

## Relación docentes - estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia

### Teacher-student relationships and teacher resilience in the context of a pandemic

**Paula Villalobos Vergara\*** 

Departamento de Formación Pedagógica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile  
([paula.villalobos@umce.cl](mailto:paula.villalobos@umce.cl))

**Pamela Barría-Herrera** 

Departamento de Formación Pedagógica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile  
([pamela.barría@umce.cl](mailto:pamela.barría@umce.cl))

**Diana Pasmanik** 

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile ([diana.pasmanik@usach.cl](mailto:diana.pasmanik@usach.cl))

\*Autora para correspondencia

**Recibido:** 23-noviembre-2021

**Aceptado:** 11-mayo-2022

**Publicado:** 15-julio-2022

**Citación recomendada:** Villalobos Vergara, P., Barría-Herrera, P., & Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>

#### RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar el vínculo docentes-estudiantes que logra fortalecer la capacidad resiliente del profesorado principiante. Se trata de un estudio de caso múltiple, mediante entrevistas a docentes y directores y grupos focales para estudiantes que fueron sometidos a análisis de contenido. Los resultados muestran que, en pandemia, la docencia y la relación se describen intermediadas por los recursos informáticos y las redes sociales. Directivos, docentes y estudiantes coinciden en la valoración de la cercanía, proximidad y confianza como un elemento propio de un vínculo positivo que favorece el aprendizaje. En el estudiantado, la calidad percibida de la docencia y la cercanía se aprecian como aspectos ligados indisolublemente en su visión de un vínculo positivo en la dupla docente-estudiante. El trabajo pedagógico desarrollado en contexto de pandemia impulsó la autonomía profesional y la innovación pedagógica del profesorado principiante, la que aportó al sentido de logro y la resiliencia docente y representó un aspecto valorado por el estudiantado. Se concluye sobre la necesidad de brindar mayores condiciones institucionales que den soporte al trabajo pedagógico.

**Palabras clave:** resiliencia docente, trabajo docente, vínculo docentes-estudiantes

#### ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the teacher-student bond that strengthens the resilience of beginning teachers. It is a multiple case study, through interviews with teachers and principals and focus groups for students that were subjected to content analysis. The results show that, in pandemic, teaching and relationships are described as mediated by computer resources and social networks. Managers, teachers and students coincide in valuing closeness, proximity and trust as an element of a positive bond that favors learning. Among students, the perceived quality of teaching and closeness are seen as aspects indissolubly linked in their vision of a positive bond in the teacher-student duo. The pedagogical work developed in the context of pandemic promoted professional autonomy and pedagogical innovation of the beginning teachers, which contributed to the sense of achievement and teacher resilience and represented an aspect valued by the students. It is concluded that there is a need to provide greater institutional conditions to support pedagogical work.

**Keywords:** teacher resilience, teacher-student bonding, teaching work

**Financiamiento:** Dirección de Investigación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

**Conflictos de interés:** Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La resiliencia del profesorado se asocia con la retención en la profesión, con la efectividad de los docentes y con su bienestar (Mansfield et al., 2018). No existe aún una definición única de resiliencia, aunque distintos autores coinciden en definirla como la capacidad de adaptación positiva frente a la adversidad, amenazas, trauma y una diversidad de fuentes de estrés (American Psychological Association (APA), 2020; Wu et al., 2020).

Trasladada a la figura del docente, la resiliencia se entiende como la capacidad cotidiana de los profesores para sostener sus propósitos educativos y gestionar con éxito la inevitable incertidumbre inherente a su mundo laboral (Gu, 2018). Aprovechando sus recursos personales, profesionales y sociales, los docentes no solo se recuperan frente a la adversidad, sino que pueden prosperar experimentando satisfacción laboral, creencias positivas, bienestar personal y compromiso con la profesión (Boon, 2020; Peixoto et al., 2018). Por tanto, la investigación en este ámbito busca analizar por qué el profesorado permanece en la docencia a pesar de los crecientes desafíos y cambios en sus condiciones laborales (Flores, 2018; Gu, 2018).

Las perspectivas de Johnson et al. (2016) y Wilson (2018) plantean una visión sociocultural crítica que aboga por la incorporación del contexto más amplio de orden social, político y económico del trabajo docente en problemáticas que, al ser colectivas, como lo son la movilidad docente o la deserción temprana de la profesión, requieren de una perspectiva ecológica y de evitar el riesgo de culpabilizar a la víctima, en este caso, el profesorado. Al mismo tiempo, alerta contra la reconfiguración de problemas sociales como problemas de orden psíquico. En esta misma línea Díaz (2021), en una revisión sistemática de la literatura sobre movilidad docente, concluye que en esta se conjugan factores personales, como la resiliencia, y contextuales, tales como las condiciones laborales y las oportunidades de desarrollo profesional.

Desde esta postura teórica, la investigación desarrollada en torno a la resiliencia considera tres dimensiones interdependientes: las dimensiones individual, relacional e institucional (Johnson et al., 2016; Villalobos, 2019). La primera de ellas incluye las características presentes en los docentes que han demostrado capacidad resiliente. Son características diversas y aluden a aspectos tanto personales como profesionales, como la identidad profesional (Johnson et al., 2016; Villalobos, 2019), características socio-afectivas como la autoeficacia y la emocionalidad positiva (Price et al., 2012, citado en Brouskeli et al., 2018). Dentro de las características personales asociadas a la resiliencia incluyen una alta motivación, el propósito moral, la flexibilidad y el sentido del humor.

En tanto Arcelay-Rojas (2019) considera entre las fortalezas personales de docentes resilientes competencias sociales como el cariño, la empatía y la compasión. Según Born y Fenster (2021), se aprecia una menor incidencia de burnout en docentes que presentan características resilientes individuales, entre las cuales señalan, modo de ejemplo, autoeficacia, inteligencia emocional, autoconcepto pedagógico y propósito en la vida.

