

## **Profesores principiantes: resiliencia y reflexiones de cara a una docencia de emergencia**

Beginning Teachers: Resilience and Reflection in the Face of Emergency Teaching

Enseignants débutants: résilience et réflexions face à l'enseignement d'urgence

**Dra. Paula Villalobos Vergara, Dra. Marcela Romero-Jeldres, Dra. Elisa Araya Cortez & Dr. Andrés Marió Casanova**

paula.villalobos@umce.cl,marcela.romero@umce.cl,elisa.araya@umce.cl, andres.mario@umce.cl

### **RESUMEN**

El presente capítulo expone las principales dificultades que docentes principiantes han debido enfrentar para dar continuidad al proceso educativo bajo las condiciones generadas por la pandemia. Los resultados planteados son preliminares de un estudio cualitativo en curso, en el que participan quince docentes que laboran en colegios públicos. Por medio de entrevistas semiestructuradas en profundidad, y análisis de contenido, se indaga acerca de las cualidades personales y contextuales que han favorecido la capacidad de resiliencia de la muestra, para enfrentar la labor pedagógica en pandemia. Los resultados muestran que los profesores principiantes han permanecido comprometidos con la enseñanza, realizando modificaciones al currículum y utilizado diversos recursos y redes sociales, para mantener el contacto con los estudiantes, enfatizando el acompañamiento y la vinculación, con miras a contribuir al bienestar de quienes experimentan condiciones de vida precarias. Sin embargo, la labor pedagógica desarrollada, responde en su mayoría a iniciativas individuales que no necesariamente se ajustan a la postura y lineamientos institucionales.

**Palabras clave:** profesores principiantes, resiliencia docente, relación profesor-alumno

### **ABSTRACT**

This present chapter discusses, describes, sets the main difficulties that beginning teachers have faced to give continuity to the educational process under the conditions

generated by the pandemic. The proposed results presented are preliminary from an ongoing qualitative study, in which fifteen teachers work, participate in public schools. Through in-depth semi-structured interviews and content analysis, we look into the personal and contextual conditions and qualities that have favored the resilience of the group, the sample, to address the pandemic pedagogical or educational work. The results show that beginning teachers have remained committed to teaching, making modifications to the curriculum, and using various resources and social networks, to maintain contact with students, emphasizing support and bonding, with a view to contributing to the well-being of those who experience precarious living conditions. However, the pedagogical work developed, carried out responds mostly to individual initiatives that do not necessarily match, conform to the institutional position and guidelines.

**Keywords:** beginning teachers, teacher resilience, teacher-student relationship

## **RÉSUMÉ**

Ce présent chapitre discute, décrit, pose les principales difficultés auxquelles les enseignants débutants ont été confrontés pour assurer la continuité du processus éducatif dans les conditions générées par la pandémie. Les résultats proposés présentés sont préliminaires d'une étude qualitative en cours, dans laquelle quinze enseignants travaillent, participent à des écoles publiques. À travers des entretiens semi-structurés approfondis et une analyse de contenu, nous penchons sur les conditions et qualités personnelles et contextuelles qui ont favorisé la résilience du groupe, de l'échantillon, pour aborder le travail pédagogique ou éducatif pandémique. Les résultats montrent que les enseignants débutants sont restés engagés dans l'enseignement, en apportant des modifications au programme et en utilisant diverses ressources et réseaux sociaux, pour maintenir le contact avec les élèves, en mettant l'accent sur le soutien et la création de liens, en vue de contribuer au bien-être de ceux qui expérimentent conditions de vie précaires. Cependant, le travail pédagogique développé, réalisé répond le plus souvent à des initiatives individuelles qui ne correspondent pas forcément à la position et aux orientations institutionnelles.

**Mots clés:** enseignants débutants, résilience des enseignants, relation enseignant-élève.

## 1. Antecedentes Teóricos

El concepto de resiliencia tuvo su origen en la psiquiatría y psicología del desarrollo y se originó a partir de estudios con niños y adolescentes que pese a estar en contextos con múltiples factores de riesgo eran capaces de adaptarse positivamente (Leroux y Théorêt, 2014; Yonezawa et.al., 2011). Los primeros estudios, la concebían como una capacidad individual focalizada en la identificación de los factores de riesgo y de protección para fortalecer dicha capacidad en las personas. En décadas posteriores, se incorporaron elementos contextuales que en interacción con los rasgos personales favorecerían la resiliencia (Johnson y Down, 2013).

De acuerdo con Day y Gu (2014), esta capacidad estaría asociada a un proceso dinámico, multidimensional, dentro de un circuito social y de un sistema de interrelaciones, influenciada por factores socioculturales que pueden tanto robustecerla como debilitarla (Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Hong, 2012; Mansfield et al., 2012; Johnson et al., 2015, 2016; Yonezawa et al., 2011).

Ahora bien, la investigación desarrollada con profesores principiantes se ha centrado en estudiar las condiciones que favorecen una mayor retención de los docentes que inician su carrera en el sistema educativo (Ávalos y Valenzuela, 2016; García Huidobro, 2016), para ello se ha recurrido al concepto de resiliencia docente, entendida como la capacidad de las y los profesores de sobreponerse a los obstáculos propios de su labor y mantenerse comprometidos con la enseñanza. De este modo, el concepto alude a la capacidad de recuperación frente a la adversidad, de manejar el estrés y de resistir presiones físicas o psicológicas sin que el sujeto en cuestión sea mayormente afectado (Price et al., 2012; Schelvis et al., 2014), incluyendo la habilidad de progresar y alcanzar objetivos personalmente significativos (Beltman et al., 2011; Day et al., 2007).

Al respecto, la investigación desarrollada ha identificado los elementos que ayudan a fortalecer la resiliencia agrupándolos en tres dimensiones interdependientes a saber la dimensión individual, relacional e institucional (Johnson et al., 2016).

La dimensión individual incluye las características presentes en los docentes que han demostrado capacidad resiliente. Ellas son diversas y aluden a aspectos tanto personales como profesionales. La evidencia ha mostrado que los docentes con alta capacidad resiliente poseen una identidad profesional que supone un compromiso con el propósito moral de la enseñanza (Pearce y Morrison, 2011; Hong, 2012; Le Cornu, 2013; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016) y con el anhelo de favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando estos pertenecen a sectores sociales desaventajados (Ebersohn y Ferreira, 2012; Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2014).

