

Resiliencia: convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19

Resilience: Convergence of emotions and teaching experiences in distance education in times of COVID-19

KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN*

ANTONIO GÓMEZ-NASHIKI**

El objetivo fue analizar las acciones resilientes que desarrollaron docentes de educación básica, tanto de manera individual como colectiva, para la atención de sus estudiantes y familiares durante la educación a distancia derivada de la pandemia a causa de la COVID-19. El estudio se apoya en la teoría fundamentada como herramienta de análisis y en entrevistas en línea y telefónicas a veinte docentes de educación básica de ocho estados de la república mexicana. Los principales hallazgos se dividen en: a) resiliencia grupal, que incluye la conformación de redes de apoyo con distintos sectores de la comunidad que sirvieron para dar continuidad a las actividades académicas; las acciones de gestión que directores y docentes realizaron para atender el reto de habilitación tecnológica y la atención a las constantes demandas administrativas; las estrategias innovadoras que implementaron de manera emergente para mantener la comunicación con estudiantes y padres de familia; y b) resiliencia individual, que comprendió estrategias de contención emocional; el desarrollo de una rápida adaptación y renovación de su práctica; el apoyo a través de la empatía y acciones solidarias; la conformación de acciones creativas en zonas rurales e indígenas sin mediación tecnológica; y las consecuencias negativas para los docentes, como agotamiento físico y emocional.

Palabras clave:
resiliencia,
pandemia,
educación a
distancia,
características de
los docentes,
práctica docente

Recibido: 12 de febrero de 2022| **Aceptado para su publicación:** 9 de agosto de 2022|

Publicado: 2 de septiembre de 2022

Cómo citar: Quijada Lovatón, K. Y. y Gómez-Nashiki, A. (2022). Resiliencia: convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1410. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-008)

The objective of this article is to analyze resilient actions that primary education teachers developed personal and collective forms for students' and families' attention during distance education derived from the Covid-19 pandemic. This study is supported by The Substantiated Theory as an analysis tool, several interviews were made online and by telephone with twenty primary teachers from eight states of the Mexican republic. The main findings are divided into: a) group resilience which includes the formation of support networks with different community sectors that are served to give continuity to academic activities; management actions that directors and teachers carried out to meet the challenge of technology enablement and attention to the constant administrative demands; innovative strategies that were implemented in an emergent form to maintain the communication with students and families; and b) individual resilience which included the implementation of emotional support strategies development of a rapid adaptation and renewal of their practice; support through empathy and solidary actions; creative activities in rural and indigenous zones without technological mediation, that in some cases generated negative consequences like physical and emotional exhaustion.

Keywords:

resilience, pandemic, distance education, teacher characteristics, teaching practice

* Doctora en Pedagogía. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Líneas de investigación: valores y ética profesional, formación del profesorado e inclusión educativa. Correo electrónico: karinyo85@hotmail.com/https://orcid.org/0000-0002-1834-1626

** Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Profesor en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, México. Líneas de investigación: violencia escolar, análisis de instituciones educativas y gestión escolar. Correo electrónico: gnashiki@ucol.mx/https://orcid.org/0000-0001-9411-2422



INTRODUCCIÓN

La pandemia por la COVID-19 impactó de manera significativa en el sector educativo a raíz del cierre repentino de las escuelas como parte de las medidas de distanciamiento social que estableció la Organización Mundial de la Salud (OMS) para reducir el número de contagios. La suspensión de actividades obligó a que los directores, docentes, estudiantes y padres de familia diseñarán novedosas estrategias socioeducativas para continuar con las actividades escolares desde casa (Dryhurst et al., 2020; Navarrete et al., 2020; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021; Plá et al., 2020).

Los países más afectados por estas disposiciones fueron los que presentaron una insuficiente preparación y equipamiento tecnológico para la implementación de las clases a distancia, además de registrar altos niveles de desigualdad socioeconómica y cultural, que acentuaron los problemas de comunicación, la escasa conectividad, el rezago escolar y las secuelas emocionales en los diferentes actores educativos a consecuencia del cambio de rutina, experiencias de duelo y desempleo (Al Banna, 2020; Carrillo y Flores, 2020; Jurcik et al., 2020; McBride et al., 2020).

De acuerdo con el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL y Unesco, 2020), solo 18 de 33 países de América Latina y el Caribe desarrollaron plataformas en línea para el aprendizaje a distancia en los primeros seis meses de la pandemia. En este grupo sobresale México con el programa Aprende en Casa que la Subsecretaría de Educación Básica puso en funcionamiento el 23 de marzo a través del sitio web oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Televisión Educativa con la finalidad de ofrecer las clases a distancia en el nivel básico (SEP, 2020a), las cuales se impartieron del 20 abril de 2020 hasta el 30 de agosto de 2021, fecha en que los estudiantes regresaron de manera voluntaria a las clases presenciales, o bien, en la modalidad híbrida.

En este periodo, el gobierno emprendió acciones que se concentraron en ampliar la accesibilidad a la educación de los diferentes sectores de la sociedad a partir de la distribución de los libros de texto gratuito y su edición en formato digital, programas educativos en canales de televisión de señal abierta, radio educativa para las comunidades indígenas y apoyo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para repartir cuadernillos y materiales en las comunidades y zonas marginadas, así como el portal web para estudiantes, docentes, directores y supervisores que, hasta a la fecha, ofrece información de las asignaturas de educación preescolar, primaria, secundaria y educación especial.

En el caso de los docentes, se previó su habilitación para el diseño de las clases en línea y el uso de plataformas virtuales; sin embargo, de acuerdo con la encuesta que aplicó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020a), este proceso no fue equitativo, pues de los 71,419 profesores de educación básica consultados en 15 estados del país, solo el 58.5% recibió capacitaciones en línea, mientras que el 32.3% tuvo que adaptar estrategias alternas a las dispuestas por la SEP. De manera similar, el 76.2% se vio en la necesidad de extender su jornada laboral para brindar apoyo emocional a sus estudiantes y el 87%, para la orientación a padres de familia. Estos cambios y nuevas funciones ocasionaron que cerca de la mitad de los encuestados manifestaran alteraciones en su estado de ánimo, pues

el “48.7% señaló sentirse triste o nervioso, el 41% temor a que algo malo suceda, 37.5% tristeza y el 37.3% enojo porque las cosas que ocurren están fuera de su control” (MEJOREDU, 2020a, p. 39).

Una encuesta realizada por Valora Consultoría (2021) a 3,919 docentes de educación básica en 32 entidades del país encontró que el 80% de ellos sintió incertidumbre y el deseo de recibir asistencia psicológica, resultados que hicieron evidente la necesidad de programas de contención emocional para esta población que alcanzó el número más alto de fallecimientos en el sector educativo a causa de la COVID-19, con 2,700 defunciones a inicios de 2021 (Wong, 2021). En respuesta a estas demandas, la MEJOREDU (2020b) publicó una guía para brindar talleres de formación docente y, al siguiente año, otra publicación encaminada a la atención de las emociones y la resiliencia mediante su relación con el arte, las actividades lúdicas y de reflexión (MEJOREDU, 2021).

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Básica (2021) editó una segunda versión de cuadernillos con *Herramientas de acompañamiento emocional* y una *Guía de actividades de desarrollo emocional para el contexto escolar*. La SEP (2020b) impulsó los cuadernos de trabajo *Vamos de regreso a clases*, con recomendaciones para la planeación y el procesamiento de las experiencias adversas derivadas de la pandemia. Los directores y docentes asumieron la tarea de aterrizar estas recomendaciones en las escuelas, a pesar de su limitada preparación en esta área y la escasa supervisión de psicólogos y especialistas del sector salud durante su aplicación y la canalización de los casos más críticos. Si bien estos materiales son una muestra clara del interés del gobierno por atender su salud física y estado emocional para la reactivación de las clases, también es evidente el incipiente intercambio con otras organizaciones de la comunidad civil, las universidades e investigadores para el seguimiento y la evaluación de su eficacia.

Los expertos en el tema han planteado la necesidad de que estas estrategias se ajusten a las características de cada contexto educativo antes, durante y después de la pandemia (Al Banna, 2020; Thompson-de Benoit et al., 2020), tanto de manera individual como colectiva (Bobo et al., 2021; Bryce et al., 2020), así como la identificación de los diferentes mecanismos de contención emocional que faciliten el restablecimiento de la actividad docente (Gómez-Nashiki y Quijada, 2021) a partir de estrategias de resiliencia, autorregulación y empatía (Carrillo y Flores, 2020; Hadar et al., 2020). En esa medida, la OCDE (2021) sugiere que su optimización contribuiría a la reducción de los riesgos psicosociales en el trabajo docente, al igual que el reconocimiento de sus atributos personales para desafiar las contingencias mediante su capacidad de adaptación, creatividad y conformación de redes de apoyo al interior de la escuela.

Resiliencia y emergencia sanitaria

Las difíciles condiciones socioeconómicas y el limitado acceso a la tecnología de buena parte de los países de América Latina durante la pandemia motivó que, de manera paralela a los programas educativos implementados por los gobiernos, las escuelas conformaran un conjunto de acciones ingeniosas para hacer frente a las situaciones adversas, continuar con las clases a distancia, mejorar los canales de comunicación y

atender las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes (Carrillo y Flores, 2020; CEPAL y Unesco, 2020; Plá et al., 2020). Las investigaciones han relacionado estas respuestas positivas con los mecanismos de resiliencia que han puesto en práctica docentes, estudiantes y padres familia a través de emociones de valencia positiva y cambios de estilo de vida (Román et al., 2020), sentido de comunidad y co-cuidado (Joquera et al., 2021; Hurtubia et al., 2021) y el diseño de un currículo socioemocional (Castagnola-Sánchez et al., 2021; Gavilánez et al., 2021).