La dimensión institucional de la resiliencia docente contiene características propias de la organización de la escuela y del trabajo pedagógico, incluyendo estilos de liderazgo directivo, características de la cultura escolar, oportunidades de inducción, desarrollo profesional y de autonomía profesional (Johnson et al., 2016). La evidencia internacional pone de manifiesto el potencial de esta dimensión para generar condiciones fortalecedoras de la resiliencia docente. En este sentido, los docentes reconocen en directores un importante papel en la generación de un ambiente propicio para su labor (Wilcox & Lawson, 2018). Sin embargo, si bien los directivos tienen dentro de sus responsabilidades apoyar la labor pedagógica, no siempre llevan a cabo dicha tarea (Kutsyuruba, 2019). Incluso, algunos expresan posturas formativas que se distancian de las opciones pedagógicas de los docentes (Villalobos, 2019).

La dimensión relacional de la resiliencia ha buscado establecer las características de los vínculos que profesores principiantes instauran con distintos actores pertenecientes a la comunidad educativa y externas a ella, que contribuyen a fortalecer su capacidad resiliente (Rizqi, 2017). La resiliencia relacional surge a propósito de una serie de cualidades presentes en los vínculos como la compasión, la receptividad, la mutualidad, todos aspectos asociados a relaciones de cuidado, confianza y comunicación

efectiva (Wilcox & Lawson, 2018). Además, depende del nivel de apoyo que los docentes reciben de los directivos escolares y de la retroalimentación positiva percibida de parte de otros miembros de la comunidad escolar como padres, colegas y estudiantes (Arcelay-Rojas, 2019).

El presente estudio se focaliza en un elemento central de la resiliencia relacional: la relación docente-estudiantes. En el marco de esta dimensión se ha establecido que el vínculo que construyen docentes y estudiantes constituye el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje y tiene un alto impacto emocional sobre los docentes, en el contexto de su labor cotidiana (Johnson et al., 2016). Concretamente, se afirma que un estilo de enseñanza que prioriza interacciones positivas promueve significativamente el aprendizaje, lo que a su vez aporta al sentido de logro del docente, haciéndolo sentir que su trabajo es recompensado y valorado por las mismas personas cuyo bienestar académico e individual lo motivaron a la enseñanza (Johnson et al., 2016).

Los lazos emocionales entre profesores y estudiantes están estrechamente conectados con la motivación que llevó a muchos docentes a optar por la profesión. De hecho, para la mayoría de ellos, tales vínculos siguen siendo una fuente principal de resiliencia. Aquellos docentes que disfrutaban de relaciones positivas profesor-estudiante reportan una sensación sostenida de resiliencia y compromiso, así como de hacer una diferencia en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Johnson et al., 2016; Kutsyuruba, 2019).

En esta misma línea, se afirma que las relaciones exitosas se asocian a un mayor sentido de logro y satisfacción. Además, el apoyo recíproco entre docente y estudiantes es propio de esta relación positiva (Drew & Sosnowski, 2019), así como también la empatía y reciprocidad (Arcelay-Rojas, 2019). En tanto, Rizqi (2017) y Arcelay-Rojas (2019) destacan, en el marco de la resiliencia docente, la importancia de sentimientos positivos hacia la enseñanza y hacia los estudiantes, especialmente en docentes que laboran en circunstancias desfavorables.

En Chile, los estudios sobre resiliencia docente son aún escasos (Villalobos, 2019; Villalobos & Assaél, 2018), no obstante, los hallazgos se condicen con la evidencia internacional. Así, en su estudio Autora (2019) plantea que la capacidad resiliente de los docentes es fortalecida desde el vínculo positivo con los estudiantes, el que a su vez favorece el proceso de aprendizaje y una alta sensación de logro de los docentes. Al mismo tiempo, evidencia que el fortalecimiento de la relación con los estudiantes se logra pese a que no existan condiciones institucionales que lo faciliten.

El vínculo con los estudiantes incluye una actitud de acogida de los docentes frente a las problemáticas que estos presentan, la valoración de su capacidad de aprendizaje y la disposición a innovar pedagógicamente en miras de favorecer su motivación y aprendizaje. La construcción del vínculo docente-estudiantes se presenta asociado además a un modo particular de entender la disciplina desde un sentido formativo que promueve la autorregulación de los estudiantes, a diferencia de prácticas institucionales que enfatizan el control externo y el castigo.

La opción de los docentes por construir un vínculo positivo con sus estudiantes se expresa tanto en el trabajo en el aula como en la labor de acompañamiento, la que brinda contención y orientación frente a las problemáticas que los estudiantes presentan y que afectan su desempeño escolar. Dicha labor, en los casos estudiados, se realiza mayoritariamente sin contar con las condiciones ni el apoyo institucional (Villalobos, 2019; Villalobos & Assaél, 2018).

A modo de síntesis, diremos que resulta necesario seguir generando conocimiento acerca de la resiliencia docente. En el marco de este propósito cobra relevancia la figura de los estudiantes y del vínculo que los docentes son capaces de construir con ellos como una fuente de su capacidad resiliente. Al mismo tiempo y en miras de profundizar en la comprensión del proceso de construcción de este vínculo, hace falta recoger la visión de los estudiantes que coconstruyen esta relación.

Por tanto, considerando los antecedentes señalados, el propósito del presente estudio fue analizar las características del vínculo docentes-estudiantes que aporta a la resiliencia docente. De manera específica, se buscó analizar las cualidades personales y profesionales que, desde la perspectiva de los

docentes principiantes y de los estudiantes, contribuyen a la generación de un vínculo positivo entre ellos. Se pretendió también analizar la relación de este vínculo con la resiliencia docente e identificar la contribución que los directivos hacen en su construcción. Con la finalidad de alcanzar este último objetivo se incorporó en el estudio a los directivos de las instituciones donde los docentes participantes se desempeñaban, con miras a enriquecer sus resultados con esta tercera perspectiva.