En esta misma dimensión, se plantea que la motivación de los docentes por continuar enseñando tendría su fundamento en el anhelo de contribuir a una mayor justicia social (Meister y Ahrens, 2011; Price et al., 2012; Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2014, 2015), incluyendo cualidades pedagógicas que hacen que estos profesores sean capaces de generar climas positivos para el aprendizaje al interior del aula, una alta organización de su trabajo pedagógico y diversificación de la enseñanza (Gu y Day, 2007; Day y Gu, 2014). Para Le Cornu (2013), la construcción de relaciones positivas con los estudiantes corresponde a una condición inicial para favorecer el aprendizaje. A su vez el constatar el progreso de los estudiantes aportaría significativamente a la sensación de logro de los docentes, su motivación y satisfacción (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2016). En consecuencia, aquellos docentes que logran construir vínculos positivos con sus estudiantes logran impactar positivamente en su desarrollo y aprendizaje, evidenciando altos grados de resiliencia (Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Johnson et al., 2015) y compromiso profesional (Day y Gu, 2014).

En relación con la dimensión relacional, se la entiende como parte de la teoría relacional-cultural, que sugiere que la resiliencia no reside en el individuo sino en la capacidad de éste para conectarse con otros, es decir se ha buscado establecer las características de los vínculos que los

docentes principiantes establecen con distintos actores pertenecientes a la comunidad educativa y externas a ella, contribuyendo a fortalecer su capacidad resiliente. De este modo, directores, mentores, pares y profesores, favorecen la resiliencia brindando un asesoramiento práctico, promotor de reflexión. (Yonezawa et al., 2011; Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016). Finalmente, la dimensión institucional, que incluye características propias de la organización de la escuela y del trabajo pedagógico, incluyendo estilos de liderazgo, cultura escolar, oportunidades de inducción y desarrollo profesional que logran nutrir la resiliencia docente, donde la importancia del líder en la generación de condiciones institucionales de colaboración, crean y transforman la cultura institucional, logrando nutrir la resiliencia docente (Day y Gu, 2014; Le Cornu, 2013).

En efecto, en Chile los estudios sobre resiliencia docente han establecido que, si bien los docentes enfrentan diversas dificultades en su desempeño, también evidencian una alta capacidad resiliente, fortalecida desde el vínculo que construyeron con sus estudiantes favoreciendo el proceso de aprendizaje y una alta sensación de logro de los docentes en torno a su labor. Los estudios señalan que estos logros, no tienen un correlato con las condiciones institucionales para facilitar el vínculo docente-estudiantes. Este vínculo es favorecedor de un sentido formativo para la auto-regulación, promueve la participación de los estudiantes al interior del aula y la valoración de sus experiencias, intereses y posturas, en oposición, el profesorado principiante se enfrenta a las prácticas, promovidas desde la institución, que enfatizan mayoritariamente el control externo y el castigo. (Villalobos y Assael, 2018; Villalobos, 2019).

Los procesos y condiciones recién descritas se ven doblemente afectadas por las circunstancias extraordinarias que se han experimentado a partir de la pandemia producida por el COVID-19. El surgimiento de la pandemia ha impactado significativamente el funcionamiento del sistema educativo y particularmente a las escuelas y liceos públicos que atienden a una población de estudiantes más desaventajada desde el

punto de vista psicosocial, adicionando nuevas condiciones de exclusión a un porcentaje importante de estudiantes que no pueden mantenerse involucrados en los procesos de educación en línea debido a que sus contextos de vida se han visto especialmente afectados desde el punto de vista material y psicosocial (Kaden, 2020). Las brechas digitales de acceso a Internet y dispositivos para el aprendizaje se han hecho más evidentes que nunca. Las condiciones en que se está intentando dar continuidad al proceso educativo de forma remota en nuestro país son muy desiguales y diversas. De hecho, los datos de la SUBTEL indican que algo más de la mitad de los hogares en Chile no tienen conexión fija y mientras algunas comunas de la Región Metropolitana tienen más del 90% de conectividad, otras no superan el 20% (Claro y Mizala, 2020). Así, el confinamiento por COVID-19, ha ampliado la brecha educativa, producto de las diferencias socioeconómicas y la desigualdad de origen. (Rappoport et al., 2020; Claro y Mizala, 2020), magnificado los problemas socioeconómicos existentes y el papel social crítico que juegan las escuelas en la sociedad actual (Kaden, 2020), por lo que dar continuidad al proceso educativo bajo las actuales condiciones sanitarias representa un escenario de alta complejidad para los docentes principiantes.

Lo anterior permite indagar en las interrogantes relacionadas con las capacidades resilientes que han debido desplegar los profesores principiantes, para superar el desafío profesional que impone una docencia de emergencia, a saber:

- ¿Cuáles son las mayores dificultades que han enfrentado los docentes para llevar a cabo su labor en el contexto de pandemia?
- ¿Qué cualidades personales y profesionales les ha permitido enfrentar el desafío de seguir educando en contextos de pandemia?
- ¿Qué aspectos relacionales han fortalecido su capacidad resiliente en tiempos de pandemia?
- ¿Qué condiciones institucionales han fortalecido su capacidad resiliente en tiempos de pandemia?

## **2. Metodología**

Situada desde una metodología cualitativa de investigación, el estudio adhiere a una perspectiva amplia acerca de la resiliencia humana, enmarcada en el enfoque sociocultural de Bronfenbrenner (2002) que toma distancia de las miradas centradas en el sujeto acerca de lo que involucra una adaptación exitosa a circunstancias complejas (Johnson et al., 2015, 2016), visión también compartida por otros autores como Day y Gu (2014). En tal sentido, el diseño de investigación se guía por medio del estudio de caso múltiple, donde se trabaja con varios casos que se estudian de manera intensiva (Yin, 2009; Álvarez y San Fabián, 2012; Urrea et al., 2014), con el fin de profundizar en la visión que las y los profesores principiantes poseen acerca de los elementos que estarían asociados a su capacidad resiliente desde sus propios significados.

### **2.1 Muestra**

La muestra de participantes fue intencionada y voluntaria y ajustada a la arqueología de la investigación. Los participantes del estudio correspondieron a quince profesores y profesoras principiantes pertenecientes a la Región Metropolitana, que se encontraban entre el segundo y tercer año de trabajo en la enseñanza secundaria en colegios públicos.

### **2.2 Instrumentos**

Para la recolección de datos se usaron entrevistas semi-estructuradas en profundidad de incidentes críticos, las que fueron aplicadas de manera remota a través de la aplicación de video llamada zoom.us, durante los meses de julio y agosto de 2020, debido a las condiciones sanitarias y a las medidas de distanciamiento social. Las entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento informado, ajustado a los requerimientos de los comités de ética científica en Chile.