Si bien estos resultados permiten reconocer la relevancia que ha cobrado la resiliencia en los estudios recientes, su análisis presenta una larga trayectoria en el ámbito de la psicología, la ciencias sociales y la ecología (McClymont et al., 2020). La primera generación de estas investigaciones estuvo a cargo de la escuela anglosajona y se distinguió por identificar las características psicobiológicas que hacían menos vulnerables o invulnerables a los niños que crecieron en ambientes desfavorecidos (Theis, 2001). La segunda generación volcó su atención en los mecanismos de adaptación positiva, los cuales permitían explicar el modo en que las fuerzas personales y ambientales operaban frente a una situación de peligro (Rutter, 1999; Grotberg, 1999). Posteriormente, la escuela europea destacó en dicha propuesta el rol activo del sujeto en la interpretación del suceso y la capacidad de modificar sus circunstancias (Cyrułnik, 2002).

A inicios de la década de los noventa, la escuela latinoamericana dirigió este interés a la exploración de las acciones colectivas que desarrollan las comunidades para hacer frente a las contingencias ambientales, la violencia y la pobreza (Suárez, 2002). El enfoque holístico forma parte de esta visión renovada, considerada la tercera generación de trabajos que se caracterizan por explicar los múltiples factores de resiliencia que favorecen al restablecimiento de una persona o colectivo, entendiendo este proceso como la integración dinámica de un conjunto de capacidades y contextos que influyen en las respuestas de adaptación positiva (Forés y Grané, 2017; Richardson, 2002).

El ámbito educativo no ha sido ajeno al desarrollo de este enfoque, pues a inicios de la década de los noventa, la Organización de las Naciones Unidas lo integró al diseño de proyectos orientados a restaurar la paz en contextos educativos de emergencia, por medio de la incorporación de diferentes acciones comunitarias y la atención integral a las escuelas afectadas (Shah y Couch, 2020). A la par, los estudios sobre el bienestar escolar comenzaron a relacionar los factores de resiliencia con intervenciones pedagógicas multidisciplinares que potencian el estado emocional de los estudiantes y repercuten de manera productiva en su formación; este procedimiento lo definen como resiliencia académica (Skinner et al., 2020).

Las escuelas incluyeron esta perspectiva en los programas de tutoría y acompañamiento emocional con la finalidad de mejorar la convivencia escolar, reducir el absentismo y la violencia escolar (Kangas-Dick y O' Shaughnessy, 2020), además de construir un vínculo más cercano con las familias y agentes de la sociedad civil para atender las eventualidades de la práctica docente, los problemas de aprendizaje y las necesidades socioeconómicas del contexto (Mansfield et al., 2016). Desde el plano curricular, también se evidenció este interés a través del diseño de adaptaciones curriculares y estrategias diversificadas para la inclusión de estudiantes con discapacidad (Henderson y Milstein, 2007).

En este proceso, los docentes han desarrollado un papel central, principalmente aquellos que trabajan en lugares marginados, en donde su capacidad para identificar los factores de resiliencia y no resiliencia han permitido reducir la exclusión, el rezago escolar y otros eventos que demandan su compromiso y creatividad (Gavilánez et al., 2021; Jorquera et al., 2021; Huamán, 2021; Román et al., 2020). El enfoque holístico define dichas intervenciones como el resultado de múltiples experiencias significativas que invitan a reconfigurar sus relaciones y los rasgos personales que contribuyen a revertir las contingencias cotidianas a través de la adquisición de nuevos conocimientos, su capacidad de adaptación, la empatía con el suceso y las diversas redes que conforman en el terreno profesional (Richards et al., 2018).

A pesar de que los factores de resiliencia hacen alusión a diferentes planos que se vinculan entre sí, en el espacio socioeducativo adquieren relevancia los de tipo personal y colectivo (Forés y Grané, 2017). El primero tiene como eje rector al individuo y su subjetividad, que se ve amenazada ante las escasas herramientas emocionales y cognitivas para afrontar las vicisitudes del contexto que, por un lado, refuerzan el miedo y la inseguridad frente a lo incierto y urgente, y por otro, incentivan la autoconstrucción de sí mismos para afrontar el cambio. El segundo se compone de los múltiples dispositivos de la comunidad educativa que entran en crisis y promueven la resistencia de grupo o resiliencia basada en relaciones, que se caracterizan por la gestión de acciones comunes que coadyuvan a recobrar la estabilidad mediante un proceso de recuperación consciente y planificado (Ebersöhn, 2014; Gu, 2014).

Si bien ambos factores se describen por separado para explicar su funcionamiento y complejidad, en la práctica se encuentran interconectados e integran una red de múltiples aprendizajes que refuerzan la capacidad de los docentes para desarrollar una “mirada resiliente, mediante la cual se consigue descubrir la potencialidad de determinadas situaciones para transformar los problemas en oportunidades de crecimiento” (Forés y Grané, 2017, p. 36). En este aspecto descansa el principal aporte del enfoque holístico, pues los desafíos no representan una carga negativa para su recuperación, sino que son la principal fuerza que los motiva a reinventarse. Sobre este punto, hay que precisar que estas experiencias no solo impactan en la persona afectada, sino a los miembros de la comunidad escolar, la familia y los agentes sociales que juegan un papel relevante en la construcción de mecanismos de afrontamiento.

En el caso de México, los recientes estudios documentan que, pese a la prevalencia de problemas socioeconómicos y técnicos que experimentaron algunas escuelas, buena parte de los docentes no perdieron el contacto con sus estudiantes, redoblaron sus esfuerzos para modificar las condiciones de trabajo habituales y seguir las indicaciones del programa Aprende en Casa (Gómez-Nashiki y Quijada, 2021; MEJOREDU, 2020a; Plá et al., 2020). En este escenario, la resiliencia alcanzó protagonismo entre las estrategias que potenciaron sus intervenciones y el trabajo conjunto con la comunidad escolar a través de la inteligencia emocional y el liderazgo escolar (Gavilánez et al., 2021), la capacidad empática y predisposición de colaborar (Román et al., 2020), la autoeficacia y espiritualidad (Huamán, 2021), así como la autocalificación en el uso de la tecnología (Jorquera et al., 2021).

La noticia de la reapertura de las escuelas ocasionó que las autoridades se interesen en la promoción de la resiliencia a partir de la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica (SEP, 2021), que establece lineamientos para afrontar los retos que plantea la nueva normalidad y que en esta investigación se retoman en el análisis de dos categorías: la primera, resiliencia colectiva, que hace referencia a las redes de apoyo, gestión y estrategias que implementaron de manera conjunta los docentes para adaptarse a la coyuntura que implicó la carencia de recursos tecnológicos y el insuficiente financiamiento; y la segunda, resiliencia individual, que incluye aspectos socioemocionales, como empatía, compromiso y creatividad, para hacer frente a las situaciones críticas.

Si bien en el país existe una amplia investigación sobre el tema y materiales de soporte emocional respaldados por encuestas de alto alcance (MEJOREDU, 2020b; 2021), en buena parte de sus análisis se evidencian recomendaciones genéricas que escasamente toman en consideración la voz de los sujetos, su diversidad y la multiplicidad de factores resilientes que contribuyeron a revertir las dificultades que presentaron en el plano laboral y personal. En este artículo se exponen los hallazgos obtenidos al respecto, cuyo avance preliminar fue publicado en un congreso internacional.

MÉTODO Y MATERIALES

El estudio fue de corte cualitativo y el objetivo general se centró en analizar las acciones resilientes de los docentes de educación básica, tanto de manera individual como colegiada, para la atención de sus estudiantes y familiares durante la educación a distancia y la modalidad mixta derivada de la pandemia por la COVID-19. Los objetivos específicos fueron: identificar las estrategias y rasgos socioemocionales que desarrollaron para continuar con su docencia y cumplir las indicaciones de la SEP y exponer sus acciones y propuestas para adaptarse al nuevo escenario educativo.

Recurrimos a la propuesta metodológica de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), así como a los procesos que establece para construir el análisis y la interpretación. Optamos por esta metodología porque proporciona herramientas que permiten explorar las “acciones y significaciones de los participantes en la investigación” (Charmaz, 2013, p. 272). Además, facilita la recuperación, codificación y análisis de los “datos en forma simultánea” (Soneira 2006, p. 155) mediante un proceso metódico, sistemático e interpretativo que contribuye a comprender la realidad a partir de la percepción o “significado” que cierto contexto u objeto tiene para los sujetos.

Entrevistas semiestructuradas

Estas se desarrollaron a manera de un diálogo mediante un guion con cinco preguntas semiestructuradas (Woods, 1988), que se enfocaron en conocer las estrategias que los docentes diseñaron de manera individual y colegiada para adaptarse a la educación a distancia; las experiencias de acompañamiento o contención emocional que brindaron a sus estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo, así como la descripción de cinco rasgos socioemocionales que les permitieron afrontar las nuevas exigencias laborales.

La validación del instrumento se realizó mediante el jueceo de tres expertos en el tema, cuyas observaciones y sugerencias se incorporaron en la primera versión del guion. Este proceso se repitió hasta que quedaron “completamente desarrolladas en términos de sus propiedades y dimensiones” (Corbin, 2017, p. 302).