Cabe señalar que el presente estudio se desarrolló en Chile, en un escenario de fuertes transformaciones gatilladas por la pandemia de COVID-19. En marzo de 2020 se detectó en el país el primer caso de COVID-19 y luego de dos semanas se ordenó el cierre de las escuelas, lo que supuso implementar clases virtuales. Tal proceso fue dificultoso debido a problemas de equipamiento y de acceso a internet de las escuelas y sus estudiantes. Junto a ello, la disminución de horas de clase hizo que el Ministerio de Educación propusiera una priorización curricular que establece objetivos de aprendizaje esenciales y la flexibilización de las formas de evaluación. En este escenario adverso, surgieron entre los docentes, iniciativas de innovación y la preocupación por enriquecer las experiencias de los estudiantes en un escenario de alta exigencia laboral (Bellei et al., 2021).

El proceso educativo desarrollado en pandemia ha reforzado la desigualdad existente en el país, expresada en el bajo porcentaje de estudiantes de colegios públicos que cuenta con las condiciones materiales para acceder a clases virtuales. Estos estudiantes accedieron a material educativo mayoritariamente a través de redes sociales (CIAE et al., 2020) y los docentes aprovecharon este medio para mantener el contacto con sus estudiantes y saber de su situación en pandemia. En este marco, la mayoría de los directores anticipaban un deterioro significativo de los logros de aprendizaje y un aumento de la desigualdad estructural (Montecinos et al., 2020).

A partir de lo descrito, la presente investigación da cuenta de la visión de los docentes principiantes participantes, de los directivos y de una parte de sus estudiantes acerca del vínculo docentes-estudiantes que en condiciones de pandemia logra fortalecer la capacidad resiliente del profesorado principiante. Homologada a una situación de guerra en parte del discurso oficial (France Medias Monde, 2021) la pandemia profundiza las dificultades para la enseñanza y la relación interpersonal en entornos de por sí marcados por la vulnerabilidad social, siendo factible considerarla un factor de riesgo adicional.

## Método

### Enfoque

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo (Durán, 2012). El diseño corresponde a un estudio de caso (Castro, 2010) concebido como un tipo de investigación que pretende aproximarse a la experiencia de un grupo, en esta instancia, el de los profesores principiantes, los directivos de colegios donde estos se desempeñan y las/los estudiantes con los que se relacionan en su labor, de manera detallada y sistemática, en la cual el investigador examina los datos en profundidad (Urra et al., 2014).

### Participantes

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se consideró una muestra intencionada (Otzen & Manterola, 2017), cuyos criterios de selección se sostienen desde su condición como profesor de enseñanza media; principiante, es decir, encontrarse en segundo o tercer año de ejercicio laboral, desempeñarse en establecimientos educacionales de dependencia municipal o particular subvencionado acogido a gratuidad y presentar al menos un nivel promedio de resiliencia evaluado desde la Escala de resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos de Valenzuela y Villalta (2008).

A partir de lo anterior, se realizó una convocatoria vía correo electrónico a la que respondieron 15 docentes; considerando una deserción, participan un total de 14 profesores de enseñanza secundaria de distintas especialidades, todos egresados de una misma universidad con tradición en la formación de docentes. Además, se invitó a participar del estudio a la totalidad de los directores (as) de los establecimientos donde se desempeñaban los docentes. Fueron 8 los directivos que aceptaron participar del estudio.

Se agregan como participantes 25 estudiantes de enseñanza media, de las escuelas donde sus directores autorizaron la realización de grupos focales. El criterio de inclusión para los estudiantes era tener experiencia como estudiantes del profesor principiante. Cabe señalar que la posibilidad de participación también se relacionó con el hecho de contar con un dispositivo con acceso a internet, dado que el trabajo de campo fue realizado en modalidad remota a propósito de la pandemia por coronavirus. Este aspecto se convirtió en una limitante para la participación de un mayor número de estudiantes, especialmente considerando que asisten a colegios con Índices de vulnerabilidad escolar (IVE) superior al 80% según datos entregados por sus directores.

**Tabla 1***Caracterización de Participantes*

Cargo	Disciplina	Género	Total
Profesores	6 Historia	7 mujeres 7 hombres	14 participantes
	3 Lenguaje		
	2 Inglés		
	2 Filosofía		
	1 Física		
Directivos	No aplica	3 mujeres 6 hombres	8 participantes
Estudiantes	No aplica	13 mujeres 12 hombres	25 participantes
Total 47 participantes			

*Nota.* La tabla muestra la cantidad y distribución por género de directores, docentes y estudiantes y la disciplina que enseña el profesorado que participó del estudio.

**Instrumentos de recolección de datos**

El presente estudio incluyó, para el caso de los docentes, el uso de entrevistas de incidentes críticos de tipo semiestructurada en profundidad, que permitió indagar en eventos significativos de su labor (Gremier, 2004). Se realizaron dos entrevistas individuales a cada docente principiante. La primera entrevista fue realizada al finalizar el primer semestre lectivo y la segunda ronda de entrevistas se llevó a cabo al término del año escolar. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para facilitar su análisis. Se entrevistó a los directivos una sola vez a cada uno, durante el segundo semestre de 2020 y se realizaron seis grupos focales con estudiantes durante el segundo semestre de 2020.

Debido a que el trabajo de campo se tuvo que desarrollar en modalidad remota, la recogida de datos se efectuó a través de video llamada. De las diversas opciones de entrevistas en línea se optó por entrevistas sincrónicas ya que se asemejan más a una entrevista de investigación tradicional, en el sentido de que se realiza en tiempo real (Bolderston, 2012).

**Procedimientos de análisis de datos**

Los datos fueron sometidos a análisis de contenido desde el enfoque progresivo planteado por Simons (2011). El análisis de datos fue apoyado mediante el uso del software para análisis de datos cualitativos ATLAS. Ti Versión 8.3.0. Con miras de salvaguardar su calidad, se consideraron estrategias de validación como la contextualización (Álvarez & San Fabián, 2012), triangulación (Urra et al., 2014), reflexividad y generalización (Simons, 2011). Cabe señalar que estos recursos se aplicaron considerando diferentes fuentes de información y la triangulación entre investigadoras en la fase de análisis de datos.