## **2.3 Análisis de datos**

Posterior a la transcripción de datos se procedió a realizar el análisis. En su fase inductiva, incluyó la lectura y relectura de las transcripciones, la organización de los datos recolectados a través del uso de códigos, la constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y la búsqueda de relaciones entre las categorías surgidas (Simons,2011). El proceso de análisis se realizó con el apoyo del software para análisis de datos cualitativo Atlas ti, versión 8.3.0.

## **3. Resultados**

En el siguiente apartado se presentan los resultados preliminares de los contenidos ampliamente compartidos entre las y los profesores participantes, surgidos del análisis intercaso. Los resultados están, acompañados de citas textuales, que identifican a las y los profesores principiantes, numerados del 1 al 15. Para señalar si se trata de un hombre o de una mujer, se adiciona una H o M y se agrega la especialidad de cada participante.

### **3.1. En relación con las mayores dificultades enfrentadas**

Es de suyo conocido que la capacidad resiliente se despliega ante situaciones particularmente complejas, por tal razón en primer término se describen las principales dificultades que las y los docentes debieron enfrentar en su trabajo a propósito de la emergencia sanitaria.

#### **3.1.1 Falta de conexión a Internet.**

Esta dificultad corresponde a la baja conectividad de las y los estudiantes y el bajo acceso a computadores o teléfonos inteligentes, lo que dificulta

la posibilidad de relación pedagógica.

*“Lo único que me complica es que los estudiantes, lamentablemente, no todos tengan el internet”. (S13, M, lenguaje).*

### **3.1.2 Falta de motivación de los estudiantes.**

Esta dificultad se asocia con la escasa participación de los estudiantes en las clases sincrónicas, la baja en los estados de ánimo, como el desgano o indiferencia respecto del resultado del año académico y la baja motivación.

*“A veces en las clases hay 2 ó 3 conectados, a veces 5”. (S9, H, historia)*

*“yo me he dado cuenta de que hay muchos niños que sí tienen conexión, pero no se conectan ya sea por desánimo, flojera, no tienen ganas o piensan que es mejor repetir” (S8, M, historia).*

*“La gran dificultad que he tenido es que los estudiantes están súper desmotivados” (...) “no hay una continuidad, hay que estar llamándolos y persiguiéndolos” (...) “generando un desgaste para la mayoría de los profesores, porque creo que la mayoría estamos en las mismas (S9, H, lenguaje).*

### **3.1.3 Límites difusos entre tiempo de trabajo y ocio.**

Esta subcategoría dice relación con la dificultad de las y los profesores principiantes para establecer límites entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, bajo la modalidad del teletrabajo que han debido asumir. La falta de límites también está presente en la duración de la jornada laboral que se extiende hasta horarios impensados, haciendo evidente una demanda permanente, por contención, que presiona a la respuesta sin pausa por parte de los profesores. Esta atención casi individualizada centrada en aclaración de aspectos académicos y curriculares no es

exclusiva de la atención del estudiantado, además de ello, se sumaron las consultas de los apoderados.

*“me hablaban y me llamaban y yo respondía a veces los fines de semana donde me pedían ayuda para resolver una guía y yo aceptaba, les daba la ayuda, prácticamente era como una clase particular a cada estudiante cuando me hablaba” (S9, H, lenguaje).*

*“Los apoderados hablándome (se supone que esta semana estoy de vacaciones o en receso o como se llame) y los apoderados me hablan igual, me siguen llegando guías igual, no existe una separación entre el trabajo porque al final como uno tiene el teléfono personal con el tema de trabajo no hay para nada una separación, no hay tiempos diferentes, como que todo es para todo” (S8, M, historia).*

## **3.2 En relación con los obstaculizadores de la labor pedagógica**

### **3.2.1 Improvisación e Inacción.**

La sensación de parte de los profesores principiantes es que las decisiones en torno al trabajo escolar han sido improvisadas, poco reflexionadas y erráticas, lo que ha traído como consecuencia el deber cumplir con una serie de tareas que han terminado siendo poco efectivas y cuyo costo ha debido ser asumido por el profesorado. Frente a la falta de lineamientos, son los docentes los que de manera autónoma comienzan a tomar decisiones acerca de cómo llevar a cabo su trabajo en el contexto de una labor solitaria.

*“se ha improvisado mucho sobre la marcha, se nos hace planificar y en realidad yo este año, yo creo que este he planificado como cuatro veces por decisiones del cuerpo directivo, entonces al final se torna más trabajo para nosotros, el improvisar sobre la marcha nos da más pega a nosotros (S11, H, física).*

*“en el Liceo no decían absolutamente nada de cómo trabajar de cómo apoyar a los chiquillos y finalmente nosotros fuimos tomando las riendas de nuestro propio curso y ver cómo podíamos en realidad apoyarlos, el generar clases*

*entonces ha sido bastante caótico en ese sentido. Nosotros no habíamos tenido por ejemplo ninguna reunión ni de departamento ni de Consejo de Profesores desde marzo, la semana pasada recién tuvimos nuestra primera reunión, entonces ha sido súper desordenado (S15, M, historia).*

### **3.2.2 Escasa pertinencia de propuestas**

La opción por mantener las tareas y exigencias del trabajo escolar presencial en las condiciones de educación a distancia provocadas por la pandemia es fuertemente criticada en cuanto las y los estudiantes se han visto imposibilitados por una serie de factores para responder a estos requerimientos. En este sentido la escuela no logra conectar con la complejidad de la situación ni cumplir su objetivo. La escasa pertinencia de las propuestas también se visualiza a nivel ministerial en cuanto se pretende cumplir con un calendario escolar que minimiza las condiciones sanitarias. A nivel local también se critican las acciones dirigidas en beneficio de los docentes que no se ajustan a las demandas del teletrabajo.

*“al principio era mantengamos todo igual que la sala de clase y mandemos la misma cantidad de tareas en todas las asignaturas” y así fueron los primeros meses (...). Ahora estamos cerrando el semestre “cateteando” a los niños para que se pongan al día. Ya llegamos como el punto en donde se están priorizando cierto número de tareas, por ejemplo: La guía 1, la 3 y la 8 por asignatura, como un intento desesperado para que los niños entreguen algo” (S7, M, lenguaje).*

*“también es complejo uno depende de las decisiones de ministerio y a nivel de ministerio se ha manejado pésimo, o sea se quería volver en abril, entonces una desconexión total con lo que ocurre” (S11, H, física).*

*“Se proponen estrategias de relajación, tomarse pausas, respetar los horarios, pero ellos tampoco lo hacen. Entonces si ellos me hablan en la hora de almuerzo tengo que trabajar en la hora de almuerzo” (S7, M, lenguaje).*

### 3.3 En relación con los facilitadores de la labor pedagógica

#### 3.3.1 Apoyo a estudiantes

Una parte de los docentes destaca las iniciativas de los equipos directivos dirigidas a brindar diversos apoyos a los estudiantes los que pueden estar atravesando problemas económicos, de salud u otros. Se valora también las acciones de apoyo para favorecer la conectividad de los estudiantes que les permita seguir desarrollando labores escolares.