Muestra teórica

En un primer momento, la elección de los sujetos de estudio fue de manera intencional con base en tres criterios básicos: que trabajaran en los niveles de pre-escolar, primaria o secundaria; desarrollaran funciones de docencia, dirección o asesoría técnica; y con un mínimo de tres años de servicio en el sector público. La muestra quedó compuesta por 20 profesores, 10 de sexo femenino y 10, masculino, que residen en los estados de Colima, Guanajuato, Querétaro, Puebla, Zacatecas, Oaxaca, Durango y Ciudad de México, cuyas edades oscilan entre los 30 y 51 años; dos de ellos cumplen la función de directores, uno es asesor técnico y el resto se dedica de manera exclusiva a la docencia. La mayor parte de ellos trabaja en escuelas de educación regular, telesecundaria y educación indígena.

Tabla. Características de la muestra

Sexo	Edad	Servicio años	Nivel educativo	Grado escolar	Municipio y ciudad
M	45	10	Primaria pública	6º	Estado de México
F	45	15	Primaria	3º	Alcaldía Gustavo Madero, Ciudad de México
M	31	10	Escuela primaria	6º	Alcaldía Gustavo Madero, Ciudad de México
F	38	7	Escuela primaria	6º	Alcaldía Gustavo Madero, Ciudad de México
F	25	3	Escuela primaria federal	1º	El Colomo, Colima
M	31	7	Escuela primaria	2º	Tecomán, Colima
F	30	6	Escuela primaria	6º	Tecomán, Colima
M	43	9	Escuela primaria federal	4º	Comala, Colima
M	31	8	Supervisión escolar	Asesor técnico	Manzanillo, Colima
M	33	9	Primaria	4º	Cofradía de Morelos, Colima
M	31	8	Telesecundaria indígena	Director	Municipio de Lerdo, Durango
F	26	3	Telesecundaria	1º	León, Guanajuato
F	34	7	Telesecundaria	1º	Tejabán, Guanajuato
F	40	16	Escuela inicial indígena	Educación inicial	Santa María, Oaxaca
F	33	12	Centro escolar general	2º primaria	San Isidro, Puebla
F	51	20	Centro escolar general	6º primaria	San Isidro, Puebla
M	41	16	Centro escolar general	2º secundaria	San Isidro, Puebla
M	40	17	Centro escolar	1º y 2º secundaria	San Isidro, Puebla
M	24	5	Primaria bicentenario	6º	Querétaro
F	33	10	Primaria	Directora	Loreto, Zacatecas

Aplicación

El estudio se desarrolló en dos fases: de julio a agosto de 2020 y de noviembre a diciembre de 2021. En este artículo se exponen solo los resultados de la primera fase de análisis; en ambos casos, las entrevistas se realizaron a través de las plataformas de Zoom y WhatsApp. La invitación fue enviada mediante un correo electrónico que contenía los datos de los autores y el consentimiento informado de la investigación, así como la petición para grabar las videollamadas y el compromiso de cuidar su anonimato a lo largo del estudio y su posterior publicación. Todos estuvieron de acuerdo con estas disposiciones y eligieron la fecha del encuentro.

Análisis

Este se llevó a cabo a través de dos etapas de codificación: la primera, abierta, que fue “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Por esta razón, identificamos en cada frase los aspectos relacionados con las acciones resilientes narradas por los entrevistados, que se resaltaron con diferentes colores (*labeling*), con el propósito de codificar segmentos de texto referidos al tema. El procedimiento utilizado fue la codificación sucesiva, “hacer preguntas a los datos” para encontrar patrones. A cada registro le asignamos un color en correspondencia con la categoría o subcategoría concreta; de igual manera, procedimos con los memorandos para facilitar la descripción de las categorías y subcategorías de cada unidad de estudio. Al final de esta etapa, efectuamos una revisión y corrección en la codificación, así como la fusión de categorías redundantes y similares.

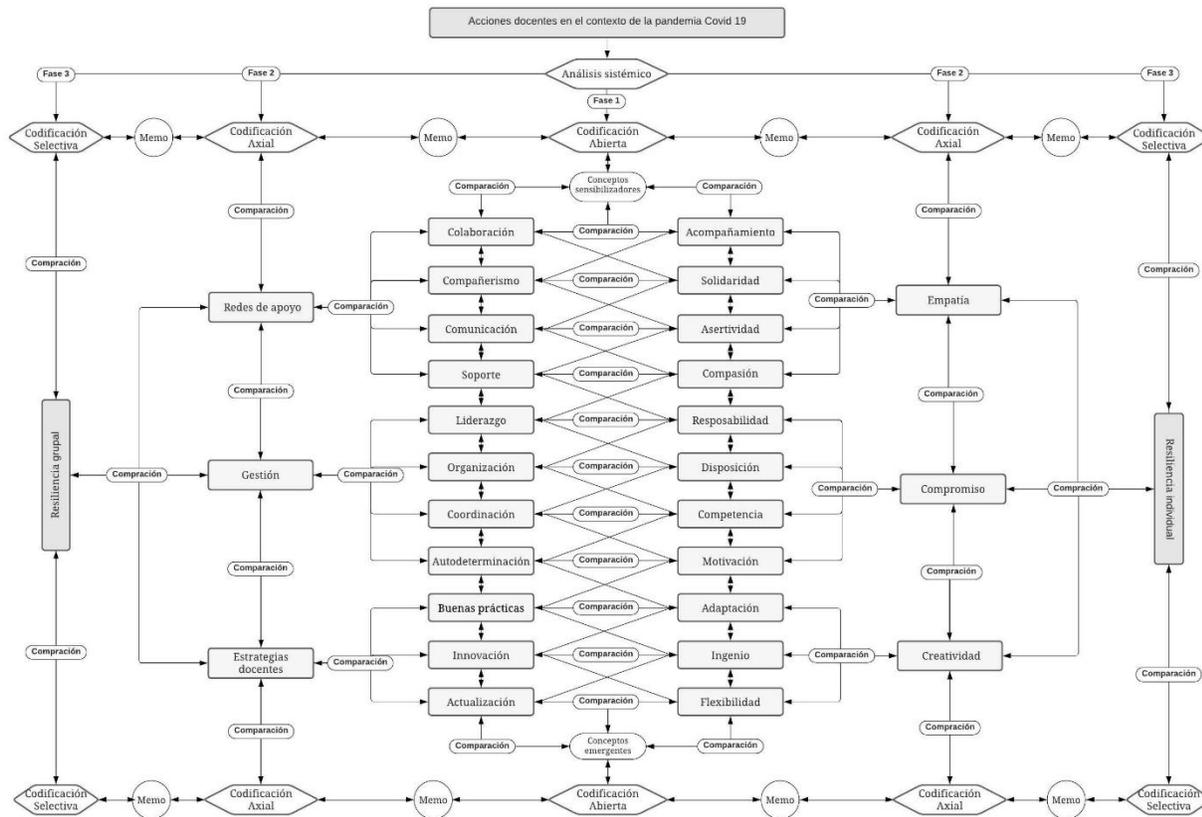
La segunda, codificación axial, fue el “proceso de relacionar las categorías con las subcategorías” (Strauss y Corbin, 2002, p. 136) por medio de una depuración de los temas clave obtenidos en la codificación abierta para determinar las relaciones, así como las dimensiones y propiedades. A partir de la recurrencia de significados identificados en cada frase de los testimonios de los docentes, logramos la definición de cada una de las subcategorías y categorías. Este proceso se hizo a través de la elaboración de tablas por cada categoría.

A lo largo de la investigación, desarrollamos el muestreo teórico en tres momentos: el primero correspondió a la codificación abierta y axial para identificar similitudes y diferencias entre los temas que surgieron al “rotular” las entrevistas. El segundo, a la agrupación de las categorías obtenidas por cada tipo de unidad de acuerdo con las similitudes; la validez y confiabilidad del proceso se realizó mediante la contrastación de los aportes teóricos revisados, la producción académica de la resiliencia y los datos aportados por los entrevistados. El tercero, a la integración de las categorías interpretativas obtenidas que se expusieron en un conjunto de postulados encaminados a dar explicación desde el punto de vista conceptual y que permitieron validar las relaciones entre los temas del modelo teórico y los involucrados que emergieron producto del análisis comparativo y sistemático de los datos.

La saturación teórica de las categorías interpretativas, que dieron cuerpo a la categoría central, se logró por medio de la identificación de la similitud en los significados de los temas que surgieron en la codificación de las entrevistas, los cuales fueron el eje

para la conformación de las categorías. La formulación de la categoría central fue el resultado de un proceso de reflexión permanente de los hallazgos e interpretaciones, la transcripción de entrevistas, codificación, revisión y contrastación de los testimonios, así como la revisión de la literatura (Strauss y Corbin, 2002; Arenas, 2005).

Esquema. Análisis sistémico de códigos y categorías



RESULTADOS

Estos se organizan en relación con las categorías de resiliencia grupal: redes de apoyo, gestión y estrategias docentes; y resiliencia individual: empatía, compromiso y creatividad, como se muestra en el esquema. A continuación, exponemos el material empírico conforme a las categorías mencionadas y los testimonios de los docentes entrevistados.

Resiliencia grupal en contextos críticos

Redes de apoyo

Los vínculos de colaboración fueron esenciales para la educación a distancia, ya que afianzaron el sentido de pertenencia y el bienestar escolar (Gu, 2014). Estas interacciones se fortalecieron por medio de la afinidad y amistad que los actores

educativos desarrollaron en la convivencia cotidiana, las relaciones laborales y las adversidades del contexto escolar; que los invitaron a la integración, la ayuda mutua y la creación de nuevas redes (Ebersöhn, 2014). El apoyo grupal entre profesores se hizo evidente en la conformación de mecanismos de contención emocional y asistencia educativa para sus clases y el uso de la tecnología. Como advertimos en el testimonio de un profesor que trabaja en una escuela primaria de Querétaro:

Todos los maestros nos pusimos de acuerdo para crear nuestros canales de YouTube, hay algunos videos que yo he hecho, hay otros maestros que han hecho otros videos. A los más jóvenes no nos cuesta mucho trabajo, pero hay maestros que tienen muchos años, con ellos tratamos siempre de estar al pendiente para apoyarlos.