**Aspectos éticos**

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética Institucional e incluyó el uso de cartas de consentimiento y asentimiento informado. Las cartas de consentimiento informados fueron enviadas a través de correo electrónico. Cada participante firmó e hizo entrega vía correo electrónico de la carta firmada, manifestando con ello su disposición a participar del estudio.

## Resultados

Los resultados se organizaron en dos ejes, uno relativo a la caracterización del vínculo positivo entre docente y estudiantes, en el cual se incluye la perspectiva de los tres estamentos participantes en la investigación; el otro se refiere a las visiones de profesores y estudiantes acerca del vínculo docente-estudiantes y el trabajo pedagógico. El análisis de datos está acompañado de citas textuales, las que serán identificadas con un código con el fin de resguardar el anonimato de los participantes: ED (entrevista a director(a) y número asignado al participante, entre 1 y 8); EP (entrevista a profesor o profesora, número asignado al participante entre 1 y 14 y I ó II indicando si es primera o segunda entrevista); GFE (grupo focal con estudiantes y número asignado al grupo, entre 1 y 6).

### Cualidades de un vínculo positivo entre docentes y estudiantes

La cercanía es una cualidad que para directivos, docentes y estudiantes es esencial en una relación pedagógica positiva. De parte de los directivos se valoriza una relación de cercanía y horizontalidad con las y los estudiantes, donde esté presente una mirada de mayor empatía hacia ellos y su contexto:

*‘Una mirada mucho más horizontal, con un acercamiento y en situación más empática digamos con los estudiantes yendo más allá de lo que es estrictamente profesional, más vinculado con respecto a la situación del alumno, al entorno del alumno, a las características de la familia del alumno, etc.’ (ED 1, 2020)*

Las y los estudiantes en tanto, señalan que sienten proximidad afectiva con sus docentes. Esta se manifiesta en la disposición a escuchar, el tiempo brindado para conversar y la disposición a conocerlos y preocuparse de su bienestar:

*‘Yo creo que si o sea la profe se ha acercado durante este tiempo por lo menos a mí y por lo que estoy escuchando a todos los cursos, se nos ha acercado personalmente ella porque, bueno, para empezar la clase conversaba con nosotros, hablaba y nos preguntaba “Cómo estuvo su semana” o “qué tal su día” “Cómo están, están bien o mal”’ (GFE 2, 2020)*

Directivos y docentes comparten que la cercanía favorece el vínculo y esta surge a partir de que las y los docentes, a través de una acción intencionada, logran conocer de cerca la situación personal de los estudiantes y su contexto, expresando interés y preocupación. En esta línea una docente relata:

*‘Desde la Jefatura fue hacer el trabajo de sentarme uno a uno, ojalá todos los días, tener entrevistas más personales o estar demostrando constantemente la preocupación, averiguar cosas de la familia de los niños y estar preguntando por eso, tener gestos todos los días’ (EP 4 I, 2020)*

De acuerdo a los directores, la priorización por un vínculo de cercanía se ha expresado durante la pandemia en acciones tendientes a mantener el contacto permanente con los estudiantes: “En general los profesores son súper cercanos a sus estudiantes, y en lo normal tratan de buscar todas las estrategias posibles de apoyo, o de cercanía... es como una constante” (ED 2, 2020). Este énfasis del trabajo docente durante la pandemia es confirmado de parte de los docentes: “Tener de alguna forma la posibilidad de que tengan igual contacto con los profesores, no que sea solamente el tema del WhatsApp. Para mí, finalmente, creo que lo más importante es no perder esa comunicación con los chiquillos” (EP 7 I, 2020).

Tanto los directivos como los docentes coinciden en señalar que un vínculo positivo debe poder combinar la confianza y cercanía con exigencias y límites claros propios de una relación asimétrica como es la relación entre docentes y estudiantes. Un director afirma: “Ser bastante fiables en el sentido de que puedan entablar una relación cercana con los chiquillos manteniendo la distancia que otorga la jerarquía en este caso, pero siempre teniendo mucha escucha, mucho acompañamiento” (ED 4, 2020).

En referencia a los límites los docentes hablan de la relevancia de lograr ser asertivo en el afrontamiento de comportamientos opuestos a un clima positivo de aprendizaje. En este sentido se vuelve fundamental el apelar a la autorregulación de los estudiantes y evitar mecanismos de control que puedan ser experimentados por los estudiantes como maltrato:

*'Yo jamás, jamás, jamás he gritado en una sala de clases. ¡Jamás! Eso me parece como un poco violento. Entonces, muchas veces en la clase era mucho bullicio, entonces yo me paraba adelante y esperaba. Y los miraba. Entonces, todos decían "¿por qué la profe no habla y no nos dice nada?". Yo seguía esperando. Cuando estaban todos así "¿qué pasa?", "oye, date vuelta", yo "ya, continuemos". Y continuaba, pero esperaba que ellos solos se quedaran callados, porque para que se dieran cuenta de que "no era por ahí y eso, lo valoraban bastante"' (EP 9 I, 2020)*

Los resultados evidencian una visión común entre directivos y docentes respecto a la relevancia de una relación pedagógica positiva para el logro de aprendizajes. De manera concreta un director grafica cómo el vínculo aporta a una disposición positiva en el aula. "Nosotros escuchamos frases como las siguientes: "profe me cae bien así que le voy a poner atención" (ED 6, 2020).