*“tratando de conversar con los chiquillos así preguntándoles si hay alguien enfermo, si necesitan algo y sobre todo el tema de la repartición de las canastas JUNAEB, se ha tenido bastante cuidado de ojalá entregarle a todos los chiquillos y si es que falta alguien, por ejemplo, algún alumno que esté con COVID o algún alumno que viva muy lejos y que realmente no pueda ir a buscarla se genera todo un operativo dentro del Liceo para poder ir a dejarle a sus alumnos. Entonces en ese sentido sí se preocupan y que es por lo que se destaca el Liceo (S15, M, historia).*

*“Bueno, la verdad es que el colegio ha tratado, por muchos medios. Hemos regalado chips, todo, porque tenemos el apoyo de la CORFO (S2, H, filosofía).*

Considerando lo señalado hasta acá, es posible establecer que la capacidad resiliente de los docentes se ha visto escasamente nutrida desde la esfera institucional, incluyendo en ella tanto el funcionamiento ministerial como el institucional. En este sentido resulta necesario que los lineamientos sobre el trabajo pedagógico y las decisiones que se toman en torno a él recojan en mayor medida la visión de las y los docentes como actores protagónicos de las acciones tendientes a dar continuidad al proceso educativo pese a la pandemia.

### **3.4 Relación con colegas en periodo de Pandemia**

#### **3.4.1 Prácticas docentes valoradas**

El trabajo pedagógico realizado durante la pandemia es mayoritariamente definido a nivel individual, no obstante, una parte del profesorado principiante menciona que su trabajo se ha favorecido desde el trabajo colaborativo con colegas con los cuales comparten un estilo de trabajo y posiciones profesionales similares, que se han ido construyendo a lo largo del tiempo y en un proceso existente de manera previa a la pandemia. La construcción de vínculos de colaboración supone la presencia de relaciones de respeto y reconocimiento profesional que contribuyen a fortalecer la capacidad resiliente del profesorado.

*“hemos hecho un trabajo colectivo, muy bonito entonces en todas las decisiones todas hacemos lo mismo. Si todas vamos a hacer un módulo, todas hacemos un módulo, si todas vamos a grabar un vídeo, todas grabamos un vídeo, para que sea una decisión del área” (S10, M, lenguaje).*

#### **3.4.2 Prácticas docentes criticadas.**

Al referirse al trabajo de sus pares, la mayoría del profesorado principiante lo hace desde una posición crítica, donde se desvalorizan ciertas prácticas pedagógicas presentes entre las y los colegas. En este sentido se critica la escasa disposición para apoyar a los estudiantes. Dentro de las críticas al trabajo de los pares, se encuentra la actitud pasiva y falta de iniciativa sobre el trabajo a llevar a cabo con los estudiantes, lo que responde en parte a la falta de directrices de parte del equipo directivo de los colegios y lo que representaría una actitud poco profesional. Finalmente se alude a un porcentaje de colegas para quienes la modalidad de educación virtual representa un desafío con el cual no están familiarizados, y donde además carecen del equipamiento y la formación requerida para asumir la enseñanza virtual.

La diversidad de identidades profesionales presentes en la institución

y el trabajo predominantemente solitario corresponde a aspectos que debilitan la capacidad resiliente.

*“Yo sé que hay colegas que no han hecho nada, hay colegas que ya estábamos en junio y no habían entregado ningún correo para que los estudiantes se comunicaran con ellos, hay colegas que han tratado mal a estudiantes por correo” (S10, M, lenguaje).*

*¿Por qué a la comunidad no se le ocurre ese ejercicio más propositivo, más activo? ¿Por qué es tan como “vamos a esperar lo que nos dice la cabeza directiva”? si nosotros somos profesionales, sujetos autónomos, somos profesionales críticos, podemos hacer cosas, presentárselas a UTP en un correo sencillos “mire, voy a hacer esto”. “¿Me dice sí o un no?”, nada más. Y eso yo no lo veo presente (S13, M, lenguaje).*

*Y de verdad que hay profesores realmente analfabetos tecnológicamente porque este colegio es antiguo entonces muchos profesores ya van a jubilar: hay muchos profesores viejitos que no saben, ni nunca buscaron adaptarse a esta plataforma porque lo vieron como una herramienta, como algo opcional... hasta ahora que pasó esto (S5, M, historia).*

### **3.5 En relación con el trabajo pedagógico en contexto de pandemia**

#### **3.5.1 Énfasis de la labor**

Esta subcategoría da cuenta de las prioridades de las y los docentes que han estado presentes en su trabajo pedagógico bajo la modalidad virtual. Un elemento central a este respecto corresponde a la intención de mantener la vinculación con sus estudiantes, lo que se expresa especialmente desde el rol de profesor(a) jefe. El contacto con el estudiantado es considerado un factor protector ante la deserción escolar. En dicho proceso los principiantes distinguen diversas necesidades presentes en sus estudiantes, quienes muestran interés por mantener la sistematicidad del proceso académico y otros estudiantes que bajo

esta modalidad de trabajo les resulta más complejo responder a estas demandas. Se reconocen también otras problemáticas psicosociales presentes entre los estudiantes. Se da el caso de algunos principiantes que busca diferenciarse y ser pertinentes frente a la diversidad del estudiantado, focalizándose en el desarrollo de habilidades propias de diversas disciplinas.

El cuidar y mantener la vinculación con los y las estudiantes aparece como una tarea prioritaria frente a un contexto de pandemia en desmedro de acciones de evaluación que parecen poco pertinentes frente a las necesidades que experimentan los estudiantes. El bienestar es un tema central desde el rol de jefatura, como también asumir un rol activo en cuanto a las redes de apoyo profesional que se puedan brindar frente a las diversas necesidades que las y los estudiantes experimentan, así, los encuentros virtuales sincrónicos representan un espacio de acogida para los estudiantes para expresar y compartir sus preocupaciones y seguir en contacto con sus redes de apoyo. Este encuentro busca ser un espacio de acogida frente a un contexto altamente estresante. Desde los docentes se visualiza la opción de rescatar la experiencia de las y los estudiantes como un medio de relacionar las temáticas abordadas con los procesos que ellos y ellas experimentan en el presente, esta contextualización permitiría alcanzar un aprendizaje con mayor sentido y significado a nivel personal.