Si bien algunas de estas acciones fueron improvisadas, debido a la escasa certeza de la política educativa y el curso acelerado de la pandemia, en la mayoría de los casos se reforzaron frente a las precariedades del contexto, el reconocimiento de sus efectos colaterales y la reformulación de los recursos didácticos. Aunque es preciso destacar que en su implementación jugó un papel decisivo el liderazgo, la apertura y el apoyo socioemocional de sus autoridades. El relato de la directora de una escuela primaria en Zacatecas sirve de ejemplo:

Nos agarraron en curva [risas], incluso nos topamos con maestros que no habían tenido tanto acercamiento tecnológico, siempre he pensado que la cabeza del líder tiene mucho que ver en el trabajo que desempeñan los maestros, si yo no los motivó, me muestro como apática a su situación, pues no lo voy a poder resolver, necesito ser empática.

La relación con los padres de familia también fue vital para el desarrollo de las clases a distancia, pues muchos de ellos fungieron de intermediarios y agilizaron la comunicación con sus estudiantes y la comunidad escolar. Una profesora de una telesecundaria en Guanajuato así lo refiere: “También nos apoyamos mucho con la que es la vocal de grupo, nos ayuda a recopilar algunas evidencias de los padres de familia que no tienen teléfono, es más no tienen ni televisor, pero están dejando las actividades en su casa”.

Estos vínculos de ayuda y acompañamiento se asentaron principalmente en el caso de los estudiantes de nivel preescolar o con problemas de aprendizaje, en los que el apoyo de los padres de familia fue necesario para la explicación de las actividades escolares y la entrega de tareas. Aquí el testimonio de una profesora de primer grado en Colima:

Para los niños que están aprendiendo a escribir el trabajo es más con los papás, y si les digo, señora en la letra A, ahí me está haciendo el palito muy abajo, que me le borre. Ellos tratan de adecuarse, aunque no es lo que yo haría, pero lo están haciendo lo mejor que pueden; se los he reconocido en muchos momentos.

Los entrevistados reconocen que dichas condiciones no fueron las más adecuadas, pero una crisis de esta magnitud requirió acciones excepcionales que ampliarán los medios de colaboración habituales, y crearán alianzas entre los miembros de la comunidad escolar y diferentes agentes sociales. El caso de una provincia de Puebla sirve de ejemplo, ya que los camiones repartidores de refresco apoyaron en el transporte de las tareas escolares; así lo mencionó el secretario de Educación de esa entidad:

El concepto de educación a distancia no es sinónimo de internet, lo único que se transformó es el espacio. Se enviaron planes de clase a través del transporte, inclusive de algunas refresqueras llevan los planes, las actividades, los papás lo recogen y generan una dinámica para que lo vayan a recoger los alumnos (Gobierno de Puebla, 2020).

A pesar de las difíciles condiciones laborales que enfrentaron a raíz de los altos niveles de desigualdad socioeconómica que coexisten en determinadas escuelas, fue posible identificar prácticas ejemplares que se distinguieron por el liderazgo de los directores, el fortalecimiento de los vínculos entre profesores, padres de familia y la comunidad, así como el diseño de adecuaciones curriculares colectivas para la adaptación a la educación a la distancia. Estos factores resilientes permitieron compensar el limitado acceso a la tecnología por los cuadernillos, las computadoras por el celular, las clases en línea por los grupos de WhatsApp y videos de YouTube, entre otras alternativas conjuntas que permitieron revertir las desventajas del contexto educativo y el programa Aprende en Casa.

Gestión

La coordinación y planeación de las acciones resilientes que desarrollaron algunas escuelas en la contingencia sanitaria involucraron a directores, profesores y padres de familia que, a diferencia de otras circunstancias, participaron de manera activa en el diseño de alternativas para mejorar las clases a distancia, recolectar tarea, crear nuevos canales de comunicación, brindar soporte emocional, entre otras necesidades (Jorquera et al., 2021; Román et al., 2020). Los entrevistados coinciden en que en estos intercambios fue imprescindible la presencia de un líder, la disposición a colaborar y la autodeterminación o capacidad metacognitiva para tomar decisiones con base en la autorreflexión de los alcances y límites de la eficacia de grupo (Ellison y Mays-Woods, 2019). Así lo describe una profesora de una telesecundaria de Guanajuato:

El lema de la telesecundaria es que somos un sistema de educación que nació pobre y seguimos pobres, por eso uno contempla que a los alumnos uno los tiene que apoyar, pues para lograr esa inclusión, por eso uno busca la gestión de diferentes apoyos. Entonces, ahora todos colaboramos para poner el gel antibacterial y un lavamanos provisional fuera de los salones.

Algunas de estas iniciativas partieron de la idea de que los docentes y alumnos regresarían a las aulas antes que finalizara el semestre, por lo que los directores y docentes planearon “seminarios de recuperación” y “exámenes de diagnóstico”, con el objetivo de subsanar los contenidos no abordados o superados. Una docente de una telesecundaria rural de Guanajuato compartió su estrategia: “Nosotros quedamos con los alumnos que, regresando, vamos a dar una semana de retroalimentación, posteriormente, vamos a estar revisando la bitácora de las experiencias, de lo que fueron sintiendo día con día”. La profesora de una primaria de la Ciudad de México coincide con este acuerdo: “Se piensa hacer un examen, no para calificar, sino para verificar cuáles aprendizajes quedaron consolidados y cuáles no”.

Sin embargo, al regresar a clases, los docentes adoptaron de manera autónoma distintas actividades para valorar el desempeño de sus estudiantes, aunque algunos reconocieron que la educación a distancia mejoró su organización, los invitó a establecer horarios, delimitar sus funciones y explicar con más detalle las labores escolares con apoyo de la tecnología. Así lo describe una profesora de nivel primaria que reside en Puebla: “La etapa de la educación a distancia me ayudó a organizarme mejor, pero por mi propia cuenta, hice un calendario, en donde ponía por día qué hacer. Entonces, por día decía, vean esto, conversa con tu mamá aquello y regresa al libro, así con mensajes cortos en WhatsApp, pero claros”.

A la par del compromiso que mostraron con su labor docente, los entrevistados manifestaron discrepancias para cumplir con estas funciones sin descuidar sus responsabilidades familiares, pues enseñar desde casa exigió la reorganización de sus espacios de trabajo y la adopción de nuevos roles, lo que generó en ocasiones episodios de estrés y angustia ante la dificultad para equiparar ambas actividades. Los estudios sobre el tema advierten la necesidad de prestar una atención oportuna a estos casos para evitar los riesgos psicosociales en el trabajo a distancia y al retornar a las clases presenciales (Al Banna et al., 2020; Mansfield et al., 2016). Una profesora de una telesecundaria de Guanajuato comparte su experiencia al respecto:

Al principio es un cambio drástico, porque es un estilo de vida que ya llevaba, y regresar con mi familia es un cambio fuerte, porque tengo que estar conviviendo, aparte cumplir con las responsabilidades del trabajo y los niños, por ejemplo, yo estoy ahorita haciendo una maestría, ahora es un poco más desgastante, eso me genera ansiedad.

Un profesor de una escuela primaria de la Ciudad de México señala una experiencia similar, aunque antepone el bienestar de sus alumnos al suyo:

Sí es desgastante, porque eso de no salir de casa es bastante (risas), viene la ansiedad de estar de tu cuarto a la sala, es un poquito estresante, pero lo único que me reconforta, o lo que me lleva a tener una mente tranquila, es de que estamos trabajando por el bienestar de los niños, como dicen las abuelitas, uno como quiera, ¿pero los niños?

Si bien adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo provocó el desgaste emocional de algunos entrevistados; otros lograron establecer recursos de protección a través de “la fijación de horarios”, “buen sentido del humor” y “autocuidado”. No obstante, identificamos una distribución desigual de los roles en el hogar, pues más de la mitad de las entrevistadas asumieron la responsabilidad de las tareas domésticas, el cuidado de los hijos y adultos mayores. Estos datos coinciden con los resultados de la CEPAL (2021) sobre la relación del género con el rendimiento laboral durante la pandemia, ya que el predominio de estos estereotipos ocasionó que las mujeres presentaran más efectos negativos en su estado de ánimo. El relato de una profesora de primer grado sirve de ejemplo: “Acostumbrarse a un estilo de vida donde tienes que estar veinticuatro-siete con personas ha sido difícil, pero a todo se adapta uno, ya no me cuesta tanto trabajo las clases con mis niños, el quehacer en el hogar y cuidar a mis dos hijos, porque uno ya tiene clases en línea (se escucha el llanto de su bebé y la maestra sonrío)”.

El proceso de adaptación a las diferentes etapas que atravesó la gestión escolar durante la pandemia tuvo un impacto singular en cada caso, pero fue más sencillo para los profesores que presentaron alicientes emocionales a nivel profesional y familiar, como vocación docente, satisfacción laboral, afecto por sus estudiantes, compañeros cercanos, autoeficacia parental y corresponsabilidad familiar.

Estrategias docentes

En el análisis de los resultados fue posible identificar diversas estrategias que los entrevistados diseñaron para la atención de sus estudiantes, padres de familia y compañeros, quienes no solo hicieron frente a conflictos internos, como el miedo a enfermarse, sino también a las limitadas condiciones socioeconómicas para brindar una educación a la distancia. Estas experiencias motivaron, en algunos casos, un

proceso de reconversión que permitió transformar las desventajas en oportunidades para innovar su práctica docente, incorporar nuevos conocimientos y brindar soporte emocional a través de la prevalencia de determinados rasgos socioemocionales que influyeron de manera positiva en el bienestar grupal y personal.