Para los docentes en tanto, la confianza es un factor que permite que los estudiantes participen activamente durante las clases, lo que está ligado a la capacidad docente de generar un clima seguro y distendido:

*'Siempre tratar de que ellos se sientan cómodos, porque yo siento que si un alumno no se siente cómodo en una sala no va a hablar y si no habla a lo mejor tiene dudas y no las va a poder preguntar. Así que trato de que siempre sea un ambiente tranquilo, relajado' (EP 5 I, 2020)*

Teniendo presente que los directivos escolares cumplen un rol en la organización del trabajo pedagógico y en particular en favorecer condiciones para la construcción de una relación pedagógica positiva, se indagó acerca de sus acciones en este ámbito. Los directores plantean que su escuela recurre a mecanismos de inducción para transmitir a los docentes el perfil de desempeño esperado en cuanto a su rol con los estudiantes:

*'En nuestro colegio tenemos un perfil docente y se hace inducción sobre el tipo de profesores que nosotros necesitamos, qué es lo que queremos que hagan y no hagan (...) ese perfil se trabaja todo el año con los profesores, ya sea en talleres, acompañamiento personal, entrevistas' (ED 5, 2020)*

Los directivos conciben como parte de su rol el garantizar condiciones laborales que permitan a los docentes asumir sus tareas y contar con el tiempo para interactuar con sus estudiantes:

*'Eso es importante cuando un profe sabe que sus horas no lectivas están bien resguardadas, que él va a tener tiempo para hacer todo ese trabajo administrativo... desde el equipo de gestión, siempre hemos tratado de intencionar estos espacios de conversación, y resguardarlos también' (ED 3, 2020)*

Otro aspecto planteado por los directivos se relaciona con los espacios de encuentro entre el equipo directivo y el personal docente, los que se conciben como espacios de reflexión donde se abordan los desafíos en torno a la relación docentes-estudiantes:

*'También lo hacemos en los consejos de reflexión docente donde no solamente enfocamos la reflexión desde el punto de vista pedagógico, nosotros estamos reforzando esa idea para que los profesores vayan entendiendo que hoy día las generaciones de alumnos no son las mismas de antes' (ED 4, 2020)*

A modo de síntesis de esta categoría es posible afirmar que un vínculo positivo entre docentes y estudiantes es caracterizado como cercano. Los estudiantes destacan y valoran la preocupación por su bienestar. El logro de cercanía para docentes y directivos es fruto de una acción intencionada por conocer al estudiantado y su contexto, lo cual se condice con el esfuerzo realizado por los docentes durante el confinamiento gatillado por la pandemia en términos de mantener el contacto con sus estudiantes. Directivos y docentes incluyen dentro de las características de un vínculo positivo el balance entre la cercanía y los límites de la relación pedagógica. Ambos actores visualizan que una relación pedagógica positiva es condición para el aprendizaje y los directivos reconocen el aporte de su gestión como soporte del trabajo pedagógico.

### **Visiones sobre el vínculo docente-estudiantes y trabajo pedagógico**

La relación pedagógica emerge en las entrevistas a profesores y en los grupos focales con estudiantes. Las visiones expresadas por los estudiantes en relación al vínculo con sus docentes se plantean de manera inseparable de su trabajo pedagógico, donde las características personales del docente y las cualidades de su trabajo pedagógico se conjugan y manifiestan características situadas en el contexto de pandemia y las condiciones de la docencia remota.

De esta manera, los estudiantes valorizan la capacidad del profesorado de relacionar significativamente lo que enseñan con la realidad y experiencias cercanas a los estudiantes. “Lo que me gusta de sus clases es como podía llevar las cosas que pasaron hace... años, y colocarlo en un contexto más actual, para que entendamos mejor las cosas” (GFE 5, 2020). Una docente grafica esta capacidad al relacionar situaciones críticas como la guerra con lo experimentado en pandemia y el efecto posterior que dichas experiencias tienen a nivel social.

*‘Una pandemia tiene una categoría de guerra: se paraliza todo igual que en una guerra, en el caso de las cuarentenas muere gente igual y hay situaciones complejas que uno vive... cuando esto termine ustedes todos me dijeron que iba a ser maravilloso... ¿Cómo creen ustedes que se sintieron las personas que vivieron la Primera Guerra mundial, la segunda guerra? ¿Cómo creen ustedes que se sintieron 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, y ahí les incorporé el tema de Los locos años 20 y les dije “la gente lo quería pasarla bien tal y como ustedes lo van a hacer”, entonces ahí siempre les vinculo lo que estamos viviendo, nunca lo desvinculo porque siento que así lo sienten significativo’ (EP 3 I, 2020)*

Al mismo tiempo, los estudiantes valorizan la innovación, lo que ellos relacionan con la capacidad del profesorado de enseñar su disciplina recurriendo a una diversidad de recursos para facilitar su comprensión, así como buscar alternativas de evaluación creativas, “Nos manda videos interactivos, es muy agradable esa parte. También realiza los cuestionarios que son cortos, pero también como que llenan bastante de información y, por último, la última evaluación que tuvimos fue hacer una constitución con nuestras opiniones” (GFE 4, 2020). Para los docentes, la educación remota que debió asumirse tras la pandemia hizo más urgente la necesidad de innovar:

*‘Yo me he ido reinventando, entonces tengo acá mi propio sistema, para poder hacer mis experimentos y cosas... me he centrado mucho en lo experimental para poder llegar más a los chicos y chicas para que puedan hacer experimentos en sus casas y así poder apoyar el contenido que estamos viendo’ (EP 12 I, 2020)*

Para los estudiantes resulta atractivo que, en el contexto de la educación virtual, los docentes hayan podido incluir la tecnología para generar material de aprendizaje e incorporen las redes sociales que ellos y ellas más utilizan:

*‘No solamente se maneja en la clase, sino que en las redes sociales. Por ejemplo, hace videos para nosotros, y las redes sociales como, por ejemplo, donde más comúnmente uno se mete, ahí deja como los resúmenes y cosas así, como apoyo’ (GFE 2, 2020)*

Cabe señalar que estas competencias profesionales podrían vincularse con el hecho que los docentes investigados son principiantes, lo que hace suponer que generacionalmente han sido alfabetizados digitalmente. En esta línea una docente relata:

*‘Soy de una generación moderna que nació con todas estas tecnologías, entonces para mí es fácil familiarizarme con todas las plataformas, así que no fue conflicto, mis clases por lo general tienen el uso de internet y el uso del computador, el Data, el PREZI y un montón de otras porque a nosotros siempre nos enseñaron que los estudiantes son multifocales: no son de un solo foco. Entonces yo trataba de hacer la clase más atractiva con todos estos medios’ (EP 3 I, 2020)*

Las y los estudiantes valorizan la alegría y el buen humor de los docentes que contribuye a un buen clima de aprendizaje en medio de una realidad compleja: “Este año se ha visto cómo, a pesar de las dificultades,

ella sigue como siempre feliz para tratar de dar las clases con todo el ánimo y también se lo transmite a nosotros, a los estudiantes” (GFE 4, 2020). Esta cualidad es ratificada en el relato de un docente:

*‘Y en las clases virtuales siempre trato de que la clase también tenga un poco de risa porque es compleja la situación, entonces trato de amenizar la clase con bromas o comentarios, así como fuera de lugar, que son bastante graciosos, para que los chiquillos se rían’ (EP 8 I, 2020)*

Los estudiantes incluyen dentro del concepto de un buen profesor aquel que posee la disposición y capacidad de explicar contenidos teniendo siempre presente el efecto de su acción sobre la comprensión y aprendizaje de sus estudiantes: “Bueno... cuando no entendemos algo, lo preguntamos y lo retoma de nuevo. Explica de forma muy larga, una forma que pudiéramos entender” (GFE 1, 2020). En coincidencia con lo planteado por los estudiantes una docente señala: “Cuando hago guías trato de tener en consideración explicárselos lo mejor posible, que se vean bonitas, de que estén bien estructuradas” (EP 11 I, 2020).

Además de los elementos donde se observan coincidencia en las visiones de estudiantes y docentes, hay aspectos particulares en cada uno de los actores estudiados. Así, por ejemplo, un elemento adicional respecto de la confianza relacional que agregan los docentes se asocia con la confidencialidad frente a la información relativa a sus estudiantes:

*‘Que pueden confiar en mí, yo creo que hay cosas con las que hay que ser muy cuidadoso y si el niño te dice “que nadie lo sepa”, realmente que solamente las personas que tienen que estar involucradas, lo sepan’ (EP 4 I, 2020)*

Por su parte, los estudiantes incorporan dentro de los significados asociados a un buen docente el gusto por la asignatura que enseñan. Esto a su juicio generaría preferencia por la asignatura en los estudiantes, ya que los docentes transmiten su entusiasmo y logran cautivarlos:

*‘En mi caso, que el profesor demuestre que de verdad le importa dar la clase, porque están los profesores que hacen su trabajo por solo hacerlo; por lo menos yo rescato que a un profesor que sea bueno le guste hacer las clases y enseñar su asignatura’ (GFE 5, 2020)*

Una categoría que surge a partir del análisis de los datos de los docentes corresponde al sentido de logro. La sensación de logro se produce cuando visualizan el progreso de sus estudiantes y sienten que en dichos resultados su trabajo pedagógico hizo una contribución significativa, incrementando con ello su gratificación y resiliencia. Uno de los aspectos que contribuye en ello es el rol que progresivamente asumen los estudiantes en el proceso educativo en donde, gradualmente, se involucran de manera activa en las labores escolares y muestran una disposición positiva hacia el aprendizaje. En paralelo también se visualiza un progreso en términos de la cercanía y confianza presente en la relación pedagógica:

*La participación en clases, que los niños hicieran las tareas, que fueran más a clase, que tuvieran una disposición diferente al rol de los profesores, no solamente conmigo. Abrir la confianza también como para que los niños si tuvieran un problema en la casa pudieran confiármelo o si necesitaran alguna orientación’ (EP 4 I, 2020)*

La sensación de logro también se nutre a partir del reconocimiento que hacen los estudiantes respecto del trabajo pedagógico de sus profesores durante la pandemia. Los estudiantes valoran positivamente las clases desarrolladas vía remota y lo hacen notar en instancias de evaluación:

*‘En las evaluaciones, porque para mí es ley de que hay que hacer una autoevaluación del estudiante y una evaluación del estudiante hacia el profesor...y una de las cosas que ellos reconocen justamente es que pese a estar en la distancia trascendía... Yo iba más allá de la clase a la casa del estudiante a hacerle la clase, y eso finalmente me deja súper satisfecha, al menos desde la motivación y desde quien lo dice’ (EP 9 II, 2020)*

Junto a lo anterior, se enfatiza en el efecto positivo que tiene a nivel profesional el constatar que los estudiantes valoran la disciplina que se enseña y los espacios de diálogo y reflexión promovidos desde la asignatura:

*'Porque uno no se lo espera y creo que también hay un ánimo súper interesante, entretenido, un vínculo que se ha generado con los estudiantes en algunos casos bien intenso, como estudiantes que me han mandado correos que quieren seguir participando de las clases porque les interesa seguir indagando el tema. Entonces, eso a mí ha mantenido el ánimo súper arriba'* (EP 8 I, 2020)

Finalmente, es posible afirmar que el sentido de logro se asocia para los docentes con resultados académicos concretos, donde ellos perciben que han tenido una importante contribución. En este sentido, el trabajo sistemático de acompañamiento y seguimiento de sus estudiantes desde el rol de jefatura de curso sería un elemento a la base de que el curso haya logrado ser promovido al siguiente nivel:

*'Yo estoy feliz de que mi curso pasó prácticamente completo, y estuve molestándolos toda la semana pasada así que fue complejo, pero mandaron casi todos los trabajos...pasaron, y estoy feliz... y era un curso de repitentes, bien complejo. Así que yo me quedo tranquila ya con mi labor de profe jefe. Y los apoderados también estaban bien contentos'* (EP 11 II, 2020)

Esta categoría deja en evidencia que para los estudiantes una relación pedagógica positiva corresponde a una amalgama de cualidades como la capacidad de contextualizar el currículum, la capacidad de innovar en la enseñanza y la evaluación en medio de la docencia virtual. El esfuerzo por explicar claramente los contenidos y el promover un clima positivo durante las clases son aspectos que aportan a un vínculo positivo docentes-estudiantes. La visión de los docentes agrega como componentes relevantes la confianza y da cuenta de que el progreso de los estudiantes en el proceso educativo y el reconocimiento que ellos hacen frente a su labor de acompañamiento en contexto de emergencia fortaleció su sentido de logro y resiliencia.

## Discusión y conclusión

Los resultados obtenidos dejan en evidencia que existe una visión compartida por los participantes respecto del valor de la cercanía en un vínculo positivo entre profesor y estudiantes. Esta perspectiva coincide con los hallazgos de Wilcox y Lawson (2018) quienes aluden a la confianza como un elemento central de la dimensión relacional de la resiliencia.

A partir de los significados que aportan los estudiantes es posible visualizar que un vínculo positivo con los docentes también incluye componentes de su trabajo pedagógico, siendo particularmente destacada la innovación en sus prácticas. Para los docentes, la educación remota que debió asumirse tras la pandemia hizo más urgente la necesidad de innovar, lo cual se condice con reportes recientes sobre el trabajo pedagógico en periodo de confinamiento a nivel nacional (Bellei et al., 2021) y con estudios previos que destacan la innovación como un medio clave en la promoción del aprendizaje de los estudiantes y la resiliencia docente (Autora, 2019).

Se suma a ello el uso intensivo de diversas plataformas y redes sociales de parte del profesorado evidenciado desde el inicio del confinamiento por la pandemia de COVID 19, en un intento por mantenerse en contacto con sus estudiantes y facilitar su proceso educativo (Bellei et al., 2021).

Cabe señalar que los docentes entrevistados no perciben que el aporte de las acciones descritas en su trabajo pedagógico con las y los estudiantes sea reconocido por sus directivos. Este dato resulta preocupante en atención a los antecedentes que señalan que los directivos de las escuelas son claves en la generación de condiciones relacionales y organizativas promotoras de la resiliencia docente (Johnson et al., 2016).

Al mismo tiempo, los estudiantes reconocen el aporte del buen humor a la generación de un clima positivo de aprendizaje, más aún en un momento complejo como la pandemia. Ello coincide con lo planteado por Menezes et al. (2020), en cuanto al aporte pedagógico del humor y con las cualidades personales de docentes resilientes descritas por Price et al. (2012, citado en Brouskeli et al., 2018). En esta misma línea, aspectos como la acogida, escucha, afecto y empatía que valoran los estudiantes de sus docentes refrendan las cualidades propias de docentes resilientes (Arcelay-Rojas, 2019).

El aporte a la resiliencia docente del sentido de logro derivado de los aprendizajes de los estudiantes coincide con la evidencia provista por estudios previos sobre resiliencia docente en profesorado principiante (Villalobos & Assaél, 2018; Autora, 2019) y ratifica los hallazgos de investigaciones recientes que asocian la resiliencia docente con una labor pedagógica centrada en el logro del aprendizaje de los estudiantes (Arcelay-Rojas, 2019; Kutsyuruba, 2019; Yulong, 2019).

Teniendo en cuenta las dimensiones de la resiliencia docente descritas en el marco conceptual en que se fundamenta este trabajo, es posible afirmar que la dimensión individual que incluye cualidades personales y profesionales de los docentes se ha expresado de manera significativa en sus prácticas profesionales en pandemia, siendo reconocida por estudiantes y directivos y valoradas por los propios docentes como oportunidades provistas por las condiciones de mayor autonomía que la docencia en pandemia les brindan, facilitadas desde la política pública frente a la emergencia sanitaria.

En términos relacionales, el vínculo entre docentes principiantes y estudiantes cobra una relevancia aún mayor, como un eje central de la labor pedagógica en pandemia. A su vez, observamos que, independiente de la pandemia, se requiere fortalecer condiciones contextuales propias de la dimensión institucional para que logre nutrir la capacidad resiliente de los docentes.

Por otra parte, los antecedentes aportados por este estudio resultan discordantes con la evidencia empírica relativa a los docentes principiantes quienes, a propósito de su escasa experiencia profesional, se ven en desventaja frente a docentes experimentados (Wolff et al., 2017). En oposición a esta visión, los docentes de este estudio evidenciaron un potencial innovador y una alta capacidad para aprender y adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza que tomaron lugar en un contexto de pandemia y educación remota. Al cierre de este trabajo, resulta importante consignar que se trata de una investigación cuyos resultados tendrán que ser revisados y enriquecidos con estudios futuros.

El grupo de estudiantes que participó corresponde a quienes, aun cuando pertenecen a escuelas de alta vulnerabilidad social, poseen los medios necesarios para interactuar con sus docentes en modalidad remota y para participar en un grupo focal a distancia. Fueron además quienes se sintieron motivados por participar. No hubo posibilidad de acceder a los estudiantes que no contaban con dichos recursos y que configuran la población estudiantil que quedó en condiciones de una marginalidad aún mayor.

No obstante, es posible concluir con respecto a los docentes que la confianza, la opción por el diálogo y la participación siguen estando presentes como un sello del trabajo pedagógico aún en un escenario adverso como el de la pandemia, lo que podría relacionarse con el sentido de propósito y el sentido moral de la enseñanza (Drew & Sosnowski, 2019). Al mismo tiempo, un hallazgo destacable en las condiciones de la educación escolar en pandemia resulta ser que el trabajo pedagógico innovador, hoy en día intermediado por los recursos de la educación remota y las redes sociales, es apreciado por el estudiantado, teniendo un efecto fortalecedor en su apreciación de su docente y del vínculo que han establecido.