*hay estudiantes que tratan y que les cuesta mucho, y hay otros que hacen las cosas (...) con los que están frustrados y quieren hacer algo, pero les cuesta mucho, he privilegiado la comprensión lectora y con los que están a punto de desertar por razones más emocionales, he utilizado una estrategia que tiene que ver con el aula invertida, que es como... ellos me hablan de lo que les gusta y a partir de lo que les gusta yo les voy dando actividades que profundicen sus intereses y que me las presenten de alguna manera que yo las pueda ligar con alguna asignatura. Por ejemplo. Hay otra niña a la que le gusta cocinar, entonces yo le digo que me haga un texto instructivo de cocina y que después eso lo podemos ligar con nutrición... (S2, H, filosofía).*

*Igual hay un nivel de impacto. Se logra trabajar, se ha logrado mantener contacto con la mayoría, que es lo que estamos priorizando ahora... porque hoy día escuchaba a una estudiante de 17 años, que mostraba un video. La niña decía “yo pienso que en este contexto no hay que evaluar, hay que acompañar” y tiene 17 años y es estudiante, entonces yo creo que es bien lúcido lo que dice ella en este contexto (S2, H, filosofía).*

*Lo que intenté ya más allá de las guías fue abocarme a mi curso, saber en qué están, si están bien o no, si necesitan de repente el tema de los alimentos JUNAEB, si necesitan apoyo de la asistente social, la psicóloga para poder derivarlos y siento que he puesto todo mi esfuerzo más hacia eso (...) es lo que yo quiero para mis chiquillos, el que se sientan bien, el que sepan que yo estoy con ellos (S15, M, historia).*

*Sí, yo siento que ha sido un apoyo tremendo a los estudiantes pueden contactarse con profesores, distraerse... Creo que lo que estamos haciendo clases online la mayoría tenemos en mente que los estudiantes también buscan distraerse y respuestas también a todo lo que está pasando (...) porque ven todo esta catástrofe y las redes sociales también hacen lo suyo y surgen un montón de dudas. En ese sentido ha sido un lugar de acogimiento donde ellos pueden contactarse con otros compañeros que echaban de menos (S8, M, historia).*

*Entonces les dije “ahora les voy a consultar algo, porque una pandemia tiene una categoría de guerra (...) y hay situaciones complejas que uno vive... ¿cómo creen ustedes que se sintieron las personas que vivieron la Primera Guerra mundial una vez que terminó? ¿Cómo creen ustedes que se sintieron las personas cuando terminó la Segunda Guerra mundial que pudieron salir nuevamente esa normalidad?” Entonces, se dan cuenta del éxtasis que genera pasar por una situación tan compleja (S5, M, historia).*

En relación con lo anterior, es posible establecer que en contextos adversos como los experimentados a partir de la pandemia, las y los

docentes expresan su identidad profesional reflejando en ello las propias concepciones sobre el rol y cuidando el centro de su labor que siguen siendo los estudiantes. El compromiso con la labor constituye una expresión relevante de la resiliencia docente.

### **3.6 En torno a la relación con estudiantes en pandemia**

Esta categoría describe las características de la relación que las y los principiantes han buscado mantener durante el periodo de pandemia con sus estudiantes. Un primer aspecto que se destaca es la preocupación por construir y mantener relaciones de cercanía y confianza, las cuales se han facilitado a partir de la interacción en redes sociales, cuyas formas de interacción favorecen la informalidad y el contacto permanente. También reconocen de parte de los estudiantes gestos de gratitud en respuesta al tipo de relación que los docentes promueven, junto con una disponibilidad para responder oportunamente, las muestras de preocupación y apoyo más allá de aspectos estrictamente académicos son gestos que parecieran no ser generalizados en el contexto de la emergencia y que por tanto tienden a ser mayormente valorados por las y los estudiantes. Otro aspecto que es destacado respecto del vínculo docentes estudiantes tiene que ver con el uso del humor. Para los docentes parece relevante y necesario que la interacción con los estudiantes promueva la alegría y cree un ambiente grato, siendo ello vital para enfrentar situaciones tan complejas como la pandemia.

A partir del humor se intenta que las y los estudiantes participen más activamente de la clase, se muestren e interactúen. Esto pareciera ser más fácil si el espacio de la clase se logra percibir como un espacio seguro donde sea más fácil mostrar aspectos que tienen que ver con la propia intimidad. Los docentes dan cuenta de gestos de reciprocidad y reconocimiento de parte de los estudiantes. En este sentido se establece mutualidad en la relación, en la medida que los estudiantes expresan las mismas actitudes de cercanía y preocupación que los docentes les han

expresado. Cabe señalar que la calidad del vínculo que se construye se condice con la relación existente antes de la pandemia. En este sentido se reconoce que la interacción virtual se ve facilitada desde un conocimiento y confianza previa, siendo complejo construir esta relación en espacios no presenciales.

*Yo creo que el tema de estar en el grupo de WhatsApp ayuda mucho porque los leo a ellos en su situación de comunicación cotidiana (...) entonces les dejo que hablen entre ellos, entonces eso ha ayudado a la confianza extrañamente. Además, como tienen mi teléfono me hablan por teléfono a cada rato y de repente me llaman por teléfono. Ha sido una comunicación bien fluida con ellos por lo menos. Mandan “memes”, yo le mando “memes”... entonces ha ayudado bastante eso a que seamos más cercanos (S8, M, historia).*

*Hay otros cabros que realmente agradecen el simple hecho de que les conteste de forma amable por el WhatsApp: “Oh profe genial gracias por contestarme al tiro” o “por preguntarme cómo estoy”, eso lo agradecen ellos. Yo creo que es la gran mayoría, esos alumnos que se dan cuenta, que ven son en mí en comparación quizás con otros profes, entonces es cierto que ha sido buena la recepción y que de alguna forma u otra lo van a agradecer también cuando salgamos de todo esto (S15, M, historia).*

*Hay veces que estoy haciendo clases con pantalla en negro (cámara apagada) pero así todo siempre consigo “chiquillas chiquillos prendamos la camarita veámonos para ver si se bañaron o no se bañaron... yo no me baño hace dos días” y yo les tiro “tallas” con eso, les digo “hoy me tuve que peinar un poquitito porque iba a salir con ustedes (...) entonces ha generado a pesar de todo vinculación, se alegran... (S12, H, filosofía).*