En el caso de las comunidades rurales y zonas urbanas con altos índices de marginalidad, la falta de equipos sofisticados y de los servicios de internet motivaron la conformación de estrategias docentes encaminadas a compensar la escasa accesibilidad del programa Aprende en Casa, y priorizar la diversidad educativa y cultural de sus estudiantes. Como el caso del director de una telesecundaria indígena en Durango, que planeó con sus docentes la elaboración de “folletos” que organizaron a “manera de paquetes”:

¿Qué se hizo?, se les pidió a los maestros que hicieran sus planeaciones, les dije: *profes* ustedes que tienen acceso a internet, descarguen esto, ayer me mandan todos los trabajos, ¿qué hice yo?, tuve que ir a la escuela, se imprimieron los trabajos, quiero hacer el paréntesis que fue en hojas recicladas de la escuela, a cada alumno se le entregó un paquete de quince “tantos”, estuvimos citando de cinco en cinco a los alumnos, de igual manera, en cada paquete (se les dijo a los estudiantes) aquí te va el número de teléfono de tu maestro, comunícate para cualquier duda que tengas.

El principal reto de estas propuestas fue mantener la comunicación con sus estudiantes para asegurar el acceso equitativo a los contenidos y brindar seguimiento a las tareas escolares. Por ello, algunos profesores planificaron reuniones presenciales en “espacios abiertos”, “alrededor de la escuela”, “en parques” o “lugares públicos”, como lo señala un profesor de una escuela primaria del Estado de México: “Tengo muchos alumnos que no tienen accesibilidad, entonces, hay algunas actividades que tuve que implementar, que no tienen que ver con la SEP, porque no son muy inclusivos, tuve que ir a la puerta de mi escuela a entregar en físico un cuadernillo, con actividades de todo un mes”.

La directora de una escuela rural primaria de Zacatecas estableció como punto de encuentro “la papelería de la comunidad”, en donde los padres acudieron cada semana para recibir los “cuadernillos” que contenían las tareas de las diferentes asignaturas y, a su vez, entregar las que habían realizado los estudiantes en casa:

Nos apoyamos mucho de la vocal, nos ayuda a recopilar algunas evidencias de los padres que no tienen teléfono ni televisión, pero están dejando las tareas en el negocio de la papelería que es muy famosa por aquí, por ejemplo, la maestra de tercero le envía un cuadernillo al dueño de la papelería, éste lo imprime, nosotros como escuela estamos tratando de absorber ese gasto.

De manera similar, los docentes de una secundaria técnica de Puebla optaron por pegar estas actividades en las paredes externas de la escuela con la finalidad de que los familiares y conocidos pudieran acceder sin problema. Para evitar aglomeraciones, cada asignatura contó con un color distintivo que agilizó la transcripción de los carteles, los cuales se distribuyeron a lo largo de las paredes con el objetivo de establecer espacios simbólicos entre los destinatarios. Así aparece en las fotos y el aviso que postearon en su cuenta oficial de Facebook: “Ya se encuentran pegados los productos a realizar de esta semana y la anterior, afuera de la escuela, Difundir con los alumnos que no tienen INTERNET” (Escuela Secundaria Técnica núm. 36, 2020).

Los docentes fueron desafiados permanentemente por eventos disruptivos tanto de manera personal como profesional. Si bien recibieron instrucciones generales de política educativa para desarrollar sus actividades, conocimientos, experiencia, vocación y autonomía en la toma de decisiones, permitieron ensayar estrategias que pusieron en marcha de manera ingeniosa y en función de los acontecimientos y necesidades individuales; con ello lograron ganar autoconfianza en su capacidad profesional, la construcción de relaciones productivas y la innovación de su práctica docente.

Resiliencia individual. Rasgos socioemocionales

Las cualidades personales jugaron un papel central en la conformación de estrategias de contención, resistencia y atención a las diferentes secuelas que dejó la pandemia en el contexto educativo y familiar. Los entrevistados describieron un conjunto de conductas, actitudes y valores que influyeron en sus respuestas adaptativas frente a la adversidad. Identificamos tres rasgos socioemocionales activos en la reconfiguración de su práctica docente, la gestión escolar y el acompañamiento emocional a sus estudiantes y padres de familia, quienes se organizaron según el orden de relevancia en empatía, compromiso y creatividad.

Empatía

De acuerdo con Turner y Stets (2006), la empatía es una emoción moral “que refuerza la reciprocidad en los vínculos sociales e implica la capacidad de comprender el estado afectivo del otro o sentir las emociones que el otro siente y, al hacerlo, reconocer y discriminar entre los estados afectivos del otro” (p. 554). En el caso de los entrevistados, estas conductas se hicieron evidentes en la preocupación que mostraron hacia los estudiantes con discapacidad o alguna desventaja cultural y socioeconómica que dificultó su acceso a la tecnología y otros canales de comunicación. Estas condiciones despertaron en ellos sentimientos de compasión ante la imposibilidad de resarcir las desigualdades que existen en sus escuelas, como advertimos en el relato de un profesor de un centro escolar del estado de Puebla: “Reparo tabletas y esas se las presto a mis alumnos para que puedan hacer las actividades precargadas por mí, ¡porque no tienen internet! yo digo que soy el mejor *usurero*, porque siempre digo: ¡ah no te sirve eso! ¡Ah, dámelo para mis alumnos! y así, junto! ¡qué lápices! ¡qué sacapuntas! y me los llevo a la escuela”.

De manera similar, el director de una telesecundaria de Durango manifestó su compromiso por atenuar las diferentes necesidades que sus estudiantes enfrentaron en sus comunidades y, en ocasiones, dejó su bienestar en segundo término:

En marzo se empieza a escuchar más fuerte lo de la pandemia y en nuestra escuela se desarrollaron cinco casos de influenza; los regresamos a casa. Yo como director los llevé a su casa y le di indicaciones a la mamá, y por la noche empezaron con síntomas, yo andaba con nervios, dije: “¡A la madre, ya me dio COVID!”, pobres muchachos, hay cada cosa, no es fácil ser maestro.

Estas experiencias demuestran su capacidad comprensiva ante las necesidades de “sus niños”, “chiquitines” o “chamacos”, como los llaman de cariño, y que en la distancia recuerdan con gran preocupación y anhelo. La experiencia de una profesora

de primer grado en Colima así lo detalla: “A mí no me importaría ir a trabajar, y que me hicieran cumplir el turno, nada más para que vean que estoy trabajando [voz temblorosa], ¡si mis niños están en sus casas y a salvo eso es lo importante!, porque, ante todo, los niños son el futuro de todo [llora]”.

Una profesora de educación inicial en Oaxaca describe su aflicción ante la ausencia de algunos estudiantes: “Están esos tres niños con los que no puedo comunicarme, y ni siquiera sé qué es lo que está pasando; el otro día estaba yo con unas ganas de ir a verlos, tengo el domicilio ahí, dije: ‘Voy a ir [ojos llorosos]’. Es muy difícil tomar una decisión”.

Buena parte de los entrevistados coinciden en que esta crisis ayudó a visibilizar “la precariedad” y los grandes “contrastos sociales” que viven de manera cotidiana en sus aulas, dinámicas que los han sensibilizado en el trato que brindan no solo a sus alumnos, sino también a los padres de familia, pues la apertura en la comunicación por medio de mensajes de WhatsApp o llamadas telefónicas permitió un contacto más cercano con ellos ante “la pérdida de un familiar”, “las dificultades de sus hijos”, “los problemas de pareja” o “los despidos laborales”, como describe una profesora de una telesecundaria en Guanajuato: “Una mamá me contactó, ella estaba embarazada y perdió a su bebé y me dijo: ‘Maestro, ahora no estoy para ayudar a mi niña’. Le dije: ‘No se preocupe, se entiende’; le dije: ‘Ahorita usted dedíquese a usted, a su niña, a crear un ambiente tranquilo en casa, ya lo demás vemos cómo lo resolvemos”.

Fueron diversas las acciones de empatía que mostraron los docentes en el desarrollo de las actividades de docencia, tutoría y dirección, desde aquellos con habilidades para comprender las situaciones desafiantes que vivieron sus estudiantes hasta quienes manifestaron sentimientos de dolor o duelo similares a quienes los padecían. El relato de una profesora de una escuela primaria de la Ciudad de México sirve de ejemplo:

Yo creo que es un parteaguas, y después de una crisis, siempre se tiene que aprender algo, podemos rescatar muchas cosas trabajando esta parte socioemocional, ¿cómo vivieron está pandemia?, ¿cuántos de ellos sus papás se quedaron sin empleo?, ¿cuántos de ellos padecieron hambre!, porque los testimonios de estos chiquitos nos van a ayudar como comunidad a ser más solidarios, más empáticos.

Estos relatos no siempre se acompañaron de experiencias difíciles, sino también de satisfacción ante los “avances logrados”, “las tareas realizadas” y “el apoyo de algunos padres de familia”. En los testimonios identificamos dos vertientes: por un lado, los docentes de reciente ingreso al servicio, que mostraron dificultades para reconocer los límites de su actuación y que, con frecuencia, les generó agotamiento ante las escasas herramientas socioafectivas para distanciarse de los problemas; por otro, la actuación de los docentes de mayor trayectoria, que presentaron un alto nivel de empatía para reponerse, separar sus responsabilidades laborales de las personales y reconocer el momento oportuno para ayudar a sus estudiantes y familias.

