

La virtualización de emergencia como incidente crítico en la vida docente

Por **Marcela Agulló, Mariana Ferrarelli, Mariana Ornique, María José Sabelli y Silvia Reboledo de Zambonini**

Es pertinente preguntarse si la virtualización resultó en que los docentes revisen sus concepciones sobre cómo enseñar y sobre cómo aprenden los estudiantes, si los motivó a problematizar la enseñanza, sobre qué aspectos o en qué momentos surgió esa problematización y si se generaron cambios sustantivos que transformaron la organización

Los docentes se vieron interpelados a modificar sus prácticas de enseñanza por la virtualización de emergencia que motivó el aislamiento ocurrido en 2020 y 2021. Indudablemente esta situación conmovió a la comunidad educativa (y a toda la ciudadanía en general), pero no necesariamente dicha conmoción condujo a la transformación de los sentidos habituales de las prácticas de enseñanza en la universidad. Los docentes tramitaron de maneras diversas esta “imposición” de emergencia.

Nos interesa en este artículo instalar la pregunta sobre si la virtualización resultó en

que los docentes revisen sus concepciones sobre cómo enseñar y sobre cómo aprenden los estudiantes. ¿La virtualización repentina los movilizó a problematizar la enseñanza?, ¿sobre qué aspectos o en qué momentos surgió esa problematización? Dado el contexto, ¿se generaron cambios sustantivos que transformaron la organización de la enseñanza o se trató de modificaciones de naturaleza más bien pasajera y cosmética?

En las páginas que siguen sostenemos que es posible pensar la necesidad de virtualizar las propuestas de enseñanza como un incidente crítico, aunque conocemos la complejidad de

Marcela Agulló es coordinadora del Profesorado Universitario de ISALUD, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, especialista y magíster en Didáctica; Mariana Ferrarelli es profesora de Estrategias de enseñanza y Tecnología educativa del profesorado, docente de grado y posgrado, licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación y magíster en Metodología de la Investigación; Mariana Ornique es profesora de ISALUD, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, especialista y magíster en Educación; Silvia Reboledo de Zambonini es vicerrectora académica de ISALUD, licenciada en Psicología, magíster en Organización y Gestión Educativa. María José Sabelli es directora del profesorado universitario de ISALUD, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en Docencia en Entornos Virtuales y magíster en Educación Superior.



tal aseveración. Las primeras referencias teóricas al incidente crítico se atribuyen a Flanagan (1954) quien publicó un artículo que concibe al primero en tanto técnica. Esta técnica se proponía definir los requisitos para triunfar en una variedad de tareas en el campo de la industria. Flanagan señaló asimismo otras funciones: medir desempeños típicos, capacitar, seleccionar y clasificar personal, diseñar equipos de trabajo, definir motivación y actitudes del liderazgo, entre otros. Si bien se propuso como una herramienta de análisis en el campo de la psicología industrial y organizacional, se extendió a otros campos tales como la enfermería, la educación, la medicina y también la investigación. La técnica fue cambiando su foco desde la mera descripción del incidente crítico hacia la concentración en los pensamientos, sentimientos y en las razones por las cuales los sujetos se comportan de determinada manera.

Un incidente crítico (IC) en el campo de la enseñanza puede definirse de distintas maneras según se lo considere como:

- un caso externo o una experiencia real de la propia práctica que tiene características de imprevisión;

En esta investigación advertimos que la virtualización de emergencia resultó ser un incidente crítico cuyo contenido central fue, por un lado, la relación de los docentes con las tecnologías y, por otro, el vínculo con los alumnos

- un suceso imprevisto cuyo análisis se realiza en forma individual por el docente o en forma grupal entre el docente y un grupo de colegas.
- un dispositivo de formación o;
- un suceso determinado en la práctica profesional con efecto desestabilizante.

En este marco se resalta que un IC es considerado un evento o suceso imprevisto cuyo efecto es estresante y demanda una respuesta improvisada. Por su parte, Tripp (1993) afirma que los IC son producidos por el modo en que tenemos de mirar una situación. Lo *crítico* del incidente, según el autor, está dado por la interpretación del significado que un hecho tiene. En ese sentido, implica otorgarle un juicio. No todo incidente por más que conmueva es crítico sino media su interpretación/reflexión.

Desde el enfoque de la formación continua de docentes reflexivos, en acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2018), entendemos el incidente crítico como un suceso no planificado y problemático que ocurre en la enseñanza, cuyo análisis y reflexión posibilitan la construcción

Desde el enfoque de la formación continua de docentes reflexivos, en acuerdo con Anijovich y Cappelletti, entendemos el incidente crítico como un suceso no planificado y problemático que ocurre en la enseñanza, cuyo análisis y reflexión posibilitan la construcción de conocimientos y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza

de conocimientos y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Desde el punto de vista de la formación, Fernández González *et. al* (2003) caracterizan los IC como una estrategia estructurada en la que se presenta a los profesores situaciones de enseñanza en forma escrita para que las analicen y tomen decisiones en función de la información recibida. Los autores describen el uso de los incidentes como una estrategia de formación y perfeccionamiento del profesorado.