*Sí, sí. Me contestan, me saludan, me preguntan cómo estoy. Ellos también se preocupan por mí -la mayoría-, y también se preocupan por*

*su escolaridad -la mayoría-, o cuando ven que estoy intentándolo me lo agradecen. Yo siento que sí hay una recepción (S2, H, filosofía).*

*Creo que si a lo mejor fueran niños que conociera el año pasado sería un poco más fácil, pero a los niños a los que los vi tres veces y tengo que estar hablando con ellos todos los días yo creo que es bien difícil, bien “fome” para ellos, porque en verdad no es lo mismo y nunca va a ser lo mismo en persona que por teléfono (S7, M, lenguaje).*

En consecuencia, el foco en la construcción de un vínculo positivo con los estudiantes y la respuesta positiva de los estudiantes en este proceso ayudaría a fortalecer la capacidad de resiliencia de las y los docentes.

### **3.7 En relación con el uso pedagógico de redes sociales**

Frente a los serios problemas de conectividad de los estudiantes, los docentes han visto en las redes sociales una alternativa para mantener el contacto con sus estudiantes y darle continuidad al proceso educativo. Entre las y los estudiantes que atienden, se hace más probable el acceso a teléfonos inteligentes donde pueden hacer uso de redes sociales a bajo costo. Dentro de las redes sociales destaca particularmente el uso de WhatsApp como un canal a partir del cual los docentes pueden hacer llegar variados materiales de aprendizaje y a través de los cuales los estudiantes pueden dar cuenta de su trabajo escolar. Los mensajes a través de WhatsApp de manera individual o en la modalidad de grupos, facilita a los docentes la tarea de acompañamiento a sus estudiantes, pudiendo a través de este medio conocer rápidamente la situación personal de cada uno.

*“Hoy en día las redes sociales están liberadas y si tú cargas 1000 pesos quedas con redes sociales por mucho rato gratis, entonces si les subo todo a Facebook pueden descargar y ver online todos sin que gasten un solo dato del celular. Esa era mi estrategia la manera más fácil de poder*

*acceder a los estudiantes que no tenían conexión. Después fui haciendo encuestas para ver si le gustaban los videos y saber si están aprendiendo con los videos (...) entonces les dije: “ya, les voy a dejar un enlace semanal para los que se puedan conectar y los que no se pueden conectar pueden ver un material que está ahí, están los videos y pueden hacerme consultas (S5, M, historia).*

*“yo termino enviando las guías por WhatsApp y se las envió. Incluso si alguien tiene dudas y me dice “profe necesito que me explique algo” y les envió un audio y les explico. O me dicen “profe, solamente tengo internet, pero para redes sociales” y digo “ya no importa envió la guía por aquí” o “profe no tengo Word, no tengo computador para hacer la guía” y le digo “no importa haga la guía en un cuaderno, me la escribe, toma una foto me la manda” (S8, M, historia).*

*Yo les escribo por WhatsApp al grupo e individualmente. Me escriben por ahí. Y por ahí tengo la comunicación. Entonces si a mí un colega me pregunta qué pasa con “fulanito”, le escribo a “fulanito” y le digo “oiga, me están preguntando por usted, por su hijo, porque si se ha presentado en mis asignaturas, pero en las otras no. ¿Qué pasa? cuénteme... (S13, M, lenguaje).*

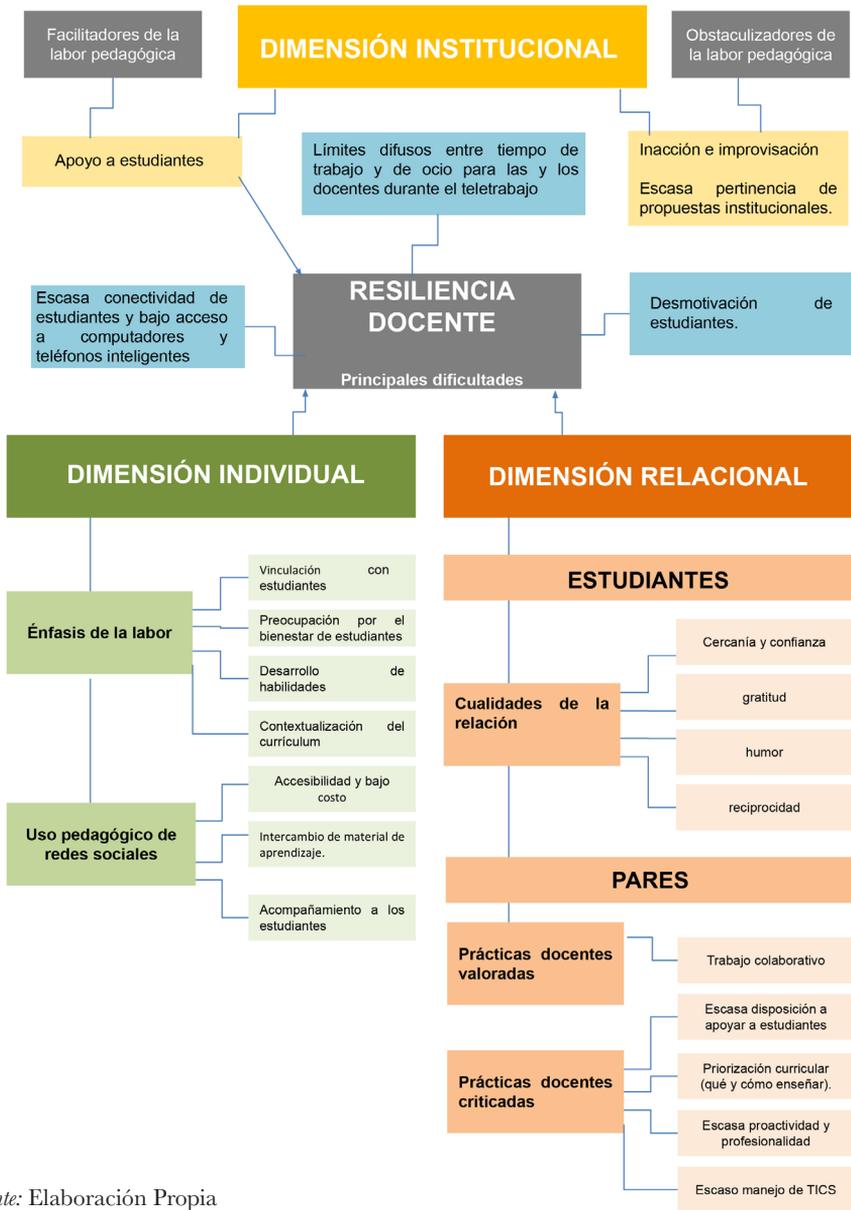
Respecto al uso pedagógico de redes sociales la disposición a renovar sus prácticas y a flexibilizar en el uso de las redes sociales se convierte en un recurso vital para dar continuidad al proceso educativo, lo que puede asociarse al compromiso de este grupo de docentes con su rol. Por tanto, la síntesis de los resultados intercaso (Ver Diagrama 1), preliminarmente permite señalar lo siguiente:

- a) Que en contextos adversos como los experimentados a partir de la pandemia, las y los docentes principiantes en general expresan su identidad profesional reflejando sus propias concepciones, siendo el compromiso una expresión relevante de la resiliencia docente.

