/02103702241286402>