En los incidentes críticos se ven reflejadas concepciones, estrategias y creencias de los docentes. Por ese motivo, suponen “un palco privilegiado al que podemos asomarnos para analizar la identidad–en–acción del docente” (Bilbao Villegas, G., Monereo Font, C., 2011., p. 136). La posibilidad de abordar formativamente los incidentes críticos habilita, por su carácter problemático, la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y en ocasiones sobre los supuestos y creencias que tienen los docentes, en este caso sobre la enseñanza en el nivel superior. Esto significa que una potencialidad del incidente es el trabajo alrededor del mismo. En este sentido el incidente crítico es tal en tanto posibilita revisar los modos habituales de actuar docente y generar reflexiones al respecto tanto en sentido retrospectivo (lo que se hizo) como prospectivo (que se hará de ahora en adelante).

Respecto del sentido reflexivo del IC mencionado en el párrafo anterior, consideramos relevante destacar una variable contextual muy importante: dada la vertiginosidad y urgencia de la virtualización de emergencia, las posibilidades de reflexión pudieron estar presentes, pero no así las condiciones institucionales, familiares, personales, profesionales, económicas, etc. Vale recordar que, para el personal de salud que además desempeña tareas docentes, resultó sumamente difícil tener tiempo y disponibilidad para la reflexión. El cansancio y agotamiento atravesaron a numerosos docen-

tes de carreras de salud, que además ejercían como personal de salud.

Las instituciones, ¿se centraron más en brindar herramientas y plantear instancias para dar orientaciones y pistas de trabajo en la virtualidad, que en generar espacios de reflexión y vuelta sobre la propia práctica?, ¿era posible dada la incertidumbre imperante en 2020, generar espacios sistemáticos de reflexión? ¿La premura de salir a dar una respuesta concreta ante la imposibilidad de dar continuidad a la enseñanza presencial les ganó a las instancias reflexivas? Tal como expresa Shulman (2002) se requieren determinadas condiciones para que emerja la reflexión. Así el IC es “producido”, sólo se transforma en crítico en la medida en que es reflexionado, dejando atrás la mera reflexión descriptiva y escasamente profunda para dar paso a modificaciones que transforman el actuar docente desde sus raíces y su misma constitución en la praxis.

Podemos decir que la virtualización de emergencia se constituye como incidente desestabilizador centralmente de la presencialidad, en especial porque implicó modificar el modo habitual de actuar presencialmente. Ahora bien, ¿ello resultó en la modificación de las maneras habituales de actuar? Y cuando se evidencia reflexión, ¿sobre qué aspectos reflexionan los docentes a partir de la virtualización de emergencia?, es decir, ¿qué marcos de la enseñanza se ven afectados por la reflexión a partir de la suspensión repentina de la presencialidad?

Aportes de la investigación

A partir de una investigación que parte de este equipo llevó adelante¹, analizamos las prácticas

1. Investigación realizada en el marco de un Proyecto de investigación de la Universidad ISALUD que forma parte del programa becas de investigación Mario Astorquiza. *Acerca de los cambios en las prácticas de enseñanza del primer ciclo de la licenciatura de enfermería en contexto de virtualización de emergencia - año 2020*. Se

de enseñanza de enfermería de una universidad privada en virtualización de emergencia desde las propuestas plasmadas en las aulas virtuales y a través de entrevistas en profundidad.

En todos los casos la investigación evidencia una primera *conmoción subjetiva* que, en parte, dio paso al *descubrimiento* de nuevas herramientas y a una nueva mirada sobre las propias clases. Queremos destacar la idea de *conmoción* porque para todos los docentes en las entrevistas mencionan una desestabilización de gran magnitud (aluden a palabras relativas a catástrofes naturales tales como “tsunami” “huracán” “aplastamiento” al referirse al estallido de la pandemia y posterior virtualización o describiendo el momento como “catastrófico”). Esa “conmoción” fue más intensa en el primer cuatrimestre del 2020, y continuó, aunque un poco atenuada en el 2do cuatrimestre. Cabe advertir que se evidencia una resignificación de lo ocurrido a partir del tiempo transcurrido², lo que empezó como algo forzado que desestabilizó subjetivamente fue cediendo hacia el descubrimiento de nuevas modalidades de trabajo que se consideran valiosas para los aprendizajes y a su empoderamiento como docentes en la virtualidad.

En esta investigación advertimos que la virtualización de emergencia resultó ser un *incidente crítico cuyo contenido central* fue, por un lado, la relación de los docentes con las tecnologías y, por otro, el vínculo con los alumnos. En este sentido, la virtualización de emergencia se configuró como IC que permitió revisar estos dos aspectos.

Vale aclarar que comprendemos los sentidos de la mediación tecnológica no sólo como un problema de dispositivos y decisiones instrumentales sino como una cuestión pedagógica con potencial para transformar las prác-

indagaron 12 espacios curriculares con sus respectivos docentes del primer ciclo de la licenciatura en enfermería de una universidad privada.