- b) La construcción de vínculos de colaboración con otros docentes con mayor experiencia supone la presencia de relaciones de respeto y reconocimiento profesional que contribuyen a fortalecer la capacidad resiliente del profesorado.
- c) En la medida que las y los docentes construyen un vínculo positivo con los estudiantes y obtienen respuestas positivas por parte de ellos, se fortalece su capacidad resiliente.
- d) Se observa una ausencia de fortalecimiento de la resiliencia en el profesorado desde la esfera institucional, así como desde el funcionamiento ministerial, ello demanda que sobre el trabajo pedagógico y las decisiones que se toman en torno a él, se consideren las visiones de las y los docentes como actores protagónicos para dar continuidad al proceso educativo pese a la pandemia.
- e) Los docentes que no manejan la modalidad de educación virtual y/o carecen del equipamiento para asumir la enseñanza virtual debilitan la capacidad resiliente.
- f) La diversidad de identidades profesionales presentes en la institución y el trabajo predominantemente solitario debilita su capacidad resiliente.

# Diagrama 1

## Síntesis de resultados Intercaso



Fuente: Elaboración Propia

#### **4. Discusión y conclusiones**

Una primera interrogante planteada en este estudio dice relación con las dificultades enfrentadas por los docentes principiantes investigados. Frente a esto, resulta innegable el alto impacto de la pandemia sobre el funcionamiento de nuestro sistema educativo en general y sobre la educación pública en particular (Kaden, 2020). Situaciones de emergencia como la provocada por el COVID 19 han profundizado las condiciones de desigualdad e inequidad de nuestro sistema educacional (Rappoport et al., 2020; Claro y Mizala, 2020). De este modo, pese al esfuerzo y múltiples estrategias desplegadas por el grupo de docentes estudiado, hay una parte de los estudiantes que ha experimentado la exclusión de los procesos formativos (Kaden, 2020) a consecuencia de la escasa conectividad o de las problemáticas psicosociales diversas que los han afectado y que pueden explicar su escasa motivación hacia los deberes escolares.

Al mismo tiempo, vale la pena consignar la falta de pertinencia de las propuestas emanadas desde las autoridades educativas las que no visualizan las condiciones de vida de la población estudiantil que atiende la educación pública, y que experimenta mayores dificultades desde el punto de vista psicosocial y material para incorporarse a procesos educativos en modalidad remota (Reimers y Schleicher, 2020).

Parece entonces que, al momento de dictar lineamientos, la mayor participación en la toma de decisiones debe ser de las y los docentes, que son quienes más conectados están a las condiciones de vida de sus estudiantes (Madrid et al., 2020; Claro y Mizala, 2020).

El trabajo pedagógico desarrollado por los docentes participantes del estudio se condice con las prioridades señaladas por expertos en educación como el garantizar el bienestar de los estudiantes, abrir espacios de encuentro y contención emocional (Reimers y Schleicher, 2020; Claro y Mizala, 2020) y el mantenimiento y fortalecimiento del vínculo con los estudiantes.

El riesgo de desmotivación y deserción escolar es una dificultad sentida por los docentes frente a lo cual intensifican la labor de acompañamiento desde un rol activo, autónomo e independiente de los escasos lineamientos institucionales. En tal sentido, el trabajo pedagógico desarrollado por principiantes presenta una serie de cualidades que han sido ratificadas como relevantes en contextos de emergencia, como la priorización curricular, el énfasis en el desarrollo de habilidades, el uso del sentido del humor en encuentros sincrónicos, la mantención del sentido de comunidad (Madrid et al., 2020; Claro y Mizala, 2020) y el aprovechamiento pedagógico de las redes sociales de mayor uso entre la población estudiantil.

Finalmente, respecto del trabajo pedagógico desarrollado se hace necesaria una reflexión acerca del sentido de la evaluación. En este contexto, la evaluación sumativa aparece como una tarea no prioritaria bajo las condiciones de trabajo educativo a las que docentes y estudiantes se ven sometidos a partir del confinamiento, lo que se condice con los planteamientos del mundo académico (Rappoport et al., 2020) no obstante las orientaciones ministeriales y directivas han mantenido como exigencia la calificación de los aprendizajes.

Se puede concluir que la capacidad de resiliencia de las y los profesores principiantes, estudiados ha quedado de manifiesto en su alto compromiso con la enseñanza pese a las condiciones adversas que han debido asumir (Price et al., 2012; Schelvis et al., 2014). En un contexto de incertidumbre y de lineamientos poco claros y sin contar con las condiciones materiales necesarias las y los docentes han expresado un alto sentido de agencia al intentar dar continuidad al proceso educativo. Sin olvidar que el contexto institucional y social han estado más cerca de debilitar la resiliencia docente que de robustecerla (Johnson et al., 2015, 2016; Day y Gu, 2014). De hecho ha quedado en evidencia que una parte minoritaria de las instituciones escolares han llevado a cabo acciones facilitadoras de la labor pedagógica como el apoyo frente a las problemáticas que las y los estudiantes han experimentado durante

la emergencia sanitaria, siendo esto expresión de la débil contribución de la dimensión institucional a la capacidad resiliente, cuestión ya evidenciada en estudios previos sobre esta temática (Villalobos, 2019; Villalobos y Assael, 2018).

Ahora bien, dentro de la dimensión relacional también son minoritarias las experiencias donde el vínculo con los pares a través del trabajo colaborativo ha representado un soporte para el trabajo pedagógico descrito por los participantes. No obstante, la figura de los estudiantes aparece una vez más como protagonista en el sentido y prioridades de cada profesor y cada profesora en medio de este complejo escenario laboral.

Desde una mirada relacional, el cuidar el vínculo con los estudiantes ha representado el foco de la labor y los énfasis que profesores y profesoras han perseguido en el contexto de la teleeducación (Yonezawa et al., 2011; Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016). Las cualidades que se han logrado mantener en cuanto a la cercanía, la confianza, el reconocimiento y la reciprocidad son aspectos esenciales dentro de relaciones que son capaces de nutrir la capacidad resiliente (Johnson et al., 2015).

El tipo de vínculo que el profesorado principiante prioriza es consistente con la relación pedagógica que se busca favorecer durante los encuentros virtuales donde se promueve el diálogo, la participación y donde las experiencias de vida de los estudiantes han sido el punto de partida de las clases independientemente de la disciplina que se enseñe.

A nivel individual se visualiza en el grupo de principiantes, una identidad profesional que supone un compromiso con el propósito moral de la enseñanza en cuanto han buscado activa e incesantemente acompañar a estudiantes que experimentan condiciones de vida complejas y que se han agudizado a partir de las consecuencias de la pandemia (Pearce y Morrison, 2011; Hong, 2012; Le Cornu, 2013; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016). Hemos visto que los docentes han desplegado diversos recursos para seguir enseñando, pero por sobre

todo para mantener la vinculación con sus estudiantes en miras de ser un soporte para su bienestar personal (Ebersohn y Ferreira, 2012; Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2014). La labor desarrollada por los principiantes se ha orientado a disminuir la inequidad educativa que afecta al sistema escolar y que se ha acrecentado particularmente en el presente año (Meister y Ahrens, 2011; Price et al., 2012; Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2014, 2015).

El trabajo pedagógico que se ha intentado mantener bajo condiciones de pandemia es altamente consistente con el que se fue construyendo durante la inserción profesional, donde lograr crear un clima de aprendizaje positivo y la diversificación de la enseñanza han sido aspectos distintivos (Day y Gu, 2014).

Por tanto, el aporte del trabajo pedagógico de las y los profesores principiantes, es un aspecto valioso, sin embargo, se hace necesario reflexionar respecto de los costos que estos mismos docentes han debido asumir al realizar esta labor predominantemente en solitario. Enseñar en línea y esforzarse por mantener el contacto con los estudiantes ha implicado tiempo y altos niveles de desgaste lo que inevitablemente ha dejado a un porcentaje de estudiantes excluidos de estos procesos pese a los intentos de mantenerlos comprometidos con los procesos educativos.

## Referencias

- Álvarez, C., San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768>
- Ávalos, B., Valenzuela, J. (2016) Education for all and attrition retention of new teachers A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279–290. <http://doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011) Thriving not just surviving. A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bronfenbrenner, U. (2002) *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Claro, M., Mizala, A. (2020). *Propuestas educación. Trabajo interuniversitario. Mesa social COVID 19*. <https://centre.uc.cl/descarga-informes-de-propuestas-educacion-de-la-mesa-social-covid-19/>
- Day, Ch., Gu, Q. (2014) *Resilient Teachers, Resilient Schools*: Routledge.
- Day, Ch., Sammons, P., Gordon, S., Kington, A., Gu, Q. (2007) *Teacher matters Connecting work, lives and effectiveness*. Open University Press.
- Ebersohn, L., Ferreira, R. (2012) Rurality and resilience in education: place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in Education*, 30 (1), 30 – 42.
- García Huidobro, J. (2016) Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EE. UU. Sugiere para la conversación en Chile. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-16 doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.8

- Gu, Q. (2014) *The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness*, *Teachers and Teaching*, 20 (5), 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q., Day, Ch. (2007) Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher*, 23 (8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., Day, Ch. (2013), Challenges to teacher resilience: conditions count, *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22– 44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gu, Q., Li, Q. (2013) Sustaining Resilience in Times of Change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (3), 288–303. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809056>
- Hong, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses, *Teachers and Teaching*, 18 (4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., Hunter, J. (2016) *Promoting early career teacher resilience: a socio- cultural and critical guide to action*. Routledge.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., Hunter, J. (2015) *Early Career Teachers. Stories of Resilience*. Springer Briefs in Education.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20 (5), 530-546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>

- Johnson, B., Down, B. (2013) Critically re-conceptualizing early career teacher resilience, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34 (5), 703-715. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.728365>
- Kaden, U., (2020). COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K–12 Teacher. *Educ. Sci.* 10, 165; doi: 10.3390/educsci10060165
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), 1-16. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=706218060262904;res=IELAPA>> ISSN: 1835-517X.
- Leroux, M., Théorêt, M. (2014) Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15 (3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
- Madrid, R., Fernández, M., Salinas, I. Lira, A. (2020). *Orientaciones para la docencia online en tiempos de coronavirus*. [http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=1825](http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1825)
- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A., Mcconney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher*, 28 (3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Meister, D. Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories, *Teaching and Teacher*, 27(4), 770-778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>
- Papatraianou, L., Le Cornu, R. (2014). Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career. Teacher

- Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (1), 100-116. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>
- Pearce, J., Morrison, Ch. (2011) Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (1), 48-59. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss1/4>
- Price, A., Mansfield, C., Mcconney, A. (2012) Considering teacher resilience from critical discourse and labour process theory perspectives, *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 81-95. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.614748>
- Rappoport, S., Rodríguez, M., Bressanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868?\\_\\_FB\\_PRIVATE\\_TRACKING\\_\\_=%7B%22loggedout\\_browser\\_%c81c5d29f760c82e5f999c9eb6dac3df3ba17f42%22%7D](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868?__FB_PRIVATE_TRACKING__=%7B%22loggedout_browser_%c81c5d29f760c82e5f999c9eb6dac3df3ba17f42%22%7D)
- Reimers, F., Schleicher, A. *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del covid-19*. Enseña Perú [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un\\_marco\\_para\\_guiar\\_una\\_respuesta\\_educativa\\_a\\_la\\_pandemia\\_del\\_2020\\_del\\_covid-19\\_.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf)
- Schelvis, R., Zwetsloot, G., Bos, E., Wiezer, N. (2014) Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 5 (20), 622-633. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Urra, E., Núñez, R., Retamal, C., Jure, L. (2014) Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, XX (1), 131-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100012>

- Villalobos, P., Assael, J. (2018). *Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública*. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145>
- Villalobos, P. (2019). *Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Yin, R. (2009) *Case Study Research. Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yonezawa, S., Jones, M. Robb, S. (2011) Teacher Resilience in Urban Schools: The Importance of Technical. *Urban Education*, 46 (5), 913-931. <https://doi.org/10.1177/0042085911400341>