Desde la perspectiva de la resiliencia, es factible destacar la conjugación de factores de orden individual del docente -personales y profesionales- interactuando en la construcción y fortalecimiento del vínculo en la díada docente-estudiante que, a su vez, se constituye en sí mismo un factor promotor de la resiliencia.

Los hallazgos de este estudio plantean desafíos para futuras investigaciones. En este sentido y dada la relevancia de las habilidades interpersonales que permiten al profesorado construir un vínculo positivo con el estudiantado, cabe preguntarse cómo estas habilidades pueden ser fortalecidas durante la formación inicial y continua. Junto a ello se requiere indagar acerca de las transformaciones institucionales que favorezcan la autonomía profesional y la innovación pedagógica e identificar los procesos que deben cimentarse al interior de la comunidad educativa para que la labor pedagógica que aporta a la resiliencia del profesorado y al aprendizaje de los estudiantes cuente con un mayor soporte desde la gestión directiva. Finalmente, a propósito de las transformaciones educativas gatilladas por la

pandemia, se requiere seguir investigando acerca del uso pedagógico de las redes sociales y su aporte al aprendizaje.

## 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>
- American Psychological Association (2020). *Building your resilience*. APA. <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Arcelay-Rojas, Y. (2019). Exploring Puerto Rican preservice teachers' resilience: A focus group study. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 369-385. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.26>
- Barría, P. (2020). Focus Group a estudiantes. [Google Drive, acceso requiere autorización]. <https://drive.google.com/drive/folders/1yBBFbzvoYNcETRMJRJB26j0Qss-Q0NNMq?usp=sharing>
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yáñez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In F. M. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during Covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer. [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-81500-4\\_3.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-81500-4_3.pdf)
- Bolderston, A. (2012). Directed reading article conducting a research interview. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 43(1), 66-76. <https://doi.org/10.1016/j.jmir.2011.12.002>
- Boon, J. (2020) Teachers' resilience: Conceived, perceived or lived-in. *Cultivating Teacher Resilience*, 263-178. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_16)
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28, 43-60. <https://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf>
- Castro, E. (2010) El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>
- CIAE, EduInclusiva, Eduglobal. (2020). *COVID-19. Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile*. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- Díaz, A. (2021). Movilidad de profesores principiantes: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 395-404. <https://doi.org/10.5209/rced.70275>
- Drew, S. & Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 492-507. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0118>
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Erickson, L. L. & Pecanha, V. (2021). Young emancipated women in Guatemala: Examining social support contributing to resilience. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 11(1), 3-17. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/2157-3891/a000013>
- France Medias Monde. (2021, 24 mayo). El mundo, "en guerra" contra el COVID, que ha causado en India más de 300.000 muertos. *France 24*. <https://www.france24.com/es/minuto-a-minuto/20210524-el-mundo-en-guerra-contra-el-covid-que-ha-causado-en-india-m%C3%A1s-de-300-000-muertos>
- Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education: Concepts, contexts and connections* (pp. 167-184). Springer. <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/68851/1/chapter%20Flores%20Resilience2.pdf>
- Gremler, D. (2004). The critical incident technique in service research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65-89. <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education: Concepts, contexts and connections* (pp. 13-33). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_2)
- 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. <https://doi.org/10.4324/9781315745602>
- Kutsyuruba, B., Walker, K., Stroud Stasel, R., & Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: advice from the Canadian beginning teachers.

- Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 42(1), 285-321.  
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3511>
- Mansfield, C. F., Ebersöhn, L., Beltman, S., & Loots, T. (2018). Great Southern lands: Making space for teacher resilience in South Africa and Australia. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education: Concept, contexts and connections* (pp. 53-71). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_4)
- Menezes, L., Fernandes, J., Viseu, F., Ribeiro, A., & Flores, P. (2020). Perspectivas de professores de matemática sobre o humor e o seu valor educacional. *Bolema*, 34(66), 332-353.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a16>
- Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J., Vanni, X., & Weinstein, J. (2020). *Encuesta: La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19*. Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación UDP, CIAE/IE UCHILE, Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.  
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/09/IE-ENCUESTA-OK3.pdf>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (73-89). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_5)
- Rizqi, M. (2017). Stress and resilience among teachers: an interview study of an Indonesian junior high school teacher. *TEFLIN Journal*, 28(1), 22-37. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i1/22-37>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Urra, E., Nuñez, R., Retamal, C., & Jure, L. (2014). Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 20(1), 131-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100012>
- Valenzuela, E. & Villalta, M. (2008). *Escala de resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos*. CEANIM.  
<https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/06/Apuntes-Roles-y-mitos-Carreras-2014.pdf>
- Villalobos Vergara, P. V. (2019). *Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana* (tesis de posgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.  
[https://www.doctoradopsicologia.uchile.cl/docs/2019/PDF/tesis\\_paula\\_villalobos.pdf](https://www.doctoradopsicologia.uchile.cl/docs/2019/PDF/tesis_paula_villalobos.pdf)
- Villalobos Vergara, P. V. (2020). *Entrevistas a docentes y directivos* [Google Drive, acceso requiere autorización].  
<https://drive.google.com/drive/folders/1WtPvVaYOZAQ8a0P7VEUP3DK1Tuwes7rqs?usp=sharing>
- Villalobos Vergara, P. V. & Assaél, 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>
- Wilcox, K. & Lawson, H. (2018). Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change*, 19, 181-204.  
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9313-0>
- Wilson, G. A. (2018). "Constructive tensions" in resilience research: Critical reflections from a human geography perspective. *Geographical Journal*, 184(1), 89-99. <https://doi.org/10.1111/geoj.12232>
- Wolff, C., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- Wu, Y., Sang, Z., Zhang, X., & Margraf, J. (2020). The relationship between resilience and mental health in Chinese college students: A longitudinal cross-lagged analysis. *Frontiers in Psychology*, 11(108).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00108>
- Yulong, L. (2019). Constant self-initiated teacher change, factors, and mechanism: A narrative inquiry. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1588089>