Compromiso

Se encuentra asociado al optimismo positivo que mostraron algunos docentes para enseñar en medio de las limitaciones, y “entregar planeaciones cada semana”, “pedir tareas”, “organizar las evidencias”, “usar Classroom”, “atender mensajes y llamadas”,

entre otras actividades, que ocasionaron la extensión de su trabajo. La autonomía de los docentes para realizar actividades de apoyo y estrategias de aprendizaje en este contexto fueron frecuentes, lo que mostró que no solo se trataba de cumplir con la planeación acordada, sino de llevar a cabo sus actividades de mejor manera. Ahí reside parte del éxito de las intervenciones que se apoyaron en la firme convicción de cumplir sus funciones “lo mejor posible”, “con puntualidad”, “pese a la incertidumbre” y “poca información”; es decir, características de una buena práctica:

... en donde el docente lleva a cabo acciones que se fundamentan en las competencias, conocimientos y saberes que posee, y que moviliza a través de experiencias ejemplares, recomendaciones, estrategias didácticas y habilidades socioemocionales, producto de su experiencia profesional, con el propósito de innovar en los temas que imparte y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en beneficio de sus estudiantes en un contexto específico (Gómez-Nashiki y Quijada, 2021).

Un profesor del Estado de México da cuenta de este esfuerzo:

Esta situación sí nos dio a pensar que la educación tiene que cambiar; muchos maestros dicen: el gobierno no te da nada, ¿tú qué haces?, sí lo hacemos, siempre estamos sacando de nuestro bolsillo, viendo qué onda, los niños no tienen internet, aunque me entreguen libros QR, no pueden descargarlos, y lo necesito comprar yo, y no me duele, al fin al cabo a la docencia no se entra por dinero ¡se entra por vocación!

Si bien el programa Aprende en Casa representó un reto profesional para muchos de ellos, también lo fue en lo personal, pues la docencia tiene una fuerte carga emocional que se nutre de las relaciones que establecen con sus alumnos y el entorno escolar, que reafirman diariamente su vocación por la carrera. Sin embargo, fue inevitable que, ante el cambio de rutina, se vieran afectados en su capacidad de respuesta y estado de ánimo; así lo señala un profesor que trabaja en un centro escolar del estado de Puebla: “No estábamos preparados para esto, estamos haciendo lo más que se puede, estamos trabajando como Dios nos da a entender, no lo estamos haciendo mal eh, en la mañana nos felicitaron, yo sí me siento un poco estresado, porque es mucho trabajo”.

Otros docentes reforzaron su gusto por la docencia, así como la búsqueda de nuevos referentes intelectuales para cumplir con sus actividades, lo que contribuyó a la iniciativa de buscar nuevas herramientas como Classroom para adaptarse a las exigencias del momento. El relato de una profesora de sexto grado sirve de ejemplo: “A mí no se me ha hecho complicado, yo veo que mucha gente se queja, siento que soy muy afortunada, estos días no han sido ociosos, al contrario, he estado tratando de aprender, esto de Classroom, ya hice mi cuenta, estuve practicando con mi esposo y luego con la maestría que es en línea”.

Por su parte, un profesor que trabaja en una zona rural de Tecomán resalta su entusiasmo por el uso de la tecnología: “Los niños no tienen la posibilidad de tener una computadora, entonces la posibilidad que yo encontré fue generar videos, explicándoles los temas y hacer videitos cortitos [señala su videograbadora], de manera que lo pudieran descargar en el WhatsApp, también les pido que si tienen una duda, me lo externen”.

Promover emociones positivas en una situación de crisis ayuda a atenuar los efectos negativos y pueden influir favorablemente en los cambios de conducta de los otros, y ayudar a potenciar recursos intelectuales, físicos y sociales de los individuos en una coyuntura difícil (McBride et al., 2020), como fue el caso de los docentes entrevistados. De

igual manera, al promover acciones solidarias y sentimientos positivos, generaron formas de pensamiento y acción que permitieron dar continuidad a la actividad educativa (Skinner et al., 2020).

En los relatos analizados se aprecia una relación dinámica entre las motivaciones personales de los entrevistados y el contexto socioeducativo en el que trabajaron durante la pandemia, en ocasiones, en perjuicio de sus habilidades socioemocionales, pues el entusiasmo por la docencia se vio afectado por las modificaciones laborales, lo que propició dilemas en torno a su eficacia, pero, como sucede en todo evento que impacta en su identidad, también se acompañaron de aprendizajes productivos que contribuyeron a la reformulación de sus competencias y metas a futuro. Sin embargo, identificamos una diferencia importante entre los docentes que estaban próximos a jubilarse, quienes mostraron inseguridad para integrar la tecnología u otro medio de enseñanza a sus clases, debido a no saber utilizarlos o por considerar que no se comprenderían sus instrucciones en esta modalidad.

Creatividad

Este rasgo resaltó las diferentes estrategias que los docentes crearon para reducir la distancia y las desventajas socioeconómicas de sus estudiantes, al emplear su experiencia e ingenio para adaptar sus contenidos a las plataformas virtuales y diversos medios de comunicación, además de diseñar materiales didácticos que no requerían el acceso a la tecnología, así como la falta de libros de textos gratuitos en las telesecundarias, escuelas rurales, indígenas y del Conafe, pues elaboraron “guías de aprendizaje” y “carteles” que ayudaron a impartir sus clases y animaron a sus estudiantes; así lo describe una profesora de una escuela primaria de la Ciudad de México: “Estoy haciendo una cartulina, les escribo algo bonito ¿no?, yo saqué del internet unos muñequitos [...], mira, para que quedará coquetón. Los maestros nos sacamos fotografías con una frase, se lo mandamos a la directora y (ella) los va a integrar para hacer un video con todos los profes”.

En este proceso de adaptación destaca la capacidad que alcanzaron algunos docentes de sortear los obstáculos y construir versiones mejoradas de su práctica docente a partir de la resiliencia cotidiana que han alcanzado en la búsqueda de espacios de autonomía y protección grupal (Day y Gu, 2014). Este rasgo fue visible en sujetos con un alto grado de responsabilidad y liderazgo que favorecieron el diseño de acciones conjuntas y de mayor alcance, como lo narra un profesor que labora en una primaria de Colima: “Todos los profesores del colegio nos pusimos de acuerdo para crear materiales que le puedan servir a todos, hay profesores que son creativos, hay maestros que tienen muchos años, son muy buenos, pero sí les cuesta esta parte. Entonces, siempre tratamos de integrarlos en las actividades”.

De acuerdo con Bain (2007), estas características son frecuentes en “profesores extraordinarios” que, además de buena disposición y ánimo, poseen un pensamiento metacognitivo que les permite adelantarse a las necesidades, como advertimos en las alternativas que algunos entrevistados plantearon para el regreso a las clases presenciales, y en las que los deseos de salir adelante parecen ser más fuertes que las precariedades que viven en sus escuelas; esto lo describe una profesora de una escuela primaria en Puebla: “Hay que estar en contacto con las vocales para que podamos hacer

una limpieza antes de la entrada de los niños, que vayamos designando comisiones para los filtros, para que se les eche gel antibacterial. Me preocupa porque mi salón es bastante chico y tengo muchos alumnos”.

Una profesora del estado de Colima compartió otras estrategias: “Ahora voy a querer que las clases sean fuera del aula, hablar con el maestro de educación física y pedirle que me regale un pedacito de patio, por ejemplo, en la escuela hay cuatro lavamanos para setecientos y fracción de estudiantes, ¡habrá que construir más!, no tenemos condiciones, ¡habrá que adecuarnos!”.

A pesar de la persistencia de mensajes positivos y de optimismo, también identificamos sentimientos de tristeza y falta de ánimo que se acentuaron con el confinamiento y las escasas oportunidades para compartir estas experiencias, aparte del miedo a enfermarse, perder un familiar o dejar de trabajar. Algunos entrevistados asociaron estas vivencias con las secuelas emocionales que les dejó el terremoto de 2017, y tuvieron que sobreponerse “al temor de volver a las aulas” y que “el desastre no los tome desprevenidos”; así lo señala una profesora de sexto grado que trabaja en la Ciudad de México:

Yo tuve una experiencia previa, con este grupo, porque nos tocó el temblor, y nosotros sí estábamos en clase y fue una situación difícil, y tenemos muchos niños que aún no se han recuperado de eso, que escuchan una alerta sísmica y entran en crisis, yo voy pensando desde ahorita ¿cómo se van a comportar ahora?, va a hacer una situación muy estresante, pero al final del día van a salir, lo tenemos que superar, como hemos superado todo lo anterior.

Estas manifestaciones son típicas en eventos de gran impacto emocional que generan miedo individual y colectivo (Bryce et al., 2020), cuya escasa atención puede desestabilizar la salud mental de docentes y estudiantes (Carrillo y Flores, 2020). Las escuelas deben priorizar estos aspectos en esta nueva etapa, como lo indica un profesor de secundaria:

Mi preocupación es que los muchachos regresen sin ganas de trabajar; aunque [los alumnos] hicieron las actividades, no hubo quien los estuviera llevando de la mano, faltó acompañamiento, lo que preocupa es que se vayan al ciclo escolar que sigue sin haber logrado los aprendizajes del grado; son cosas que debemos atender pronto.

El estudio de la resiliencia resulta significativo para conocer y analizar las estrategias que los docentes y directores adoptaron para hacer frente a los cambios de rutina y de espacios de trabajo, además de orientar el diseño de programas que se concentren en el bienestar subjetivo de la comunidad escolar, luego de que permanecieron en sus casas durante casi dos años y que algunos experimentaron miedo, estrés y duelos. Una profesora de tercer grado de primaria brinda detalles al respecto:

Yo creo que los profesores vamos a enfrentar algo bien fuerte, tenemos que ir preparados antes de llegar con ellos, desde probablemente tomar una terapia hasta buscar las estrategias de cómo vas a llegar hablar con los alumnos de esto, a través de cuentos, de música, para que hagan catarsis; creo que primero sanarse uno para poder apapachar a veinte cabecitas.

Los rasgos socioemocionales identificados en este estudio cobraron mayor notoriedad en los docentes que presentaron una autopercepción positiva de su actuación profesional y las relaciones que conformaron en el ámbito laboral y familiar. A pesar de que estas actitudes, en algunos casos, no fueron suficientes para revertir o reducir

las contingencias, la reflexividad metacognitiva para reconocer sus limitaciones personales y del contexto abonaron a la reevaluación de sus intervenciones pedagógicas, la búsqueda de nuevas opciones de crecimiento profesional, la asociación con agentes de la comunidad civil y la reafirmación de su vocación docente. En este proceso, el sentido del humor, las creencias religiosas y haber experimentado crisis o estrés en el pasado sirvieron de contención frente a los problemas de salud, la sobrecarga laboral, la pérdida de familiares y compañeros de trabajo.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación confirman lo señalado por Richards et al. (2018) y Román et al. (2020) respecto a los múltiples aprendizajes que promueve la resiliencia en contextos educativos desafiantes mediante la conformación de redes de apoyo, la atención de las necesidades académicas y socioculturales de los estudiantes, el acompañamiento emocional, la construcción de vínculos más cercanos con los padres de familia y otros sectores de la sociedad. Estas dinámicas han influido de manera positiva en el desarrollo profesional de los entrevistados, quienes advierten la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades para empleo de la tecnología, capacidad de autogestión y el fortalecimiento de rasgos socioemocionales para el trabajo con sus estudiantes.

El liderazgo de los directores y la participación de profesores y padres de familia permitió optimizar las actividades escolares, fortalecer la comunicación y atender los problemas emergentes de la práctica docente. Estos aspectos coinciden con los resultados obtenidos por Suárez (2002) y Skinner et al. (2020), pues en este proceso identificamos alicientes sociales que abonaron al trabajo en equipo, como la confianza mutua, el humor social, la solidaridad y la construcción de redes de apoyo.

De acuerdo con Forés y Grané (2017), las acciones individuales y colectivas desarrolladas por los docentes se conjugaron para dar respuesta a las adversidades, siguiendo un curso en espiral, pues muchos de ellos retomaron aprendizajes adquiridos en situaciones parecidas, como el caso de los docentes que trabajan en zonas rurales, quienes demostraron cierto grado de pericia e ingenio para desafiar las precariedades económicas y culturales del entorno. Sin embargo, a pesar de que algunos de ellos ya habían experimentado crisis o catástrofes naturales, la pandemia significó un riesgo permanente e incierto que les ocasionó miedo, frustración, agotamiento y desgaste emocional. Por ello, es importante seguir ampliando el análisis de estas repercusiones a corto y mediano plazo, tanto en el plano personal como social, desde una perspectiva holística (Shah y Couch, 2020).

De manera similar a los resultados encontrados por Navarrete et al. (2020) y Plá et al. (2020), encontramos que el incremento de la desigualdad socioeconómica, la precariedad de las escuelas rurales y telesecundarias, el acceso limitado a la tecnología y el internet, principalmente en poblaciones de procedencia indígena y con discapacidad, influyeron en la escasa pertinencia de los recursos educativos propuestos por la SEP. Estos aspectos se deben priorizar en el diseño de programas de atención socioemocional por medio de la participación de los distintos actores educativos, los agentes de la sociedad civil y especialistas del área de la salud, con la finalidad de construir en conjunto estrategias diversificadas que se ajusten a las necesidades de cada contexto escolar.

De acuerdo con los lineamientos planteados por la OCDE (2021), CEPAL y Unesco (2021), resulta necesario elaborar diagnósticos integrales que documenten los diversos efectos que dejó la pandemia en el sector educativo, las respuestas que formularon los directores, docentes, estudiantes y padres de familia, así como determinar los factores resilientes que coexisten en escuelas de alto riesgo. De igual modo, registrar las buenas prácticas en la docencia y la gestión escolar, que sirvan de referencia para la planeación de las principales líneas de acción y, a su vez, promover el reconocimiento del trabajo que realizaron algunos docentes de manera individual y colectiva para revertir las adversidades del contexto educativo (Gómez-Nashiki y Quijada, 2021).

Para la formación de actitudes y acciones resilientes a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, coincidimos con Bobo et al. (2021), Bryce et al. (2020) y Hadar et al. (2020) en la necesidad de integrar contenidos y materiales educativos que confronten a los estudiantes con desafíos emocionales en forma anticipada, a partir del análisis de la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad de los cambios y las crisis.

A la par, diseñar programas de actualización docente que se concentren en la formación de competencias socioafectivas y la asistencia psicológica para el tratamiento de las secuelas emocionales derivadas del confinamiento, la sobrecarga laboral, los duelos y problemas de salud (Jurcik et al., 2020; McBride et al., 2020).

En el caso de los estudiantes en edad infantil y con discapacidad, compartimos lo señalado por Henderson y Milstein (2007), en cuanto a la necesidad de realizar un diagnóstico integral, modelos de enseñanza más flexibles, técnicas de evaluación formativa y personalizada con apoyo de la tecnología, diseño de adaptaciones curriculares, pues a lo largo de la investigación no encontramos una estrategia específica por parte de la SEP, y en los testimonios se mencionó como un tema necesario de atender.

Entre los limitantes del estudio predominó la dificultad para incorporar un mayor número de profesores de escuelas rurales e indígenas debido a las medidas de restricción social, el insuficiente acceso a internet y servicios de telefonía. Si bien reconocimos algunos factores que no favorecieron la equidad de género durante el trabajo en casa, esta categoría no se incluyó en la definición de la resiliencia docente por falta de datos más concluyentes, por lo que consideramos importante que se retome en posteriores trabajos. Uno de los retos que se desprenden de esta primera fase de análisis es la búsqueda de información para contrastar estos hallazgos con las experiencias que enfrentaron los docentes al retornar a las clases presenciales.

CONCLUSIONES

Desde el enfoque holístico, las acciones resilientes analizadas fueron el resultado de diferentes estrategias individuales y colectivas que los docentes entrevistados movilizaron para hacer frente a las adversidades que vivenciaron en el plano laboral y personal a partir del fortalecimiento de conocimientos, capacidades metacognitivas, habilidades socioemocionales y alianzas que abonaron a la reconfiguración de su profesión e intervención en diferentes contextos; los más recurrentes fueron: las clases a distancia, la gestión escolar, la relación con los compañeros de trabajo y padres de familia, el acompañamiento a los estudiantes y la organización de las actividades familiares. Si

bien en algunos casos se requirieron respuestas rápidas, este proceso se desarrolló de manera progresiva y en espiral, pues cada aprendizaje sirvió de aliciente al ulterior, y conformó una red de múltiples conexiones que se proyectan en forma simultánea en las respuestas de adaptación positiva identificadas.

De acuerdo con la literatura revisada, las acciones resilientes hacen alusión a distintos contextos y planos; en este trabajo identificamos tres niveles; en el primero prevalece la reflexividad metacognitiva de los docentes para reconocer sus atributos socioemocionales y desarrollar intervenciones planificadas que evalúan constantemente; en el segundo, la intuición intelectual orienta la búsqueda de recursos de adaptación a través del análisis de experiencias pasadas que ponen a prueba y en la marcha las ajustan a las nuevas necesidades del contexto escolar; por último, observamos las respuestas inmediatas frente a experiencias que pusieron en riesgo su estabilidad emocional y que, a pesar de su limitada eficacia, evidencian su capacidad para resistir los embates de la profesión.

La resiliencia grupal se caracterizó por la integración de redes de apoyo intragrupal con miembros de la misma organización (directores, profesores y personal administrativo) e intergrupala (padres de familia y asesores técnicos pedagógicos), así como la creación de nuevos vínculos con agentes externos a la escuela, como dependientes de comercios, empresarios y personas altruistas, en los que la gestión escolar y el liderazgo compartido resurgieron como estrategias comunitarias que se caracterizaron por la búsqueda de objetivos comunes y el impulso de conductas prosociales.

La generación de confianza que los docentes transmitieron permitió fortalecer la dinámica educativa a la distancia y mantener la cohesión de grupo, un aspecto central en el contexto signado por la incertidumbre. La volatilidad del curso de la pandemia y las secuelas que dejó en la comunidad educativa motivaron actuaciones extraordinarias que influyeron en el crecimiento de cada uno de sus integrantes, por lo que la resiliencia docente fue el resultado de un aprendizaje colectivo que contribuyó a la conformación de rasgos positivos y estrategias de adaptación, al convivir o presenciar cómo sus compañeros, estudiantes y padres de familia superaban sus propias vicisitudes. A diferencia de otras crisis, en esta las medidas de restricción social y los problemas de comunicación reforzaron el acompañamiento emocional entre los diferentes actores, como mecanismo de resiliencia frente a los factores ambientales y personales que desafiaron las intervenciones pedagógicas y dinámicas de interacción a la distancia.

Los docentes asumieron el papel de liderazgo que la sociedad demandaba de ellos para dar respuesta a la incertidumbre imperante a través de las distintas acciones emprendidas para hacerse cargo de la situación, ya sea en el plano académico o socioemocional, que son una muestra de las acciones que, de modo creativo, llevaron a cabo para dar respuesta a las demandas que se presentaron. Constatamos que los conocimientos teóricos que poseían fueron insuficientes para afrontar las exigencias urgentes, por lo cual los docentes atendieron con intuición los problemas que surgieron del contexto específico donde trabajaban, que fue el origen y fundamento de las estrategias que implementaron.

En esta coyuntura, los docentes desempeñaron un papel central para el restablecimiento del espacio escolar, el tránsito a una nueva modalidad de enseñanza y el

diseño de adecuaciones curriculares de emergencia para compensar las desventajas del programa Aprende en Casa y atender la diversidad educativa; se convirtieron en artistas de la adversidad que conjugaron sus conocimientos y cualidades personales sistemáticamente para cumplir con las múltiples demandas del ámbito laboral y personal. En este proceso identificamos predictores de éxito profesional asociados a un alto nivel de compromiso, empatía y creatividad para crear nuevos canales de comunicación con los estudiantes, brindar seguimiento a los aprendizajes y el trabajo colegiado con sus pares, incluso sin mediación tecnológica.

A pesar de que en los relatos analizados encontramos respuestas adaptativas positivas que permitieron que los docentes confrontaran las dificultades, reconocieran los límites de su actuación y se plantearan nuevos retos, también fue posible observar su frustración ante la imposibilidad de revertir la difícil situación socioeconómica de sus estudiantes, el estrés derivado de las largas jornadas de trabajo, la preocupación por las limitaciones en la infraestructura de las escuelas y los recursos para garantizar los utensilios de higiene, y, sobre todo, la incertidumbre acerca de cómo desarrollar su trabajo y brindar asistencia emocional al volver a los salones de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Banna, Md. H., Sayeed, A., Kundu, S., Christopher, E., Tasdik Hasan, M., Rasheeda Begum, M., Tapos Kormoker, T., Tanjina, S., Dola, I., Hassan, M. M. Chowdhury, S. e Islam Khan, M.S. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of the adult population in Bangladesh: A nationwide cross-sectional study. *International Journal of Environmental Health Research*, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1080/09603123.2020.1802409>
- Arenas, N. (2005). *Dando a conocer la aplicación de la grounded theory (teoría fundamentada en los datos)*. Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* [traducción al español]. Editorial de la Universitat de València.
- Bobo, H. P., Lau, C., Chan L. W. y Siu-Man, Ng (2021). Resilience of Hong Kong people in the COVID-19 pandemic: Lessons learned from a survey at the peak of the pandemic in Spring 2020. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, núm. 31, vols. 1-2, pp. 105-114. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1778516>
- Bryce, C., Ring, P., Ashby, S. y Wardman, J. K. (2020). Resilience in the face of uncertainty: Early lessons from the COVID-19 pandemic. *Journal of Risk Research*, núm. 23, vols. 7-8, pp. 880-887. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756379>
- Carrillo, C. y Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, núm. 43, vol. 4, pp. 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Castagnola-Sánchez, C., Carlos-Cotrina, J. y Aguinaga-Villegas, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos y Representaciones*, núm. 1, vol. 9, pp. e1044. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n.1.1044>
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denziny e Y. Lincoln

- (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2021). *La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. Informe Especial COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/46633>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el reencontro. Arte, educación y emociones. Educación básica y educación media superior*. Publicaciones MEJOREDU.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2020a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid 19. Educación Básica*. Publicaciones MEJOREDU.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2020b). *Talleres emergentes de formación docente Itinerarios para el reencontro. El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia*. Publicaciones MEJOREDU.
- Corbin, J. (2017). Grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, núm. 12, vol. 3, pp. 301-302. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262614>
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa Editorial.
- Day, C. y Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge Editorial.
- Dryhurst, S., Schneider, C-R., Kerr, J., Freeman, A. L., Recchia, G., Bles, A. M., Spiegelhalter, D. y Linden S. (2020). Risk perceptions of COVID-19 around the world. *Journal of Risk Research*, núm. 23, vols. 7-8, pp. 994-1006. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1758193>
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and teaching: Theory and practice*, núm. 20, vol. 5, pp. 568-594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>
- Ellison, D. W. y Mays-Woods, A. (2019). In the face of adversity: Four physical educator's experiences of resilience in high-poverty schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, núm. 24, vol. 1, pp. 59-72. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1536201>
- Escuela Secundaria Técnica núm. 36 (2020, abril). Ya se encuentran pegados los productos [publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/est36zacatepec/posts/2620786748241272>
- Forés, A. y Grané, J. (2017). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Editorial Narcea.
- Gavilánez, S. M., Nevárez, J. C., Cleonares, A. M. y Armijos, J. F. (2021). Resiliencia docente: factores emocionales que inciden en la enseñanza aprendizaje de la educación superior virtual durante la pandemia. *Revista Conrado*, núm. 17, vol. S3, pp. 104-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/214>
- Gobierno Puebla (2020, abril). Videoconferencia 24 de abril [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tdKFwISmhVc>

- Gómez-Nashiki, A. y Quijada, K. Y. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, vol. 3, núm. 4, pp. 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Grotberg, E. H. (1999). *Taping your inner strength: How to find the resilience to deal with anything*. New Age Books.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, núm. 20, vol. 5, pp. 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B. y Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, núm. 43, vol. 4, pp. 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Henderson, N. y Milstein, M. (2007). *La resiliencia en la escuela*. Paidós Editorial.
- Huamán, J. (2021). Resiliencia y estrés laboral en docentes del nivel primaria en tiempos de pandemia por Covid-19, 2020. *Horizontes*, núm. 5, vol. 21, pp. 1491-1500. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.291>
- Hurtubia, V., Tartakowsky, V., Acuña, M. y Landoni, M. (2021). Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 86, vol. 1, pp. 113-123. <https://doi.org/10.35362/rie8624383>
- Jquera, R., Valverde, X. y Montes, R. (2021). Resiliencia del profesorado de música chileno en el contexto de pandemia de COVID-19. *Electronic Journal of Music in Education*, núm. 48, pp. 154-174. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index>
- Jurcik, T., Jarvis, G. E., Zeleskov Doric, J., Krasavtseva, Y., Yaltonskaya, A., Ogiwara, K., Sasaki, J., Dubois, S. y Grigoryan, K. (2020). Adapting mental health services to the COVID-19 pandemic: Reflections from professionals in four countries. *Counselling Psychology Quarterly*, núm. 34, vols. 1-2, pp. 649-675. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1785846>
- Kangas-Dick, K. y O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, núm. 8, vol. 2, pp. 131-146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. y WeatherbyFell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching & Teacher Education*, núm. 54, pp. 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- McBride, H. L., Joseph, A. J., Schmitt, P.G. y Brett M. Holtz, B. M (2020). Clinical recommendations for psychotherapists working during the coronavirus (COVID-19) pandemic through the lens of AEDP (Accelerated Experiential Dynamic Psychotherapy). *Counselling Psychology Quarterly*, núm. 34, vols. 3-4, pp. 411-431. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1771283>
- McClymont, K., Morrison, D., Beevers, L. y Carmen, E. (2020). Flood resilience: A systematic review. *Journal of Environmental Planning and Management*, núm. 63, vol. 7, pp. 1151-1176. <https://doi.org/10.1080/09640568.2019.1641474>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID 19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 50 [especial], pp. 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Plá, S., Buenfil, R., Zabalgoitia, M., Gallardo, A., Constante, A., De la Cruz, G., González, E. y Orozco, B. (2020). La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad. *Perfiles Educativos*, núm. 42, vol. 170, pp. 5-13. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A. & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, núm. 24, vol. 7, pp. 768-787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, núm. 58, vol. 3, pp. 307-21. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gatreux, R., Antúnez, D. O., Calle, L., Poenitz, V., Correa, K. L., Torresi, E.B., Cornejo, M., Allegri, R. y Ponnet, V. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, núm. 1, vol. 1, pp. 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, núm. 21, pp. 119-144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica*. Editorial SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020a). *Boletín No. 80. Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020b). *Vamos de regreso a clases. Cuadernos de trabajo. Primaria-docentes*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos_tecnicos_escolares/default/pub?id=1126&nomactividad=Vamos+de+regreso+a+clases
- Shah, J. P. y Couch, D. (2020). The rise of resilience in education in emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, núm. 14, vol. 3, pp. 303-326. <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>
- Skinner, E., Pitzer, J., Brule, H., Rickert, N. & Kindermann, T. (2020). "I get knocked down, but I get up again": Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, núm. 44, vol. 4, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1177/0165025420924122>
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Irene Vasilachis (ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Suárez, E. N. (2002). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En A. Melillo y E. N. Suárez (coords.). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Paidós.

- Subsecretaría de Educación Básica (2021). *Herramientas de acompañamiento socioemocional. Caja de herramientas*. Publicaciones de la Subsecretaría de Educación Básica de México.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (trabajo original publicado en 1998).
- Theis, A. (2001). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (coord.). *La resiliencia: resistir y rehacer* (pp. 45-60). Gedisa Editorial.
- Thompson-de Benoit A. y Kramer, U. (2020). Work with emotions in remote psychotherapy in the time of Covid-19: A clinical experience. *Counselling Psychology Quarterly*, núm. 34, vols. 3-4, pp. 368-376. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1770696>
- Turner, J. y Stets, J. (2006). Moral emotion. En J. Turner y J. Stets (corrds.). *Handbook of the sociology of emotions* (pp. 544-566). Springer Editorial.
- Valora Consultoría (2021). *Docencia en tiempos de pandemia*. <https://valora.com.mx/wp-content/uploads/2020/05/200424-sondeo-educaci%C3%B3n-en-pandemia.pdf>
- Wong, A. P. (2021, febrero). Reporta SNTE 2 mil 700 docentes muertos por covid-19. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/2-mil-500-docentes-muerto-covid-19-snte>
- Woods, P. (1988). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós Editorial.