2. La investigación se llevó a cabo en 2021.

ticas de las y los docentes. Así, y como señala Jesús Martín-Barbero la tecnología deja de ser un componente “meramente instrumental para expresarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje a nuevas sensibilidades y escrituras” (2009, p.80).

Es decir, en este contexto de virtualización los docentes se vieron atravesados por la forma y el sentido que le otorgaban a la tecnología. Esto les permitió repensar propuestas de clase y construir sus aulas virtuales para diversos propósitos pedagógicos y comunicacionales. Estas transformaciones en algunos casos aparecieron mediante cambios *superficiales*, en el marco de una búsqueda por esperar las clases presenciales en la virtualidad. En otros casos se incluyeron *mejoras* que generaron modificaciones *sustanciales* en pos de los aprendizajes de los estudiantes. Estas últimas derivan de la avidez de muchos profesores por la búsqueda de la inclusión de la tecnología en sus clases para potenciar los aprendizajes.

Otro aspecto que cobra especial relevancia durante la virtualización de emergencia estuvo dado por la preocupación de los docentes por sostener el vínculo pedagógico y afectivo con sus estudiantes. A lo largo de las entrevistas se reitera el énfasis en buscar maneras de acompañar los aprendizajes utilizando diversas estrategias. Emerge la necesidad constante en muchos casos de flexibilizar los diseños, modificar formatos de clase o fechas de entrega de trabajos, y sumar otras vías de comunicación para adaptar las propuestas a las posibilidades de cada contexto en particular. Mantener contacto asiduo con los estudiantes y atender sus necesidades formativas, laborales, personales e incluso sanitarias y ambientales, se enuncia como un objetivo fundamental orientado a sostener las trayectorias.

Un hallazgo refiere a una búsqueda de generar un “espejo de la presencialidad en

En el estudio realizado, se plantea que sólo en algunos docentes se han generado modificaciones profundas en los modos de concebir o reconcebir la enseñanza de la enfermería. En esos casos la virtualización de emergencia resultó una oportunidad para potenciar la enseñanza en pos de aprendizajes significativos

la virtualidad”, en sintonía con lo expresado por Marotias (2020). Algunos docentes se aseguraron de que las aulas virtuales emularan la transmisión presencial y funcionaron más a modo de repositorio, con encuentros sincrónicos por Zoom para exponer/ transmitir contenidos linealmente. En oposición, otros docentes realizaron actividades que nunca habían experimentado, saliendo de prácticas habituales y tomando riesgos para aventurarse en otros formatos y propuestas.

En la investigación mencionada, el momento de la entrevista funcionó en gran medida como una instancia para que los docentes “detuvieran el tiempo”, para, a través de las preguntas del entrevistador, volver a pensar acerca de la experiencia misma de ser docente en tiempos de virtualización de emergencia. En este sentido, la necesidad de sostener un vínculo más cercano, flexible y empático con las y los estudiantes fue posible de ser reconocido como un contenido a ser pensado cuando se propició un momento para reflexionar sobre ello.

Por otra parte, los entrevistados destacaron diversas instancias que los ayudaron a aprender en la virtualización de emergencia: instancias formativas dentro de la universidad, así como fuera de ella. De manera casi unánime, el intercambio de experiencias entre colegas funcionó como espacio para “tomar prestado”, ampliar o revisar lo que se estaba haciendo.

En síntesis, resulta evidente que situaciones muy movilizantes y desestabilizantes como las que hemos vivido, especialmente en el primer año de la virtualización de emergencia, han llevado centralmente a modificaciones en las formas en que los docentes incorporaron la tecnología en sus clases y en los modos de vincularse con sus estudiantes. La investigación arrojó que la gran mayoría de los docentes reformularon su relación con

la tecnología y ampliaron, expandieron la comunicación con los estudiantes para construir un vínculo más cercano con ellos, esto fue objeto de reflexión en las entrevistas.

También, en el estudio realizado, se plantea que sólo en algunos docentes se han generado modificaciones profundas en los modos de concebir o reconcebir la enseñanza de la enfermería. En esos casos la virtualización de emergencia resultó una oportunidad para potenciar la enseñanza en pos de aprendizajes significativos. Otros docentes continuaron con las mismas prácticas tradicionales de la presencialidad “traducidos” a la virtualidad. 

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2014). La formación docente en Ciencias Jurídicas: El análisis de los incidentes críticos en la enseñanza. *Revista de Educación*, 7.
- Bilbao Villegas, Gilda, & Monereo Font, Carles. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado en 02 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100009&lng=es&tlng=es.
- Fernández González, J., Elórtégui Escartín, N. y Medina Pérez, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias naturales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(001), (pp. 101-112). <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417107.pdf>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *The Psychological Bulletin*, 51(4), (pp. 327-358). <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 1, marzo, 2009, pp. 19-31. Universidad de Salamanca- <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201018023002.pdf>
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8 (14), 173-177. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Shulman, J. H. (2002). “Happy Accidents: Cases as opportunities for Teacher Learning” *San Francisco West Ed. April*. TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Routledge.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge