



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DIMENSIONES INDIVIDUALES, RELACIONALES E INSTITUCIONALES EN LA RESILIENCIA DE
PROFESORES PRINCIPIANTES DE LA REGIÓN METROPOLITANA**

**Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología
PAULA VERÓNICA VILLALOBOS VERGARA**

**Director:
Jesús Redondo Rojo**

**Co-Directora:
Beatrice Avalos Bevan.**

**Comisión Examinadora:
Jenny Assael Budnik
Rodrigo Cornejo Chávez
Corina González Weil**

**Santiago de Chile
2018**

1. INTRODUCCIÓN

La figura del profesor como principal agente de la mejora educativa corresponde a un planteamiento reiterado en la discusión y en la investigación educativa. Los docentes principiantes son, en este sentido, protagonistas relevantes al representar un potencial clave en la innovación y el cambio educativo.

Sin embargo, ese potencial que se le da su formación universitaria y su motivación inicial por enseñar tiene como primer desafío, enfrentar un proceso de inserción profesional que lo pone en contacto con una realidad compleja. Así, el comienzo laboral de los profesores novatos está asociada a distintas condicionantes que merman su capacidad innovadora y van dificultando su adaptación. De este modo, a un contexto sistémico que presiona fuertemente por la estandarización y el control sobre el trabajo pedagógico, se suman diversos factores propios del medio como son las condiciones de trabajo inadecuadas; un liderazgo escolar insatisfactorio; habilidades y formación insuficiente para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales; o el tener que asumir responsabilidades extras a la propia labor docente. Estas y otras condiciones aumentarían la posibilidad de abandono de la labor docente poco tiempo después de haberla iniciado.

En base a este marco recién descrito, emerge la inquietud con relación a cuáles o qué capacidades poseen o se forjan los profesores principiantes para hacer frente al proceso de inserción. Qué elementos inciden en la decisión de permanecer en el sistema educativo, pese a verse enfrentados a las complejidades de la inserción profesional. Cuáles son las condiciones que permiten entender la permanencia de los docentes en la enseñanza, manteniendo un alto compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes y experimentando gratificación a partir de la labor que llevan a cabo.

Frente a estas interrogantes, a nivel internacional durante la última década se ha acuñado el concepto de resiliencia docente, entendiendo por ella la capacidad de los profesores de enfrentar las complejidades propias de su labor manteniendo el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

A diferencia de lo que fueron las primeras conceptualizaciones acerca de la capacidad resiliente, que buscaban identificar las características individuales de quienes (pese a verse enfrentados a condiciones adversas) lograban sobreponerse al riesgo y desarrollarse sin experimentar mayores consecuencias sobre su desarrollo, la investigación relativa a la resiliencia docente considera su dimensión individual. Se tienen en cuenta aspectos propios del contexto de desempeño, donde se incluyen tanto las relaciones que el docente establece en

la comunidad educativa, como también los aspectos referidos a la institución donde lleva a cabo su labor. De esta manera el contexto es concebido desde una dimensión relacional y una dimensión institucional, las que interactúan con las condiciones individuales, entendiendo así la resiliencia como una capacidad multidimensional y dinámica en el tiempo.

A partir de lo anterior, este estudio busca responder a la pregunta referida a cómo operan las dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes.

En base a esta pregunta, emerge como objetivo central de la investigación el comprender cómo operan las dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes. Para ello, se han trazado como objetivos específicos el describir y analizar cada una de sus respectivas directrices vinculadas a la capacidad resiliente del docente o la docente, para finalmente, analizar el vínculo entre las tres dimensiones estudiadas.

Este trabajo busca aportar en la generación de conocimiento acerca de las capacidades resilientes de profesores nóveles chilenos y los factores que afectan dicha aptitud. Lo anterior, en miras de detectar las condiciones y contextos que requieren de atención desde las políticas públicas para favorecer una mejor

inserción profesional de los docentes principiantes y fortalecer en ellos capacidades de resiliencia.

Al mismo tiempo, se busca contribuir a los procesos de formación docente inicial y continua, en miras de priorizar aquellos aspectos que permitan incrementar la capacidad resiliente de estudiantes de pedagogía y de docentes en ejercicio.

Se considera, además, que los hallazgos del presente estudio son relevantes para los directivos de colegios que —a partir de la posición que ocupan en las instituciones educativas— pueden promover aquellas condiciones institucionales que ayuden a fortalecer la resiliencia docente.

La metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación se centra en un estudio de casos de carácter colectivo, que permite responder de forma más pertinente a las preguntas sobre cómo y por qué se generan ciertos fenómenos sociales, de manera detallada y sistemática dentro de un contexto real y cotidiano. Además, este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo, fundamentalmente porque esta concepción de la investigación enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad escolar, desde los significados de las personas implicadas en ese contexto, estudiando sus creencias, intenciones y motivaciones.

En base a estos términos, el presente estudio consideró la participación de once docentes principiantes, hombres y mujeres, que imparten clases de distintas asignaturas en enseñanza media dentro de colegios de la Región Metropolitana. De este modo, se sostuvieron un total de 35 entrevistas individuales, entre diciembre de 2016 y diciembre de 2017. Durante este periodo, también tuvieron la posibilidad de compartir información relevante de su ejercicio profesional a través de mensajes de audio, enviados a través de la aplicación telefónica WhatsApp.

En su totalidad, los profesores escogidos para esta investigación son egresados de la carrera de pedagogía de alguna universidad perteneciente al Consejo de Rectores, además de encontrarse en su segundo año de ejercicio profesional.

Por último, se consideró privilegiar a docentes que trabajaran en colegios municipales y particulares subvencionados, cuya población de estudiantes presenta características asociadas a una mayor vulnerabilidad desde el punto de vista económico y psicosocial, dado que en este escenario la capacidad resiliente de los profesores probablemente debía ponerse en juego.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación educativa ha centrado por años sus objetivos en generar conocimiento que permita orientar el camino para construir una mejor educación. Un elemento común en este proceso es la importancia atribuida a la figura del profesor como el agente protagonista del perfeccionamiento escolar, en particular, los docentes principiantes son concebidos como un potencial aporte a la innovación y al cambio educativo (Hermosilla y Creus, 2018).

Sin embargo, la docencia es una labor cada vez más compleja y demandada, lo que puede resultar abrumador para quienes se inician en la profesión (Eirín, García y Montero, 2009; Marcelo, 2009; Vaillant, 2009; Avalos y Valenzuela, 2016). Esto, entre otros motivos, por el contexto de inserción laboral para los nuevos profesores y profesoras, que corresponde a un sistema educativo caracterizado por políticas de mercado que presionan fuertemente por la estandarización y el control del trabajo pedagógico. Junto a ello, un aumento progresivo de la cantidad de labores y responsabilidades asignadas a quienes desempeñan esta profesión, lo que se ha denominado intensificación del trabajo docente (Avalos, 2009; Ruffinelli, 2014b; Avalos y Valenzuela, 2016). Además, del cambio continuo de las tareas estipuladas, que obliga a los docentes a asumir

nuevas responsabilidades en un contexto de insuficiente seguridad (Avalos, 2009).

Otro elemento distintivo del contexto educativo chileno consiste a la lógica de rendición de cuentas, la que se expresa en parte a través de las mediciones externas, lo que estaría moldeando la práctica profesional de los profesores novatos, obligándolos a reaprender lo que es útil para cumplir con la cobertura curricular y rendir en las pruebas externas, dada la gran relevancia social otorgada a estas mediciones (Avalos, 2009; Ruffinelli, 2014b; Avalos y Valenzuela, 2016; García Huidobro, 2016).

Las condiciones descritas afectarían negativamente a los docentes disminuyendo su sentido de agencia e incrementando la desprofesionalización, la desmoralización y la desmotivación frente a su labor (Anderson, 2013; Assaél et al., 2012; Ball, 2008; Carrasco, 2013; Flórez, 2013 en Cornejo et al., 2015; Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017).

Además, en oposición a la envergadura de la tarea de los docentes, se constata que las políticas públicas aún no avanzan suficientemente en mejorar sus condiciones de trabajo para facilitar su labor, siendo una muestra de ello el escaso acompañamiento especializado o mentoría que reciben los docentes novatos al inicio de su carrera (Avalos, 2009; Avalos, 2011; Avalos y Valenzuela,

2016). A pesar de que esta modalidad ha dado cuenta, a nivel internacional, de importantes beneficios para la inserción profesional de los novatos y ha demostrado ser un componente relevante para la resiliencia docente en la dimensión institucional, aspecto que se detallará luego en el capítulo dedicado a esta temática.

Cabe señalar que, en estrecha relación con lo antes señalado y dando cuenta de la diversidad de experiencias asociadas a la inserción profesional, se han establecido distintos modelos que las instituciones escolares asumen frente a los docentes principiantes. En ellas la modalidad “nadar o hundirse” parece ser la predominante, donde es el docente el responsable de su inserción y la institución no asume tareas de inducción (Avalos, 2009; Marcelo, 2009; Vaillant, 2009; Flores, 2014). Otro modelo corresponde al colegial, donde predomina una relación de apoyo informal tanto con pares como con directivos que se muestran disponibles a brindar ayuda; el modelo de competencia mandatada, supone una cultura institucional en la que un docente experimentado asume como mentor del profesor principiante; y, finalmente, el modelo mentor protegido formalizado, que implica la existencia de un mentor con formación adecuada, que organiza el proceso de inducción en sus distintas fases, y que no aparece en la investigación disponible en América Latina (Vaillant, 2009).

Por su parte Negrillo e Iranzo (2009) describen la experiencia de inserción desde el efecto emocional que esta produce en los docentes. Dichas autoras caracterizan una primera fase de impacto experimentada durante las primeras semanas, donde predomina la inseguridad y la preocupación y una segunda fase de acomodación, donde se identifica mayor confianza en las propias capacidades para resolver problemas.

Además de lo recién planteado, la inserción profesional, también incluye el desafío de consolidar una identidad docente, la que se centra en cómo los profesores viven subjetivamente su trabajo, y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción que encuentran en él, incluyendo la percepción del oficio por parte de ellos y de la sociedad (Eirin et al.,2009; Marcelo, 2009b; Vaillant, 2009). Asimismo, su identidad incluye elementos referidos a la decisión o motivación personal por la enseñanza, la que puede tener diversos orígenes y a la manera en cómo esta decisión se afianza a través de la formación inicial y a la reformulación o reconstrucción de este sentido a lo largo del ejercicio profesional (Avalos, 2009; Ayala,Ortuzar, Flores y Milesi, 2015).

Lo recién descrito ocurre de modo inseparable del proceso de socialización ocupacional, donde se aprenden las perspectivas y comportamientos deseables, y los que no lo son, en un contexto determinado de trabajo (Eirín et al., 2009).

Durante la socialización ocupacional pueden darse distintos tipos de respuestas: Una de ellas puede ser una aceptación incuestionable del *statu quo* de la organización, en la que el docente acepta y apoya los requerimientos asociados a su nuevo rol, cumpliendo con las nuevas demandas emanadas del desempeño que se valora en ese contexto. El resultado es un sistema que se refuerza y asegura sus prácticas, estrategias y conocimiento (Eirín et al., 2009; Ruffinelli et al., 2017).

Un segundo tipo de respuesta corresponde a la incorporación de innovaciones al conocimiento acumulado. Esta situación es posible si el nuevo integrante no limita su actuación a los requerimientos esperados, sino que tiene interés en probar nuevas estrategias didácticas o romper con comportamientos rutinarios.

Aquí no se cuestionan los objetivos últimos de la organización, sino que se intentan cambiar las prácticas utilizadas para conseguir los fines propuestos (Eirín et al., 2009).

El tercer tipo de respuesta consiste en un ataque frontal a los fundamentos mismos de la organización, en un intento de transformar la misión asociada a su rol, redefiniéndola completamente. Esto suele provocar un conflicto entre las orientaciones y preocupaciones del recién llegado y aquellas prevalecientes en

la institución a la que se integra (Eirín et al., 2009; Ruffinelli et al., 2017).

Al respecto, se considera que, en general, se ejerce una presión tácita sobre los docentes noveles en cuanto a seguir normas y patrones de comportamiento profesionales pauteados y rutinarios (Avalos; 2009; Marcelo, 2009; Serra, Krichesky y Merodo, 2009; Ayala, 2014; Ruffinelli et al., 2017).

Dentro de las dificultades que enfrentan los docentes, se alude a aspectos de infraestructura como la falta de disponibilidad de laboratorios y bibliotecas y el diseño inadecuado de la sala de clases, a lo que se suma el contar con escasos materiales de enseñanza y el complejo acceso a la tecnología. Todos factores que obstaculizan su práctica profesional (Flores, 2014; Solís; Nuñez, Contreras, Vásquez y Ritterhaussen, 2016).

La relación con otros miembros de la comunidad escolar también implica un obstáculo para los docentes inexpertos. En este sentido, se evidencian escasas estrategias para el trabajo con los apoderados, siendo un ámbito exiguamente abordado tanto durante su formación inicial, como en la fase de práctica profesional (Marcelo, 2009; Vaillant, 2009; Flores, 2014; Solís et al., 2016; Ruffinelli et al., 2017).

Junto a los puntos recién mencionados, que se podrían situar dentro del

contexto institucional, surgen, igualmente, otras problemáticas directamente ligadas con el trabajo en aula, como el lograr motivar a los estudiantes a aprender (Eirín et al., 2009; Marcelo, 2009; Negrillo e Iranzo, 2009; Vaillant, 2009; Ruffinelli, 2014). En este mismo orden, el mantenimiento de la disciplina de la clase constituye una dificultad central, lo cual es alarmante, ya que este ámbito corresponde a una condición inicial necesaria para la enseñanza (Serra et al., 2009; Negrillo e Iranzo, 2009; Eirín et al., 2009; Ruffinelli, 2013; Flores, 2014; Peralta, 2015; Solís, Nuñez, Vásquez, Contreras, Ritterhaussen, 2016; Ruffinelli et al., 2017).

Esta última problemática, de acuerdo con lo planteado por Ruffinelli (2014) se presenta en un mayor grado en el caso de los docentes que inician su carrera en colegios de nivel socioeconómico bajo y muy bajo.

Por otra parte, y pese al potencial innovador de los docentes principiantes, un importante número de novatos refiere las escasas oportunidades de innovación pedagógica que brindan las instituciones escolares, lo que se asocia también a falta de autonomía en relación con el trabajo pedagógico. Se trata de instituciones que tienden a perpetuar lo tradicional, minimizando los aspectos positivos de la formación inicial del profesorado principiante, siendo esto una realidad identificada tanto a nivel nacional, como latinoamericano (Fandiño y Castaño, 2009; Serra et al., 2009; Solís et al., 2016; Ruffinelli et al., 2017).

Resulta clave considerar que las complejidades descritas, pueden estar presentes en diversas etapas de la carrera docente, sin embargo, los docentes principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés, debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar dichas situaciones (Vaillant, 2009).

Para enfrentar las dificultades enunciadas, existen docentes que buscan soluciones de manera solitaria, informándose tanto en libros como a través de internet sobre contenidos disciplinares, actividades de aprendizaje y recursos didácticos. Otros, en cambio, buscan apoyo en otros integrantes de la comunidad escolar como su jefe directo, sus pares u otros profesionales del establecimiento. Esto ante la ausencia de instancias colaborativas de aprendizaje (Ruffinelli, 2014).

Las estrategias señaladas por los docentes también incluyen la creación de grupos de apoyo externos, los que pueden incluir a académicos, profesores experimentados u otros docentes novatos, quienes conocen los desafíos y situaciones que ellos están enfrentando y que, a su vez, contribuyen a su desarrollo profesional (Eirín et al., 2009; Flores, 2014). Es preciso indicar que el apoyo recibido en el colegio, en general, deriva de relaciones informales con pares experimentados, más que de un dispositivo organizado para tal fin. (Alen, 2009; Aloguín y Feixas, 2009; Beca y Boerr, 2009; Serra et al., 2009; Vaillant,

2009; Beca y Cerda, 2010; Solís et al., 2016; Ruffinelli et al., 2017). Este apoyo se focaliza en asuntos administrativos y de funcionamiento institucional como el uso del libro de clases, más que en la instrucción pedagógica, la que puede incluir, entre otras prácticas, el compartir recursos y materiales profesionales (Avalos, 2009; Flores, 2014; Ayala et al., 2015).

Las problemáticas de la inserción profesional docente tienen como mayor consecuencia el abandono de la docencia en los primeros años de ejercicio, fenómeno que ha ido en aumento en el último tiempo y que se repite en contextos internacionales (Beltman et al., 2011; Pearce y Morrison 2011; Valenzuela y Sevilla, 2013; Avalos, 2013; Plan Maestro, 2014). Al respecto, la evidencia a nivel nacional e internacional indica que tanto la movilidad como el abandono son más probables entre los dos a cuatro primeros años de carrera, siendo menos probable luego de ese periodo. De esta manera, la tasa chilena de abandono es similar a la tasa de desgaste actual en los Estados Unidos que alcanza un 7.8% para el caso de docentes con un año de experiencia. En la misma línea, el Centro de Estudios del MINEDUC sostiene que cuatro años después de titularse, un 36% de quienes se titularon el 2007, no se desempeñan como profesores (Ayala, 2014; Avalos y Valenzuela, 2016; García Huidobro, 2016).

La investigación sobre este fenómeno ha logrado establecer factores que hacen más probable el abandono, como la falta de oportunidades para el

desarrollo profesional, un liderazgo escolar insatisfactorio, condiciones de trabajo inadecuadas, deficiencias organizativas, insuficientes habilidades para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, tareas extras obligatorias a las referidas a la enseñanza y la desprofesionalización (Avalos y Valenzuela, 2016; Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017).

Otro aspecto fundamental refiere a la posibilidad de profundizar acerca de los elementos asociados a la permanencia de los profesores principiantes.

En este marco, investigaciones, desarrolladas con profesores en Estados Unidos que se desempeñan en contextos de pobreza, han develado que la decisión de continuar enseñando está vinculada a un alto compromiso social, la que se potencia, si se le agregan condiciones de trabajo adecuadas, como la colaboración entre pares, y la convicción de que la propia labor beneficia a los estudiantes. Este último punto es refrendado por estudios realizados en Chile, que concluyen que para los docentes es vital constatar su capacidad para enseñar y generar aprendizaje en sus estudiantes (Avalos y Valenzuela, 2016; García Huidobro, 2016).

La permanencia de los docentes principiantes ha sido también vinculada con la posibilidad de aprender de un docente experimentado, con la perseverancia y con el trabajo colaborativo con los pares. A su vez, se han

identificado como factores protectores, la gratificación derivada del reconocimiento de los estudiantes y la capacidad de reflexión sobre las situaciones más complejas, como el reconocimiento de los propios progresos y de los aspectos por mejorar (Avalos y Valenzuela, 2016).

Las investigaciones a nivel nacional muestran también que los docentes mejoran la visión de sí mismos en relación al trabajo en su segundo año de ejercicio, pero suelen mantener su insatisfacción respecto a sus condiciones laborales. No obstante, pese a estas, los docentes seguían comprometidos con los estudiantes y la enseñanza, demostrando una alta capacidad para analizar y aprender de situaciones problemáticas ligadas con su trabajo. Todos estos puntos representarían factores protectores que disminuyen, pero no evitarían del todo la decisión de abandonar la docencia (Avalos y Valenzuela, 2016). A pesar de todo lo señalado, la mayoría de los titulados ejercen la docencia sin retirarse y un tercio de ellos muestra una trayectoria fluctuante donde salen y luego se reincorporan a su labor a través del tiempo (Ruffinelli, 2013; Ayala, 2014).

Basta señalar, sumando lo planteado por Ávalos y Valenzuela (2016), que la retención constituye una característica fundamental de la calidad educativa, por lo que se justifica ampliamente el continuar generando conocimiento acerca de los elementos que incrementarían la permanencia de los docentes principiantes.

Adicionalmente, frente al escenario anterior, cabe preguntarse por aquellas circunstancias y atributos que permiten a los profesores principiantes superar las complejidades propias de su desempeño y mantenerse motivados y gratificados por la labor que llevan a cabo.

En el afán de responder a esta interrogante es que hace aproximadamente una década, a nivel internacional, distintos equipos de investigación han acuñado el concepto de resiliencia docente para referirse a la habilidad de los profesores de sobreponerse a las dificultades de su labor y mantenerse comprometidos con la enseñanza. El concepto de resiliencia alude a la capacidad de recuperación frente a la adversidad, de manejar el estrés y de resistir presiones físicas o psicológicas sin que el sujeto en cuestión sea mayormente afectado. Su origen proviene de estudios con niños y adolescentes que logran adaptarse positivamente, pese a estar en contextos con múltiples factores de riesgo (Beltman et al., 2011; Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Morgan, 2011; Estaji y Rahimi, 2014; Ebersöhn, 2014).

En un principio, la resiliencia fue concebida como una capacidad individual y se buscó identificar tanto factores de riesgo como de protección para intentar fortalecerla en las personas. A partir de los años ochenta y en las décadas posteriores, los estudios se orientaron a identificar tanto rasgos personales como

contextuales, que en interacción resultaban favorecedores para ella (Gu y Day, 2007).

Asimismo, la resiliencia incluye la habilidad de progresar y alcanzar objetivos personalmente significativos (Bobek, 2002; Brunetti, 2006; Beltman et al., 2011; Estaji y Rahimi, 2014). De acuerdo con Day y Gu (2014), esta capacidad estaría asociada a un proceso dinámico, multidimensional, dentro de un circuito social y de un sistema de interrelaciones, influenciada por factores socioculturales que pueden tanto robustecerla como debilitarla. A partir de estas consideraciones, se plantea la necesidad de contar con un modelo integrador que permita entender las variables que intervienen en el desarrollo de la resiliencia (Fletcher y Sarkar, 2013). Igualmente, Jordan (2004, 2006, 2010) aporta a la mirada contextual de la resiliencia, enfatizando su dimensión relacional. Para esta autora, la resiliencia emerge de nuestra conexión con otros en la medida en que dichas conexiones cuenten con elementos como la empatía, la confianza, el apoyo y la reciprocidad.

Así, entonces, las relaciones con otros potenciarían nuestra capacidad de crecimiento. Por lo que, desde este planteamiento, se necesita la unión con otros para lograr modificar aspectos del contexto que derivan en sufrimiento individual. Afín a esta perspectiva, Johnson (et al., 2016), al referirse al concepto central de esta tesis, apoyan la mirada contextual y al mismo tiempo critican la visión

individualista de la resiliencia que supone que las personas sólo necesitan desarrollar fuerza interior y perseverancia para enfrentar los problemas que les afectan. Estos investigadores afirman que resulta fundamental comprender las interacciones entre el individuo y el contexto social más amplio, así como analizar el rol que les toca asumir a los profesores en las instituciones de las que forman parte y, a partir de ello, suscitar cambios estructurales y culturales que mejoren el ambiente de trabajo.

En Chile, un estudio reciente de Díaz y Barra (2017) examinó la relación entre resiliencia y satisfacción laboral con profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. Se trata de una investigación cuantitativa enmarcada en el concepto de resiliencia, derivado de la psicología positiva, que se centra en características individuales que permiten amortiguar el efecto de eventos adversos. Sus hallazgos mostraron un alto nivel de resiliencia en los docentes y una relación positiva entre satisfacción laboral y resiliencia.

A nivel internacional, en tanto, la literatura desarrollada en los últimos años acerca de la resiliencia docente ha logrado diferenciar elementos que propicien su fortalecimiento. Dichos elementos han sido agrupados en tres dimensiones: individual, relacional e institucional.

Dentro de la *dimensión individual* se ubica la motivación intrínseca presente en la opción por dedicarse a la enseñanza, el sentido de competencia o agencia para alcanzar objetivos, la emocionalidad positiva que permitiría pensar y responder de manera flexible y creativa frente a las adversidades, el uso de estrategias adaptativas de afrontamiento ante eventos estresantes y las habilidades interpersonales (Tait, 2008; Day y Gu, 2009; Hong, 2012; Meister y Keogh, 2012; Mansfield, Beltman, Price y McConney, 2012; Gu y Li, 2013; Le Cornú, 2013; Day y Gu, 2014; Bilim, 2014; Greenfield, 2015). Sumado a lo anterior, se ha establecido que los docentes comprometidos con aspectos más trascendentes de la enseñanza como aquellos ligados a la justicia social y que poseen altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, presentarían una mayor capacidad resiliente (Day et al., 2007; Day y Gu, 2009; Johnson et al., 2014, 2015; Day y Gu, 2014; Greenfield, 2015).

En el marco de la *dimensión relacional*, los vínculos que los profesores establecen con otros miembros de la comunidad educativa pueden fortalecer su capacidad resiliente, si es que estas conexiones logran aportar a su crecimiento y facilitan el enfrentamiento de las dificultades laborales. Dichos vínculos se caracterizan por la empatía, el apoyo, la reciprocidad, el reconocimiento, la contención y la existencia de un propósito compartido (Jordan, 2010; Papatraianau y Le Cornú, 2014; Johnson et al., 2016). De manera más concreta, existe evidencia de que el vínculo entre directivos y profesores, cuando se

caracteriza por el apoyo y la cercanía, contribuyen a potenciar la capacidad resiliente. La relación con los pares también puede nutrir la resiliencia cuando ella presenta reciprocidad y aliento mutuo. Este enlace suele coincidir con la aspiración de hacer una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes (Le Cornu, 2009; Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016). La relación entre docentes y estudiantes también tiene relevancia para efectos de la resiliencia. El establecer un nexo positivo con ellos, así como constatar sus aprendizajes, fortalece permanentemente la motivación y satisfacción de los docentes respecto de su labor (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2016).

Los profesionales no docentes también pueden apoyar a los profesores principiantes en la medida en que sean un soporte para la labor pedagógica y logren establecer una relación de colaboración que esté cimentada en un vínculo horizontal y no jerárquico (Le Cornu, 2013).

Por otra parte, la evidencia más reciente indica que la capacidad resiliente de los profesores se nutre cuando se sienten apreciados por los apoderados o reconocidos por el esfuerzo desplegado en su labor de enseñanza. Se agrega también como una fuente de resiliencia las redes de apoyo externas a la escuela, cuando estas proveen experiencias de aprendizaje para los docentes de tipo informal. Dichas redes suelen componerse de pares que también se encuentran en el proceso de inserción profesional o bien otros profesores experimentados.

Los formadores de docentes igualmente pueden ser parte de esta red de apoyo externa (Mackenzie, 2011; Papatraianau y Le Cornu, 2014).

Finalmente, se han destacado los lazos familiares y los amigos, que cumplirían un papel fundamental en la capacidad resiliente de los profesores novatos, brindando contención y espacios para recuperarse del desgaste generado por el trabajo (Le Cornu, 2013; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Mansfield et al., 2014).

Por último, cabe consignar que aspectos como la gestión directiva inciden en el tipo de relaciones que los docentes establecen en el marco de su trabajo diario. El tipo, frecuencia y objetivos a la base de estas relaciones depende de las normas vigentes y los patrones de interacción que sean promovidos para la escuela por parte de los directivos. (Johnson et al., 2015).

Tales normativas constituyen para Johnson et al. (2015, 2016), la *dimensión institucional*, la que puede contribuir significativamente a la resiliencia docente cuando en ella se promueve la participación y la toma de decisiones compartida, se apoya el desarrollo profesional de los principiantes y se impulsa el desarrollo de objetivos comunes. Ello supone que los directivos generen instancias de apoyo para el aprendizaje individual y colectivo de los profesores noveles, organizando el tiempo de tal manera de favorecer la colaboración entre

pares y la autonomía profesional (Day, Sammons, Gordon, Kington y Gu, 2007; Gu y Day, 2007; Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Day y Gu,2014). Asimismo, dentro de las estrategias de apoyo a los docentes principiantes en esta dimensión se menciona la inducción a través de mentorías, la generación de incentivos y el aseguramiento de condiciones laborales que faciliten su inserción laboral como una carga horaria menor a la de los profesores experimentados (Marcelo, 2009; Johnson et al.,2015; Ruffinelli et al., 2017).

Si bien es cierto que existe consenso entre los investigadores sobre la necesidad de encontrar mecanismos de soporte, en el caso de las mentorías, la discusión acerca de cuáles son las modalidades que logran un mayor impacto continua, siendo un ejemplo de ello la decisión de optar por mentores individuales o por equipos de estos (Johnson et al., 2016). Dentro de los atributos institucionales favorecedores de la resiliencia docente también se han incluido la generación de acciones sistemáticas y pertinentes de formación continua, las que ayudarían a que los docentes principiantes potencien sus capacidades para responder adecuadamente a las demandas de su labor (Marcelo, 2009; Johnson et al., 2015, 2016; Ruffinelli et al., 2017).

Cabe señalar que la disponibilidad de recursos corresponde a una condición necesaria para la apropiada implementación de las acciones recién enunciadas.

Estas condiciones de base, además, deben ser acompañadas, como ya se mencionó, por un tipo de relaciones que permita una labor docente colaborativa (Johnson et al., 2016).

Teniendo en cuenta que el concepto de resiliencia docente ha surgido recientemente en la investigación, y que a nivel nacional existe escasa investigación en torno a esta temática, parece ser importante profundizar en cómo se incrementa y mantiene dicha capacidad, a modo de identificar cuáles son las condiciones que ayudarían a que los profesores principiantes consigan desarrollar una inserción laboral gratificante y logren hacer una contribución significativa al aprendizaje de los estudiantes. De ahí que este estudio se centre en preguntar:

- ¿Cómo operan las dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes?

Esta investigación busca aportar en la generación de conocimiento acerca de las capacidades resilientes de profesores noveles chilenos y los factores que afectan dicha capacidad. Esto en miras de detectar las condiciones y contextos que requieren de atención desde las políticas públicas para favorecer una mejor inserción profesional de los docentes principiantes y fortalecer en ellos capacidades de resiliencia.

Al mismo tiempo, se busca contribuir a los procesos de formación docente inicial y continua, con intención de vislumbrar aquellos aspectos prioritarios que permitan incrementar la capacidad resiliente de estudiantes de pedagogía y de docentes en ejercicio.

Se considera, además, que los hallazgos del presente estudio son relevantes para los directivos de colegios, que tienen gran responsabilidad sobre la gestión escolar y que claramente pueden incidir en la generación de condiciones institucionales favorecedoras de la resiliencia docente.

Desde la pregunta recientemente planteada, surge un objetivo general y objetivos específicos para el presente estudio.

Objetivo general

- Comprender cómo operan las dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes.

Objetivos específicos:

- Describir y analizar las características individuales vinculadas a la capacidad resiliente de los docentes principiantes.
- Describir y analizar las relaciones al interior de la comunidad educativa a la que pertenecen los docentes principiantes, que se vinculen a su

capacidad resiliente.

- Describir y analizar la dimensión institucional de los establecimientos escolares a los que pertenecen los docentes principiantes, que se vinculen a su capacidad resiliente.
- Analizar el vínculo entre las dimensiones individuales, relacionales e institucionales que se asocian a la capacidad resiliente de profesores principiantes.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Acerca del concepto de resiliencia

Históricamente, el concepto de resiliencia le perteneció a la ingeniería antes que a las ciencias sociales. Mientras que, en física, se refiere a la capacidad de los materiales de volver a su estado inicial, cuando ha cesado la perturbación a la que se les ha sometido. Su etimología proviene del latín *resiliere* que significa “saltar hacia atrás, rebotar” o “replegarse” (Real Academia Española, 2017).

Si bien esta es su primera definición histórica, la RAE ofrece otra conceptualización: “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”, ampliando su noción y extendiendo el principio físico a los seres vivos y sus sistemas. Cabe señalar que la inclusión de esta definición en el diccionario más importante de la lengua española es relativamente reciente, alrededor de un par de años (Ortunio y Guevara, 2016).

No obstante, esencialmente, la resiliencia refiere a la capacidad de recuperarse y ser hábil de desarrollar competencias sociales, académicas y profesionales, a pesar de la exposición a eventos estresantes. De hecho, supone manejar el estrés de manera efectiva para resistir las presiones físicas o

psicológicas, sin mostrar un debilitamiento mayor o disfunción (Day, 2007; Jordan, 2010; Beltman et al., 2011; Mackenzie, 2011; Estaji y Rahimi, 2014; Ebersöhn, 2014; Johnson et al., 2015).

Si bien puede decirse que su estudio e interés por parte de las ciencias sociales es relativamente reciente, es evidente que el ser humano ha tenido esta potencia desde siempre y que ha sido objeto de análisis, incluso antes de la rigurosidad de la investigación formal. Es a través de relatos históricos como el de Ana Frank; fábulas como las de Pulgarcito; metáforas como la de la flor de loto, que solo crece en el barro de aguas pantanosas, que se representa la capacidad de salvar las adversidades. Esta ha discurrido desde siempre en la historia de la humanidad, antes de ser nombrado, generalizado y difundido como resiliencia.

Precisamente Cyrulnik (como se cita en Lara, 2009) uno de los autores más reconocidos sobre el tema en los últimos años, debido a su propia experiencia de vida como prisionero en su niñez de un campo de concentración nazi y su posterior vida como huérfano en un orfanato, plantea que estos y otros tipos de reproducciones culturales son fundamentales de enseñar y transmitir, sobre todo en etapas tempranas de la vida (Vanistendael y Lecomte, 2002; Vanistendael, 2005).

Justamente, en niños y jóvenes ha estado el foco inicial de las investigaciones sobre esta temática en las áreas de psiquiatría y psicología del desarrollo, como resultado del interés por las características personales de aquellos que, a pesar de haber sido clasificados en situación de riesgo y de tener resultados negativos en su desarrollo cognitivo y socio-afectivo, lograron adaptarse positivamente y prosperar (Masten, Best y Garmezy, 1990).

Entre sus primeros estudiosos, parece haber un consenso respecto a que una de las primeras personas en destacar esta capacidad dentro de sus investigaciones fue Bowlby (1988 como se cita en Moneta, 2014). Él al elaborar su teoría del apego, permitió abrir la puerta a la comprensión de este fenómeno a partir de sus observaciones en los trabajos con poblaciones vulnerables o en situación de hospitalización psiquiátrica, especialmente en niños que estaban en estas condiciones, o hijos e hijas de personas en esta condición. Para explicarlo, en los años setenta, autores como Anthony (1987) se refirieron a estos niños que no se abatían por la adversidad como “niños invulnerables” (Cicchetti, 2003; Uriarte, 2005).

Paralelamente en este tiempo, se desarrolla una de las investigaciones icónicas sobre el tema: Un estudio longitudinal de Werner y Smith (1982), iniciado en los cincuenta y que se extendió por más de cuarenta años con una población de niños y niñas de Kuai, una isla de Hawai. Ellos habían tenido una infancia muy

compleja, con familias en situación de pobreza o enfermedades mentales, sin embargo, al llegar a la edad adulta, un 50% de los participantes en el estudio había logrado sobreponerse a las contrariedades. De modo que los resultados fueron sorprendentes, puesto que se oponían al pensamiento de la época, que consideraba que quienes nacían y crecían en las llamadas “condiciones traumáticas”, terminarían replicando o sufriendo por esas mismas adversidades durante su vida, probablemente desarrollando una psicopatología (Becoña, 2006; Mateu, García, Gil y Caballer, 2009).

De esta manera, las primeras elaboraciones sobre este concepto entienden la resiliencia como una cualidad personal de los individuos. Por lo que los niños que aparecían resistentes en ambientes difíciles (como una enfermedad crónica, abuso, pobreza, etc.) fueron estudiados a través de sus características individuales como una forma de comprender la manera de fomentar una mayor capacidad de recuperación en otros. Adicionalmente, estas investigaciones se enfocaron en identificar factores de riesgo que podrían conducir a la inadaptación o a resultados negativos, así como factores de protección, que tuvieran un efecto moderador y permitieran un ajuste positivo (Yonezawa et al., 2011).

Posteriormente, en la década de los ochenta ocurre un cambio de paradigma en torno al estudio de la resiliencia, el cual previamente se centraba en reconocer el dolor, la lucha y el sufrimiento implicado, en el proceso de

adaptación a la adversidad, para desplazarse hacia las cualidades y fortalezas positivas de los sujetos resilientes.

Hasta este punto, el estudio de la resiliencia se concentraba en la psicopatología, en los factores protectores relacionados y, principalmente, los atributos individuales, e incluso genéticos, que podían influir en la capacidad de sobreponerse a las adversidades y traumas. Sin embargo, pronto se hizo evidente que el desarrollo de esta capacidad, no podía ser considerado casi como una propiedad de la personalidad de los individuos, sino que existían variables y dimensiones macro y micro sociales que influían, de alguna manera, en su desarrollo. Es así como algunas investigaciones transformaron su perspectiva de la resiliencia, que la comprendían inicialmente como un rasgo, hacia entenderla como una interacción entre el individuo y el entorno externo. Desde esta mirada, esta capacidad es vista como un proceso que se especifica en la interfaz tanto de desafíos como de recursos personales y contextuales, siendo el resultado de una mezcla de características individuales y apoyos ambientales (Uriarte, 2005; Becoña, 2006; Yonezawa et al., 2011; Fletcher y Sarkar, 2013; Beltman y Price, 2014; Ortunio y Guevara, 2016).

Además, el concepto de resiliencia, incluye también elementos asociados al crecimiento y progreso personal. En tanto no implica únicamente la capacidad de resistir, sino también de la superación de retos que permiten alcanzar

objetivos, lo que supone la capacidad de buscar metas personalmente significativas (Bobek, 2002; Brunetti, 2006; Day y Gu, 2008; Beltman et al., 2011; Estaji y Rahimi, 2014).

Por lo tanto, la resiliencia incluye respuestas cognitivas, conductuales y emocionales frente a las vicisitudes de la vida, mediante un proceso activo de ajuste. Esta capacidad es entendida entonces como una manera de volver a calibrar y seguir adelante. De modo que se afirma también que los individuos resilientes son hábiles de recuperarse, perseverar y de preservar su bienestar personal (Masten et al., 1990; Jordan, 2004, 2006, 2010; Johnson y Down, 2013; Schelvis, Zwetsloot, Bos y Wiezer, 2014; Papatraianau y Le Cornú, 2014; Greenfield, 2015).

En este punto, vale la pena destacar el trabajo de Fletcher y Sarkar (2013), quienes, en una reciente recopilación y comparación teórica, revisaron los principales trabajos acerca del concepto de resiliencia.

Este análisis concluyó que una de las discusiones generadas en torno al concepto consiste en si entender la resiliencia como una capacidad o, más bien, como un proceso. Cuando se considera una capacidad, se está hablando de una serie de características que le permiten al individuo adaptarse a las situaciones.

En tanto, quienes defienden que la resiliencia es un proceso, afirman que asumirla de otra manera es tener una idea estática de ella, como si fuera algo que inevitablemente se tiene o no. Por otro lado, plantean que haber pasado por una experiencia difícil en la vida de manera exitosa, no significa que se enfrenten todas las situaciones difíciles con el mismo resultado, ya que muchas condiciones propias de cada contexto, también tienen un efecto sobre los recursos personales y del ambiente. Por lo que cada caso es diferente al anterior y a los que vendrán después (Connor y Davidson, 2003; Fletcher y Sarkar, 2013).

Otro aspecto al que estos autores aluden es que las definiciones revisadas tienen en común dos ideas. Primero, la presencia de adversidad y segundo, que debe haber una adaptación positiva a ella. La crítica más palpable en esta área, es la ambigüedad del término “adversidad” dentro de la definición de resiliencia, ya que lo que puede ser entendido como adverso es diferente para cada persona y situación. Para algunos, solo se consideraban eventos importantes, muy traumáticos, mientras que para otros también eran relevantes las tribulaciones del día a día, en donde se expresa la capacidad de las personas para sobrellevar sus problemas (Fletcher y Sarkar, 2013).

Por otro lado, como parte de este análisis se detectó que los conceptos de los diferentes autores no eran del todo sensibles a las diferencias culturales y poblacionales de sus investigaciones. A pesar de que estas diferencias eran

visibles, se planteaban explicaciones generalizadas para este fenómeno (Fletcher y Sarkar, 2013).

El último aspecto analizado por estos autores es el de las teorizaciones, en donde se manifiesta que cada una de ellas enfatiza solo el área a la que pertenecen sus poblaciones. Es decir, las teorías se enfocan en diversos sectores o situaciones particulares, por ejemplo, ambiente laboral o deportes, en las que se suele incluir una variable psicosocial específica como indicador de un resultado positivo (además de la resiliencia), esto es, productividad en los ambientes laborales, nivel de satisfacción en los deportes, etc. Frente a esto, se plantea la necesidad de contar con un modelo integrador, aún inexistente, que permita comprender las variables que intervienen en el desarrollo de la resiliencia (Fletcher y Sarkar, 2013).

Sin dejar de lado lo recién enunciado, cabe señalar que, en los últimos veinte años, un cuerpo considerable de investigación ha establecido que la resiliencia es un concepto multidimensional, en desarrollo y único para cada contexto. Se destaca también la sinergia derivada de los distintos ámbitos de la resiliencia, como el personal y el contextual. De esta forma, la resiliencia se vislumbra mejor como un proceso dinámico, multidimensional, dentro de un contexto social y de un sistema de interrelaciones, que es influida por factores socioculturales, que pueden tanto fortalecerla como debilitarla (Day y Gu, 2014).

Complementando esta última visión acerca de la resiliencia, Jordan (2004, 2006, 2010) profundiza en su dimensión relacional. De acuerdo con esta autora, la resiliencia no reside en el individuo, sino en la capacidad de conexión, que posibilitaría la transformación personal, es decir, un crecimiento positivo y creativo, y donde son fundamentales las relaciones empáticas, recíprocas, de participación y empoderamiento.

El punto de partida de esta perspectiva es que todos tienen la necesidad de ser apreciados, valorados y validados y, al mismo tiempo, de participar en el desarrollo de otros (Jordan, 2010). La autora avanza desde una mirada de control individual hacia una dinámica de vulnerabilidad apoyada. En ella, se evoluciona desde una mirada unidireccional del apoyo hacia otros hacia una visión que considera la participación empática mutua para el bienestar de cada persona y de la relación. En esta perspectiva se avanza desde una noción de autoestima separada hacia la confianza relacional y desde un ejercicio de poder de uno sobre otro hacia una dinámica de crecimiento mutuo (Jordan, 2004, 2006, 2010).

En este marco, la resiliencia se concibe como el proceso caracterizado por las relaciones de protección, siendo este sistema de relaciones, el que fortalece la resiliencia (Yonezawa et al., 2011; Price et al., 2012; Mansfield et al., 2014).

Además, algunos planteamientos centrales de esta mirada relacional comprenden la resiliencia asociada a elementos como una noción de vulnerabilidad y apoyo; la participación empática mutua; la confianza relacional o la capacidad de construir relaciones; el empoderamiento que implica el crecimiento y aliento mutuo; y la creación de una conciencia relacional. Por consiguiente, la resiliencia relacional hace hincapié en el fortalecimiento de las relaciones más que en aumentar la fuerza de un individuo, así también, desde este enfoque, la capacidad de pedir ayuda es concebida como una cualidad.

Debido a que, de acuerdo con estos planteamientos, resulta necesario unirse con otros para lograr transformar las condiciones sociales que contribuyen, en gran medida, al sufrimiento individual (Jordan, 2004, 2006, 2010).

3.2. Hacia una nueva comprensión de la resiliencia en el contexto del trabajo docente

El modelo de resiliencia que aquí se presenta busca ser una alternativa frente a las explicaciones individualistas de las dificultades humanas y la tendencia a patologizar las mismas. A su vez, esta postura se opone al reduccionismo manifiesto en las concepciones dominantes de la capacidad resiliente, que minimizan la influencia de factores estructurales, históricos y

contextuales, que determinan las identidades y subjetividades de los profesores (Johnson et al.,2016).

Dichas concepciones presentan una serie de problemáticas, como un exceso de confianza en los modelos atomizados y reduccionistas de afrontamiento y adaptación humana, caracterizados, como ya se adelantó, por la identificación de factores de riesgo y de protección. Es decir, la búsqueda unívoca de factores que se correlacionan con resultados positivos y negativos en las vidas de los sujetos (Johnson et al., 2016).

De acuerdo a Johnson (et al., 2015, 2016), las concepciones excesivamente individualistas tienen la desventaja de ser despolitizadas e incluir explicaciones descontextualizadas, en cuanto se separan del entorno social e institucional más amplio del trabajo docente. Para los autores, si se opta por entender el bienestar humano alejado de las organizaciones sociales, en el que las personas pueden sobrevivir y prosperar de manera individual, entonces también se adhiere al supuesto de que todas las personas en situaciones de riesgo pueden hacer lo mismo, siempre que cuenten con la suficiente fuerza interior y la perseverancia para ello. Esta perspectiva individualista se ha convertido por mucho tiempo en una visión que se da por sentada, tornándose en la manera natural de concebir la resiliencia humana (Johnson et al., 2016).

Estas críticas resultan fundamentales para explicar, desde la perspectiva de los autores, cómo el discurso de la resiliencia ha sido utilizado por los defensores de una agenda neo-conservadora de trasladar la responsabilidad de las dificultades al individuo (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2016).

En lo que respecta a la resiliencia en los profesores, es cuestionable la presunción de que los docentes principiantes carecen de la agencia y de competencias necesarias, adoptando con ello una perspectiva de déficit, que se centra mayoritariamente en lo problemático. Este enfoque de intervención se orienta principalmente en los maestros individuales en lugar de focalizarse en la promoción de cambios estructurales, pedagógicos y culturales que mejoren los ambientes de trabajo (Johnson et al., 2016).

Para los autores, una importante consecuencia de culpar a las personas por sus problemas, que son ampliamente compartidos, es que se legitiman soluciones individuales como la terapia y la educación o la capacitación para el estrés, lo cual a su vez incide en que las personas no contribuyan al cambio social. En este mismo sentido, concebir los problemas sociales como enfermedades psíquicas, reforzaría la noción conservadora, según la cual no hay necesidad de cambiar el sistema, cuando se puede cambiar a la persona en su lugar (Johnson et al., 2016).

Otra problemática que justifica una noción alternativa de la resiliencia, corresponde a la de normatividad. En esta línea, hace más de una década Johnson (et al., 2016) plantearon que uno de los retos más importantes para la credibilidad de la construcción de la resiliencia era hacerse cargo de sus componentes normativos no reconocidos. En pocas palabras, los autores indicaron que las personas que trabajan con el concepto de resiliencia lo hacen en base a un constructo teórico cargado con valores culturales normativos, occidentales y propios de la clase media, es decir, se observa una tendencia a promover ciertos valores y perspectivas como verdades incuestionables y universales.

Por el contrario, desde un enfoque sociocultural, la resiliencia docente se dilucida a partir de la interacción dinámica y compleja entre las condiciones individuales, relacionales y contextuales que habilitan o limitan el poder y la agencia de los profesores. Junto con ello, se intenta interpretar las formas en que las fuerzas sociales, culturales y políticas impactan en el trabajo y la vida de los maestros y, a partir de ello, generar nuevas posibilidades de acción (Johnson et al., 2016).

Esta visión compleja de la resiliencia docente contribuiría a una conciencia crítica que daría, a los docentes que inician su carrera, la oportunidad de comprender las formas en que sus problemas individuales no son únicos ni

aislados, sino que son temas de interés público, en forma de patrones y movimientos más amplios, históricos y estructurales en el mundo social. De esta manera, los individuos pueden empezar a definir los problemas que tienen que soportar, en términos de transformación histórica y contradicciones institucionales, en lugar de déficit individual. Desde esta posición, el concepto de resiliencia docente es útil, solo en la medida en que tiene en cuenta tanto el contexto y las circunstancias personales en términos amplios, especialmente, en el caso de los docentes que trabajan en comunidades económicamente desaventajadas (Johnson et al., 2016).

Desde esta visión, se busca promover una concepción más equilibrada, compleja y sofisticada de la resiliencia, capaz de reconocer la importancia del desarrollo social, cultural y político en el trabajo. En el fondo, esta orientación crítica social avanza hacia la idea de que la capacidad de recuperación docente debe comprometerse desde las estructuras institucionales y sociales de la escolarización y no solamente desde la preparación de los maestros que inician su carrera (Johnson et al., 2015).

Se trata entonces de un enfoque más sistémico y estructural para explicar el estrés y el desgaste de los docentes al principio de su carrera, que se distancia de las explicaciones individualistas que obvian la responsabilidad por el bienestar

humano de las instituciones sociales y la cultura centrándolas únicamente en el individuo (Johnson et al., 2015).

En sintonía con esta conceptualización de la resiliencia docente, se resalta la importancia de impulsar cambios a nivel político, dado su impacto en la vida de los nuevos profesores. Dichos cambios suponen mejorar la oferta y condiciones de empleo y asegurar los apoyos para los profesores novatos, una vez que han conseguido algún tipo de empleo, incluyendo en ello la inducción, la tutoría y las oportunidades de desarrollo profesional (Johnson et al., 2016).

Cabe señalar, como un aspecto fundamental que cuando las políticas que tienen un impacto en los maestros que inician su carrera, están mediadas y traducidas más cuidadosamente a nivel local, se logra beneficiar no solo a los docentes noveles, sino también a toda la comunidad escolar (Johnson et al., 2016).

Se prefiere entonces adherir a puntos de vista más amplios acerca de la resiliencia humana, como la sociocultural de Bronfenbrenner (2002) que toma distancia de las miradas centradas en el sujeto acerca de lo que involucra una adaptación exitosa a circunstancias complejas (Johnson et al., 2016), visión que ha sido compartida por otros autores como Day y Gu (2014).

En consecuencia, este estudio se posiciona desde la mirada de la resiliencia del enfoque socio-cultural, contextual y crítico que, como ya se señaló, corresponde a un modelo alternativo para la comprensión de la capacidad de resiliencia docente. Esta óptica busca desmitificar los supuestos, creencias y prácticas que sustentan concepciones psicológicas convencionales acerca de la resiliencia (Johnson et al., 2016).

Para cerrar, se subraya que en este capítulo se ha intentado dar cuenta de la evolución del concepto de resiliencia en el marco de la psicología y se han distinguido sus componentes esenciales. Se ha expuesto la formulación de Johnson y equipo, quienes desarrollan un planteamiento que incorpora fuertemente los aspectos contextuales, inspirados en la mirada ecológica de Urie Bronfenbrenner (2002). Esta visión junto con la propuesta de Jordan (2004, 2006, 2010) en torno a la dimensión relacional de la resiliencia humana constituyen las posturas teóricas a las que se adhiere en este estudio, en el afán de comprender y analizar las dimensiones de la resiliencia docente, particularmente, en el caso de un grupo de profesores principiantes.

3.3. Dimensiones de la resiliencia docente

A partir de lo señalado, es posible afirmar que el grado en que los docentes son capaces de ejercer su capacidad resiliente dependerá no solo de sus

historias individuales y su sentido interno de motivación y compromiso, sino también de la influencia del entorno escolar, sus colegas y la calidad del liderazgo de su escuela. Por ende, al analizar la capacidad de recuperación, se realizará considerando la política, los entornos sociales, culturales e intelectuales en el que se sitúa el trabajo y la vida de los profesores (Day y Gu, 2014).

Como se ha indicado, la resiliencia es más que un rasgo individual, corresponde a una capacidad que surge a través de las interacciones entre las personas dentro de contextos organizacionales en que se combinan, de manera compleja, condiciones individuales, relacionales e institucionales. Dicho reconocimiento supone que, para mejorar la resiliencia docente, se requiere de un alto grado de cooperación y de apoyo de todo el sistema educativo, incluida las políticas públicas, las instituciones a cargo de su implementación, las universidades y las comunidades escolares. Es decir, incrementar la resiliencia docente no puede asumirse como un proceso que el profesor desarrolla por sí mismo y de manera personal (Day, 2014; Johnson et al., 2016).

3.3.1. Dimensión individual de la resiliencia docente

3.3.1.1. Motivación intrínseca

En el marco de esta dimensión, diversos autores distinguen rasgos asociados a esta capacidad. Entre ellos, un aspecto frecuentemente mencionado concierne a la motivación intrínseca, la que estaría relacionada con un fuerte llamado inicial para enseñar, disfrutar del trabajo con los estudiantes, así como de observarlos progresar (Day y Gu, 2014).

3.3.1.2. Autoeficacia

Otra de las cualidades que más se reiteran al referirse a este ámbito atañe a la autoeficacia, concepto inicialmente propuesto por Bandura en los años setenta, y que se presenta como el sentido de competencia para alcanzar logros. Su relevancia radica en que influye en la persistencia y en la confianza del docente en su capacidad para generar aprendizajes en sus estudiantes. Además, el obtener resultados positivos en los estudiantes traerá como consecuencia un mayor sentido de autoeficacia y resiliencia (Day et al., 2007; Gu y Day, 2007; Tait, 2008; Meister y Ahrens, 2011; Hong, 2012; Bilim, 2014; Greenfield, 2015).

Asimismo, la autoeficacia percibida alude a las creencias de las personas en sus habilidades para ejercer el control sobre los acontecimientos que afectan sus vidas. Por lo que, frente a las dificultades, las personas serían capaces de

sostener el esfuerzo y perseverar para alcanzar resultados deseados (Price et al., 2012).

3.3.1.3.Optimismo

Por otra parte, se alista como una cualidad relevante el optimismo, el cual ayuda a los maestros a confrontar y soportar tiempos de desafíos, así como lidiar con las dificultades. Este planteamiento deriva de resultados obtenidos en estudios con profesores principiantes que evidencien la capacidad de recuperarse después de una experiencia conflictiva, aprender de dichas experiencias, mantener un sentido de optimismo y pensar de manera flexible y creativa (Tait, 2008; Day y Gu, 2009; Mansfield et al., 2012; Le Cornu, 2013; Gu y Li, 2013).

3.3.1.4.Emociones positivas

Las emociones positivas, además, funcionan como mecanismos de protección ante situaciones estresantes. La alegría, el interés o el amor ayudarían a construir y vigorizar la capacidad de recuperación. Ello en sintonía con el planteamiento según el cual las emociones son consideradas el corazón de la enseñanza (Pretsch, Flunger y Schmitt, 2012).

3.3.1.5.Sentido de agencia

Se agrega a esta descripción de cualidades personales de profesores resilientes, un alto sentido de agencia. En este sentido, se afirma que los docentes resilientes con el fin de alcanzar objetivos, implementan estrategias, entre las que se cuentan: la búsqueda de ayuda, la resolución de problemas, la gestión de las relaciones difíciles y la búsqueda de renovación. De modo que los docentes resilientes logran un nivel considerable de control sobre su propia capacidad de recuperación a través de sus acciones. No son simplemente receptores pasivos de las condiciones externas, sino participantes activos en el proceso (Greenfield, 2015).

3.3.1.6. Estrategias de afrontamiento

En otro plano, y considerando que la resiliencia se pone en juego frente a condiciones adversas, que en general contribuyen a la generación de estrés, algunos autores han examinado las estrategias de afrontamiento que estarían más directamente asociadas a la capacidad resiliente. Así, se plantea que una persona que demuestra esta potencia, puede encontrar y mantener el equilibrio en la vida, privilegiando espacios para la familia, los amigos, el ocio, el descanso y el ejercicio o buscando y estableciendo relaciones de apoyo. La conducta de afrontamiento adaptativo denota que un maestro sabría qué recursos de

protección están disponibles para contraponerse a los riesgos y tendría la astucia para acceder a ellos y gestionarlos de manera sostenida (Tait, 2008).

3.3.1.7. Habilidades sociales

Junto a lo anterior, se resaltan las habilidades sociales como otra cualidad personal ligada a la resiliencia, las que ayudarían a las personas en sus interacciones con los demás. Dado que la enseñanza es, por su propia naturaleza, una tarea social, dichas competencias son un factor importante en el desempeño de los profesores. De este modo, sería relevante que los docentes puedan establecer relaciones de confianza con los estudiantes, padres, colegas y administradores con el fin de lograr sus objetivos. Ellos necesitan influir y comunicarse con sus estudiantes en el contexto social del aula. Deben reflexionar sobre lo que están aprendiendo, sobrellevar el estrés, manejar sus emociones y mantener el equilibrio en sus vidas. Las habilidades interpersonales, además, permiten a los docentes generar redes de apoyo social a partir del establecimiento de relaciones interpersonales positivas (Howard y Johnson, 2004; Tait, 2008).

3.3.1.8. Capacidad de resolver problemas

A propósito de que la capacidad resiliente se juega en momentos de mayor dificultad, algunos autores consideran la habilidad de resolver problemas como una característica asociada a la resiliencia docente. Se afirma que los futuros

profesores deben demostrar esta competencia, reflexionar sobre su práctica y experimentar con diferentes estrategias. Por lo tanto, es propicio alentar a los maestros que enfrentan la adversidad, a centrarse más en las soluciones y no en los problemas. Igualmente, desarrollar herramientas para generar niveles internos de reflexión podría ser un enfoque prometedor para potenciar su capacidad de recuperación (Castro, Kelly y Shih, 2010; Leroux y Théoret, 2014).

Además, ahondando en el modo de enfrentar los problemas, cabe señalar que, aunque los profesores resilientes se afectan negativamente por las complejidades, su sensación de fracaso es temporal y siempre vuelven a comprometerse con la situación con el fin de probar otra estrategia (Day y Gu, 2014).

3.3.1.9. Identidad docente

Por otra parte, y en vínculo con el capítulo dedicado a los profesores principiantes, se ha mencionado que uno de los desafíos del proceso de inserción profesional consiste en la construcción de la identidad docente. En esta línea, algunas investigaciones desarrolladas por Johnson et al., (2016) han logrado establecer que este proceso puede incrementar la capacidad resiliente. De acuerdo con ellos, cuando los docentes que inician su carrera, cuentan con un espacio para explorar diferentes maneras de ser ellos mismos en el aula, resulta

más probable el dar forma a una identidad docente que sea personalmente satisfactoria.

Sumado a ello, se observa que aquellos profesores que son social y emocionalmente sensibles en sus relaciones profesionales, y que tienen un compromiso personal con las dimensiones morales y éticas más amplias de la enseñanza, presentan más probabilidades de tener éxito en la formación de una identidad profesional satisfactoria. En añadidura, se afirma que la resiliencia docente es reforzada cuando los maestros que comienzan su carrera participan con éxito en procesos de auto-reflexión y auto-comprensión que sustentan un sentido coherente y sólido de identidad personal en los profesores resilientes (Johnson et al., 2015, 2016).

3.3.1.10. Compromiso con el aprendizaje

Al mismo tiempo, el poseer un alto compromiso con los estudiantes se expresa en una preocupación por promover logros en todos los aspectos de su vida. Estos docentes mantienen altas expectativas en relación a los resultados de los estudiantes. Ello incide en que le den prioridad a su aprendizaje y mantengan la convicción de que pueden y que van a conseguir avanzar, en lugar de permitir que las condiciones externas negativas o las actitudes actuales de los alumnos bajen las expectativas sobre su trabajo. De esta forma, los docentes deciden permanecer aún en contextos escolares desfavorables con la certeza

moral de que todos los niños, y especialmente los de estas comunidades, deben tener la oportunidad de ser enseñados por profesores comprometidos (Brunetti, 2006).

3.3.1.11. Capacidad de generar un clima positivo

También en relación con las cualidades pedagógicas, se alude a rasgos específicos de estos docentes en su desempeño en el aula, destacándose la capacidad de crear un clima positivo y de apoyo en el aula y utilizar una variedad de prácticas de enseñanza, junto con una adecuada organización del tiempo (Bobek, 2002; Gu y Day, 2007; Day y Gu, 2014).

3.3.1.12. Interés por el desarrollo profesional

Se agrega como una característica pedagógica relacionada con la resiliencia docente, el interés de estos profesores por su desarrollo profesional, lo cual implica la búsqueda activa de oportunidades informales y formales para aprender, expresando con ello un compromiso con el aprendizaje permanente (Day y Gu, 2014).

3.3.1.13. Propósito moral

Otro dominio de gran relevancia en las características propias de un profesor resiliente consiste en otorgarle a su labor un propósito moral. En esta línea se afirma que este tipo de docente es sensible ante la justicia social. Tal

sentido de la labor se potencia desde el proyecto institucional; de manera que los profesores tienen más probabilidades de permanecer en escuelas cuya labor tiene un propósito claro y trascendente. Así, los objetivos morales proporcionan importantes fortalezas intelectuales, emocionales y espirituales que permiten a los maestros ser resilientes. La motivación de los docentes por continuar enseñando tendría su fundamento en el anhelo de contribuir a cambiar la vida de los estudiantes (Day, 2004; Day et al., 2007; Day y Gu, 2009; Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2014, 2015; Greenfield, 2015).

A modo de síntesis, se puede establecer que la investigación desarrollada acerca de la dimensión individual de la resiliencia docente ha logrado identificar diversas cualidades personales relacionadas con el ámbito socio-afectivo, aunque aún no se ha establecido si dichas cualidades podrían estar relacionadas y de qué manera. Sumado a ello, han surgido aspectos asociados más directamente al rol profesional como la identidad docente, donde si ha sido posible establecer algunas condiciones que permiten incrementar la resiliencia como la posibilidad de cierta libertad en la exploración de la propia identidad profesional, así como la coherencia entre la misión institucional y la identidad construida por el docente. En el ámbito profesional, también destaca el compromiso tanto con el aprendizaje de los estudiantes como con un sentido trascendente de la propia labor. Un desafío en esta dimensión sería lograr profundizar en cómo dichas cualidades profesionales se expresarían y cuáles

serían sus implicancias para el trabajo de los docentes.

3.3.2. Dimensión relacional de la resiliencia docente

Al profundizar en los elementos que aportan a la capacidad resiliente de los docentes principiantes, estudios recientes han puesto el foco en los vínculos que se establecen en la escuela. Dicha mirada se condice con los conceptos de pedagogía relacional y de escuelas relacionales, en que se afirma que los procesos de construcción de la resiliencia se anidan en una red de lazos comunitarios (Pearce y Morrison, 2011; Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Johnson et al., 2016).

Este concepto incluye las conexiones con estudiantes y adultos que contribuyen a producir un capital social y emocional que nutre la resiliencia y el compromiso de los docentes. Todas estas relaciones, además, juegan un rol importante en la constitución de la identidad profesional de los docentes que inician su carrera, así como, poseen el potencial de incrementar el sentido de profesionalidad y el compromiso de los docentes principiantes (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016).

Producto de los estudios realizados en este ámbito, se ha podido acceder, a los atributos de los vínculos que promueven la resiliencia docente, las que son concebidas como una construcción multifacética y dinámica de relaciones

interpersonales (McCormack y Gore, 2008; Ebersohn, 2012; Hong, 2012; Le Cornu, 2013; Gu, 2014). A continuación, se hará referencia a dichas cualidades.

3.3.2.1. Confianza

Esta cualidad involucra tanto nuestra capacidad de crear lazos que realcen el crecimiento, así como la seguridad y esperanza de que otros se unan a nosotros en esa creación. Un sentido personal de valor o confianza, idealmente, no es solo sentirse bien con uno mismo, también implica la convicción de que uno tiene algo que aportar a los demás y que uno es parte de un vínculo significativo. La confianza entre los sujetos depende de la respuesta empática del otro y del compromiso con este y la relación, que también crece a partir de un propósito compartido (Jordan, 2004, 2006, 2010).

La confianza ha sido asociada con una serie de efectos positivos como el aumento del nivel de compromiso del estudiante y del docente; la disminución de la sensación de vulnerabilidad, cuando los docentes deben asumir nuevas tareas; la creación de recursos morales para la mejora de la escuela; y el incremento de la motivación y la retención de los docentes principiantes (Peters y Pearce, 2012; Day y Gu, 2014; Mansfield et al., 2014; Johnson et al., 2016).

En el caso de la relación entre profesores, se ha encontrado que los vínculos de confianza se asocian positivamente con la promoción del aprendizaje, el

crecimiento y la creación de capital intelectual creativo y productivo en el lugar de trabajo (Lieberman y Miller, 2008; Hargreaves y Fullan, 2012).

3.3.2.2. Apoyo

Se destaca el apoyo mutuo como otro elemento que nutre la resiliencia. En este plano, se afirma que la capacidad de pedir y dar soporte, comprende un aspecto esencial de la mayoría de las relaciones, más aún cuando se debe cargar con situaciones de estrés, donde la propia vulnerabilidad aumenta, al igual que la necesidad de entrar en una relación más favorable (Jordan, 2004, 2006, 2010).

Este apoyo, asimismo, se expresa en aquellos espacios donde los docentes pueden ser escuchados y cuentan con instancias de contención, reciben consejos, conocimientos profesionales, reconocimiento y aprecio. Estas formas de soporte parecen cruciales para propiciar la capacidad de recuperación de los profesores que inician su carrera (Jordan, 2004, 2006:2010; Papatraianau y Le Cornu, 2014).

En cuanto a sus efectos, las relaciones de apoyo generan la sensación de bienestar y la capacidad de recuperación no solamente intelectual, sino también emocional de los profesores. De hecho, durante los últimos veinte años, la investigación educativa ha reportado consistentemente que la enseñanza es, por su propia naturaleza, una práctica emocional. Asimismo, una gran cantidad de

evidencia corrobora la relación de la fortaleza los lazos emocionales entre profesores con el sentido de motivación y compromiso de los mismos (Day y Gu, 2009; Gu, 2014).

Por otra parte, los estudios desarrollados por Johnson et al., (2015, 2016) con profesores principiantes han mostrado la importancia de experimentar un sentido de pertenencia y conexión con la comunidad, lo cual se logra cuando las relaciones de la escuela se caracterizan por el apoyo emocional. Esta constatación deja patente que los maestros que inician su carrera deberían ser acogidos en la profesión y sostenidos activamente, a fin de favorecer que encuentren su lugar en la comunidad profesional. En efecto, el sentido de pertenencia, la aceptación y el bienestar es mayor cuando los colegas se relacionan con ellos de manera positiva, cooperando a que se sientan seguros y cómodos en el espacio laboral.

De igual modo, al situar las relaciones en el centro del trabajo y la vida de los docentes, se reconoce que alcanzar un sentido colectivo del trabajo es el resultado de los esfuerzos conjuntos de colaboración intelectual y emocional que permite que surja entre ellos un vínculo de confianza y protección que promueve el crecimiento y progreso de quienes participan de él (Lieberman y Miller, 2008; Day y Gu, 2014).

La construcción de este tipo de vínculo requiere de un diálogo honesto, de conocimiento mutuo y de hacer conexiones entre el propio aprendizaje, las propias prácticas de enseñanza y el impacto de éstas a nivel académico. Esto es coherente con el desarrollo de una labor profesional más colaborativa y colegiada, no solo porque se trata de promover el apoyo profesional, sino que porque también mejora el aprendizaje (Gu, 2014; Day y Gu, 2014).

En concreto, investigaciones desarrolladas por Day y Gu (2014) muestran que, en los lugares de trabajo, donde existen comunidades de apoyo y donde hay un sentido de equipo entre el personal es más probable que los profesores mantengan el compromiso y capacidad de enseñar. De esta forma, estas cualidades y la capacidad resiliente se presentan más seguramente si se cuenta con ayuda institucional, lo que impacta positivamente en el bienestar emocional e intelectual de los docentes. En estrecha relación con lo recién planteado, se ha visto que el fomento de relaciones recíprocas aporta a la mejora, no solo para los profesores que inician su carrera, sino para todos los miembros de la comunidad escolar (Johnson et al., 2016).

3.3.2.3. Visión compartida

Para finalizar, se ha descubierto que las relaciones generadoras de resiliencia se identifican por la cohesión y los valores compartidos. Por tanto, aumentar la resiliencia de los docentes es un proceso tanto individual como

colectivo dentro de las comunidades escolares, impulsado por un sentido y propósito moral compartido, en el que la construcción de apoyo mutuo se vuelve un objetivo compartido (Jordan, 2006; Day y Gu, 2014).

En suma, el enfoque relacional de la resiliencia, coloca la capacidad de potenciación mutua en el corazón del proceso de construcción de la resiliencia (Jordan, 2004, 2006, 2010).

3.3.2.4. La relación con los directivos

La construcción de una comunidad escolar en la que predominan relaciones promotoras de la resiliencia depende de la labor de los equipos directivos. De hecho, se sostiene que el apoyo directivo y un clima social positivo en la escuela incrementaría la capacidad de recuperación en el ejercicio docente (Bobek, 2002; Smith e Ingersoll, 2004; Brunetti, 2006; Olsen y Anderson, 2007; Day, 2008; Freedman y Appleman, 2008; Day y Gu, 2009; Gibbs y Miller, 2014). Lo mismo ocurriría cuando se trata de fomentar un sentido de pertenencia en la escuela, en cuyo proceso los líderes escolares tendrían un rol fundamental (Greenfield, 2015).

En esta línea, existen una serie de elementos que al estar presentes en la relación que articulan los directivos con los docentes principiantes contribuyen a fortalecer su capacidad resiliente, entre ellas, el reconocimiento, la confianza y la

cercanía. También resulta relevante que el director incorpore a los docentes en la toma de decisiones, distribuya los recursos disponibles de manera justa, apoye las iniciativas curriculares y satisfaga los requerimientos de aprendizaje profesional y personal de los docentes. En este sentido, diversos autores (Bobek, 2002; Brunetti, 2006; Day et al., 2007; Day y Gu, 2009; Greenfield, 2015) destacan cómo aspectos tonificantes de la capacidad resiliente, el mostrar interés por el bienestar y desarrollo de los docentes en sus primeros años de carrera, participar activamente en su empleo e inducción, abogar por culturas escolares que apoyen el aprendizaje y el bienestar del personal y de los estudiantes; o adoptar un enfoque humanista en procesos de tutoría, reconociendo la importancia de la construcción conjunta de aspectos como la autoestima junto con el desarrollo de los conocimientos y habilidades profesionales. Finalmente, tiene gran importancia que el director entregue retroalimentación informal al docente sobre su desempeño, cuestión altamente valorada por ellos al iniciar su labor profesional (Johnson et al., 2012; Le Cornu, 2013).

3.3.2.5. La relación del docente con sus pares

El vínculo con los colegas puede incrementar potencialmente la resiliencia de los docentes que inician su carrera. Esto, en tanto, si en estas relaciones se presentan cualidades como la reciprocidad, el cuidado y el aliento mutuo. Una relación positiva con los colegas se fundamenta, además, en un sentido compartido de compromiso con el logro de los estudiantes, es decir, los docentes

que establecen lazos entre sí comparten el interés por aportar al aprendizaje de niños, niñas y jóvenes (Le Cornu, 2009; Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016).

En este ámbito, existen estudios que muestran los efectos positivos en los profesores principiantes, de mantener un lazo significativo con sus pares, como el aumento de su bienestar. Esto, como una consecuencia del apoyo, tanto profesional como personal, el cual contribuye a un entorno psicológico, intelectual y socialmente positivo, que coadyuva a los docentes a aprender y desarrollarse, así como acrecienta su sentido de bienestar subjetivo (Gu, 2014).

En esta misma línea, se acentúa cómo el entusiasmo y apoyo de los pares fomenta el desarrollo del sentido de pertenencia, la responsabilidad colectiva y el compromiso con la labor docente, lo que se observa, sobre todo, en el caso de quienes atienden a comunidades socioeconómicamente desventajadas (Day et al., 2007; Day, 2014; Gu, 2014). Además de ello, se describe, cómo las relaciones positivas con los demás docentes resultan primordiales en la vida de los profesores principiantes. Debido a que estos nexos les permiten sentirse conectados con su comunidad escolar y les permite verse a sí mismos como maestros de verdad, así como ser identificados por sus colegas como miembros de la profesión. Este proceso, conocido como identificación mutua, proporciona el impulso para el desarrollo continuo y les facilita tanto participar activamente y

con seguridad en la comunidad escolar, como forjar conexiones y satisfacer la necesidad emocional de encajar (Le Cornu, 2013).

En un plano más específico, el apoyo de los colegas aporta en el proceso de aprender a gestionar una variedad de estrategias, sobrellevar la labor docente, mantener un sentido de eficacia en el trabajo y, como resultado, reafirmar la confianza en sí mismo (Greenfield, 2015).

Al mismo tiempo, prácticas como mantener la esperanza, enfrentar situaciones difíciles y cumplir con sus responsabilidades profesionales pueden ser derivados de la relación con los pares, que, a juicio de los profesores novatos, les permite persistir en sus propósitos educativos y enfrentar la incertidumbre cotidiana (Bobek, 2002; Brunetti, 2006; Anderson y Olsen, 2006; Freedman y Appleman, 2008; Day y Gu 2009; Le Cornu, 2009; Day y Gu, 2014).

Por último, cabe consignar que los dominios institucionales como la gestión directiva, a la que aludimos previamente, inciden en la posibilidad de que el docente principiante, pueda contar con sus colegas. Esto, en tanto, depende de las normas vigentes y los patrones de interacción que se promuevan dentro de la escuela (Johnson et al., 2015).

3.3.2.6. Relación con el personal de apoyo pedagógico

El personal de apoyo pedagógico, lo que en nuestro contexto podría incluir a psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, entre otros, aportaría estrategias y herramientas de enseñanza y conocimiento de los estudiantes, compartiendo recursos y proporcionando consejos sobre la práctica. Esta relación de ayuda, además, viabiliza confirmar la propia perspectiva del docente.

Dentro de las condiciones que se valoran positivamente de este apoyo está la existencia de una base de poder igualitaria, lo que facilitaría la solidaridad y el apoyo emocional hacia los maestros que inician su carrera (Le Cornu, 2013).

3.3.2.7. Relación profesor - alumno

Considerando los fines de la escuela, un vínculo fundamental corresponde a profesor-alumno, el que 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., 2015, 2016). Sin embargo, en la interacción con los estudiantes pueden surgir tensiones y diversos conflictos, que suscitan negociaciones constantes y disputas de poder. Es, por ello, que los docentes que inician sus carreras, requieren directrices claras para el desarrollo de relaciones democráticas con los estudiantes, para que el docente aprenda a compartir el poder (Johnson et al., 2016).

Así, si se construyen relaciones positivas entre estudiantes y docentes, se puede contribuir al propósito de los docentes principiantes e impactar favorecedoramente a los estudiantes (Le Cornu, 2013). Lo recién planteado quiere decir, que un estilo de enseñanza que prioriza interacciones positivas promueve significativamente el aprendizaje. Además de ello, el reconocimiento por los logros surgidos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, a su vez, coadyuva al sentido de logro del docente, sintiendo que su trabajo es recompensado y valorado por las mismas personas, cuyo bienestar académico e individual lo motivaron a la enseñanza. Por ende, el contexto emocional de la enseñanza, el progreso y el crecimiento de los alumnos alimenta constantemente la satisfacción y motivación de los docentes por su trabajo (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2016).

Aún más, 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 a lo largo de sus carreras. De la misma manera, de acuerdo con los planteamientos de los autores, los docentes que disfrutaban de relaciones positivas profesor-estudiante son más propensos a reportar una sensación sostenida de resiliencia y compromiso, así como de hacer una diferencia en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Day et al, 2007; Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Johnson et al., 2015).

De hecho, la posibilidad de generar un cambio en las vidas de los estudiantes atrae a muchos profesores a la profesión, de modo que, para muchos docentes, en diferentes fases de su vida profesional, la buena relación con los alumnos sigue siendo el centro de su sentido de compromiso profesional (Day et al., 2007; Day y Gu, 2014).

En este marco, los docentes expresan un sentido de logro y orgullo cuando sus estudiantes, especialmente aquellos que lucharon académicamente, mostraron mejoras notables en su aprendizaje, siendo esto muchas veces la forma más significativa de alentar la capacidad de resiliencia de los profesores principiantes.

Esto apoya hallazgos similares de otros estudios que han encontrado que la participación de los estudiantes, el logro y el éxito pueden aumentar la capacidad de recuperación (Papatraianau y Le Cornu, 2014).

De igual manera, diversas investigaciones realizadas con docentes que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad psicosocial (Brunetti, 2006; Day y Gu, 2007; Day y Gu, 2009; Beltman et al., 2011; Meister y Ahrens, 2011) han descubierto que estos tenían un profundo respeto por la forma en que sus estudiantes superaron circunstancias difíciles, al igual que sentían responsabilidad y compromiso con ellos.

A partir de esto, se plantea que los profesores son capaces de hacer frente a experiencias negativas, siempre y cuando tengan vivencias positivas en sus escuelas y con sus alumnos. Es más, en muchos casos, los estudiantes se convierten en la principal motivación de los docentes de permanecer en el aula, donde un aspecto central de este vínculo corresponde a la reciprocidad. Esta característica se deriva de un proceso y un esfuerzo intencionado del profesor por acercarse, conocer a sus estudiantes y construir confianza relacional e implica una interacción en desarrollo continuo, así como la preservación y cuidado de una conexión social (Johnson et al., 2015).

3.3.2.8. Relación con apoderados

En relación con los apoderados, la capacidad resiliente de los profesores se nutre cuando se sienten apreciados por ellos. Esto puede expresarse en una opinión positiva sobre su enseñanza, comentarios acerca del impacto que están produciendo en sus estudiantes o en las ocasiones en que estos reconocen el esfuerzo de los docentes por enseñar (Papatraianau y Le Cornu, 2014).

3.3.2.9. Vínculo con redes de apoyo externas

Otro aspecto emergente en el marco de la investigación reciente es la importancia de las redes de apoyo externas a la institución escolar. Estos espacios se convierten en fuente de cooperación y aprendizaje informal en el cual participan eventualmente otros docentes o ex compañeros de estudios

(Mackenzie, 2011; Papatraianau y Le Cornú, 2014).

Por otra parte, los contextos domésticos y de trabajo tradicionales se amplían aún más si se tienen en cuenta las instancias de apoyo proporcionadas por el uso de internet. Los resultados de investigaciones recientes han puesto en relieve el papel que desempeñan las redes sociales en el proceso de apoyo. En este sentido, se plantea que la naturaleza permeable de la tecnología, invade y fortalece los vínculos entre los contextos familiares y escolares, siendo los sitios de redes sociales un medio para el mantenimiento de dichos vínculos. Gracias al uso de internet, los profesores intercambian ayuda concreta, comparten recursos e ideas para planear la enseñanza o buscan asesoría. De la misma manera, usan internet para buscar información temática específica, encontrar ideas nuevas para sus clases o hallar recursos para la enseñanza (Papatraianau y Le Cornu, 2014).

En síntesis, las redes sociales y profesionales, las conexiones humanas y el sentido de pertenencia experimentado por los docentes que inician su carrera alimentan su capacidad resiliente. A su vez, las escuelas que valoran las relaciones, se centran en las necesidades emocionales complejas de los profesores y favorecen los intercambios sociales que fomenten el respeto, la confianza, el cuidado y la integridad. De modo que benefician significativamente la resiliencia de los profesores principiantes, cuando estos valores logran ser

visibles tanto en las políticas institucionales como en la práctica (Johnson et al., 2015).

3.3.2.10. Los vínculos familiares y los amigos

El soporte de la familia y los amigos cumple un papel fundamental en la capacidad resiliente de los profesores principiantes. Dichos agentes los sostienen para hacer frente a los desafíos del mundo laboral (Le Cornu, 2013).

En este plano, se ha visto que prácticas, como la comprensión del grupo familiar frente a un sujeto que debe destinar horas de su tiempo personal para desarrollar tareas de la escuela, o bien, el impulso de los cercanos para que el profesor cuide sus espacios de ocio y el tiempo para compartir con su familia, resultan significativos como una vía de recuperarse del desgaste propio de su labor.

Además, se reconoce la importancia de la escucha y el apoyo emocional que los docentes reciben de parte de sus familias y amigos, particularmente, cuando se trata de hablar de las complejidades de su labor. De esta manera, aquellos docentes que cuentan con un fuerte apoyo familiar y redes informales, parecen mantener su compromiso, a pesar de los desafíos (Papatraianau y Le Cornu, 2014; Mansfield et al., 2014).

El apoyo familiar incluso puede llegar a manifestarse antes del inicio de la vida laboral, ya que se constató que, cuando los miembros de la familia también son docentes, ello ha tenido un efecto positivo en la motivación para convertirse en profesor. Por lo tanto, se concluye que este núcleo cercano, dadas las intensas exigencias emocionales de la tarea docente, suministra una red social y/o de apoyo fundamental para los docentes que inician su carrera (Mansfield et al., 2014; Johnson et al., 2015).

A modo de síntesis de esta dimensión, se señalará que los antecedentes expuestos sirven para cimentar la importancia de mantener vínculos positivos como soporte de la resiliencia, siendo parte de ellos, aspectos como la escucha, la confianza, el reconocimiento y la reciprocidad.

El aporte a la capacidad resiliente proviene tanto de los vínculos que se construyen al interior de la escuela como de otros espacios externos a ella. Es el caso de los vínculos más profundos e íntimos que se mantienen con los amigos, el grupo familiar y las redes de apoyo conformadas por formadores y colegas que se desempeñan en otros colegios.

En cuanto, al tipo de relaciones que se construyen al interior de una comunidad educativa dependen de las acciones impulsadas por los directivos para generar condiciones que promuevan el contacto y colaboración entre

colegas, quienes son una fuente de apoyo y orientación para resolver problemas. De igual manera, lograr un propósito, compartir valores o un sentido de pertenencia, así como ser retroalimentados respecto de su trabajo requieren de tiempo y de las condiciones adecuadas a nivel institucional. En este sentido se evidencia claramente que la dimensión relacional y la institucional no pueden ser disociadas.

También, existen otros actores de la comunidad escolar que realizan aportes específicos a la resiliencia docente como los profesionales de apoyo pedagógico, siempre y cuando la relación que se establezca sea horizontal y en base a experiencias compartidas. Los apoderados, en tanto, pueden desde el reconocimiento a la labor del profesor ser parte también del fortalecimiento de su resiliencia.

Finalmente, pareciera ser que la relación con los estudiantes representa un componente central de la resiliencia docente, que se convierte en una fuente de reconocimiento y gratificación. Además, de esta relación deriva, en último término, la motivación por enseñar. Ello implica que resulta imprescindible que el docente sea capaz de establecer un nexo cercano junto al ejercicio de la autoridad y, a su vez, aprender a promover un clima positivo al interior del aula, donde haya posibilidad de interacciones cada vez más participativas y democráticas.

3.3.3. Dimensión institucional en la resiliencia docente

La institución escolar, desde la mirada ecológica propia del enfoque sociocultural, en la que se enmarca este estudio, es afectada por las características propias del sistema educativo y de las políticas públicas que regulan el trabajo docente. A partir de ello, se afirma que los gobiernos debieran asegurar políticas nacionales y oportunidades de desarrollo que reconozcan la importancia de la resiliencia para una enseñanza de calidad, así como garanticen el apoyo y los recursos necesarios para ello (Bronfenbrenner, 2002; Day y Gu, 2014).

En añadidura a ello, Johnson et al., (2015, 2016) sostienen que la capacidad resiliente y el bienestar de los profesores son reforzados cuando los sistemas políticos y prácticos muestran un fuerte compromiso con los principios y valores de la justicia social, la agencia del docente, la participación de la comunidad y el respeto por el conocimiento y la práctica local. De esta manera, los profesores principiantes serán beneficiados por políticas basadas en modelos más participativos y democráticos, en lugar de soluciones autoritarias o paternalistas, especialmente en lo relativo a los contratos de trabajo y sus condiciones laborales. Es, por ello, que se debiera asegurar que los profesores nóveles cuenten con espacios en los que puedan participar emocional e intelectualmente en su práctica.

3.3.3.1. Liderazgo directivo

En el contexto de esta dimensión, el liderazgo directivo corresponde a un factor clave, dado que cómo se ejerce repercute directamente en la labor de los docentes. En palabras de Day y Gu (2014), las relaciones profesor-líder resultan fundamentales en cuanto estos últimos, puesto que son los arquitectos de la organización social, emocional e intelectual de la escuela.

En efecto, la calidad de la dirección de la escuela es importante en la creación, el desarrollo y la ampliación de capital intelectual, emocional y social tanto dentro como fuera de las puertas de la escuela. Igualmente, es clave en la generación de condiciones relacionales y organizativas óptimas para el sostenimiento de un sentido, la capacidad de recuperación y el compromiso del personal, ejerciendo un papel crucial en el cambio de la cultura escolar. (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2016).

El adherir a un propósito y el comprometerse con ciertos fines trascendentes es resultado de un estilo particular de liderazgo. Cuando es democrático o compartido se asocia con culturas escolares que se consideran potenciadoras, ya que tiene como objetivo crear un ambiente en el que las personas son participantes activos en la creación de las instituciones, la cultura y las relaciones que habitan. Al momento de democratizar el liderazgo, se anima a todos los docentes a tomar este rol en la modelización de mejores prácticas,

centrándose en el bienestar y los intereses del personal docente, compartiendo la responsabilidad y la toma de decisiones, valorando y apoyando el aprendizaje profesional, así como el desarrollo de la visión y objetivos en común (Johnson et.al., 2016).

En las culturas donde el liderazgo se comparte de esta manera, los maestros que inician su carrera son apoyados a través de redes entre colegas, acuerdos y orientaciones eficaces y la aceptación de riesgos y prácticas innovadoras como parte deseable del proceso de aprendizaje. De hecho, la evidencia empírica revela una actitud más positiva de los profesores hacia la enseñanza, cuando cuentan con relaciones laborales de apoyo y liderazgo (Johnson et al., 2015).

Esto, en tanto, los líderes escolares son especialmente influyentes en la construcción, el mantenimiento y la renovación de la resiliencia individual y colectiva, ya que es su responsabilidad. En efecto, es parte de sus deberes crear espacios de soporte, para los individuos que se encuentran en sus primeros años, a través de la generación de ambientes intelectuales, éticos, sociales, políticos y emocionales que propicien el aprendizaje de la comunidad docente, especialmente de aquellos, cuyo sentido profesional y cuyas capacidades para ser resilientes pueden no estar completamente formadas (Day et al., 2007; Gu y Day, 2007, 2013; Day y Gu, 2014).

En términos más concretos, un líder favorecedor de la resiliencia docente muestra interés por el profesor principiante, su desarrollo y bienestar; participa activamente de su inducción a la organización; modela y fomenta relaciones de confianza, generosidad y colaboración; al igual que reconoce la importancia de la construcción de la autoestima y, al mismo tiempo, el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales en los docentes principiantes (Day y Gu, 2014).

Pese a todo lo recién planteado, algunos estudios recientes han dado cuenta de realidades opuestas, ya que, si bien el poder estructural del líder, sin duda influye en sus relaciones con los docentes principiantes, se detecta que algunos de los profesores que inician su carrera no aceptan el apoyo de líderes, porque creían que con ello revelarían sus insuficiencias y posiblemente esto les impediría la progresión de la carrera o reduciría la probabilidad de obtener un empleo permanente (Johnson et al., 2016).

Los mismos autores sostienen que las culturas escolares democráticas implican la reorganización del tiempo, el espacio, las funciones y la comunicación con el fin de facilitar las conversaciones entre colegas que conducen a la potenciación del profesorado y su autonomía. En este sentido, la evidencia empírica ha relevado las consecuencias perjudiciales de culturas escolares autoritarias y jerárquicas, que devalúan espacios para la reflexión crítica y el

diálogo. Son, por tanto, las culturas escolares auténticas y críticas, las que logran incrementar la resiliencia docente.

3.3.3.2. Cultura escolar

El término cultura escolar ha sido utilizado para referirse a los aspectos intangibles de los contextos escolares, tales como las creencias, valores, hábitos y formas de resolver las situaciones entre las comunidades de profesores. Más tarde, hace referencia a la cultura como los elementos simbólicos y de comunicación, que operan para dar forma a la manera de actuar de una institución determinada (Hargreaves, 1992 como se cita en Johnson et al., 2016).

Cabe señalar que en una misma organización, puede existir más de una cultura en juego, cuya expresión pueden corresponder a los rituales diarios de la vida escolar. De hecho, lo que se plantea es que las culturas escolares no son una prerrogativa o dominio de un grupo, sino que, más bien, emergen de, y se construyen y re-construyen continuamente a través de las luchas en curso entre y dentro de cada uno de estos grupos, en la medida que compiten para tener su punto de vista particular de la escolarización representado.

En los estudios realizados acerca de la resiliencia de profesores principiantes, se ha descubierto que la cultura escolar corresponde a un eje clave, puesto que surge en las escuelas que promueven activamente comunidades

profesionales de aprendizaje y que favorecen la producción de conocimiento profesional sobre la base de las preocupaciones de los docentes (Johnson et al., 2015, 2016).

Además, este mismo grupo de autores profundiza en las cualidades presentes en las interacciones de culturas escolares favorecedoras de la resiliencia, donde enlistan la valoración de las personas, la confianza y el respeto mutuo.

En oposición a esto, las culturas escolares que disminuyen la capacidad resiliente serían aquellas caracterizadas por el control, los sistemas jerárquicos con relaciones y roles rígidamente establecidos donde predomina la inseguridad y el miedo (Beltman et al., 2011; Gu y Day, 2013; Johnson et al., 2014, 2015, 2016).

3.3.3.3. Mentoría e inducción

Johnson (et al., 2015) señalan la necesidad de impulsar una serie de medidas para promover la resiliencia docente como la introducción de mecanismos de apoyo para los profesores que inician su carrera como los programas de inducción o mentoría. Junto a ello, se sugiere incrementar los incentivos laborales, brindar oportunidades dirigidas al desarrollo profesional y ofrecer cargas laborales reducidas. Todas estas recomendaciones están en

sintonía con los hallazgos de las investigaciones desarrolladas hasta ahora sobre resiliencia docente en profesores nóveles.

En relación a la inducción, se debe señalar que es un aspecto que hasta el momento ha sido poco desarrollado en Chile y que necesita ser profundizado.

Esta opción se justifica, dado que el unirse a una nueva comunidad escolar implica para los docentes, aprender sobre la escuela y el sistema, en términos de la organización, expectativas, procesos, procedimientos y recursos (Johnson et al., 2016).

En este marco, la mentoría correspondería a la relación establecida, entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado), con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar. Habitualmente, esta relación se observa como un vínculo jerárquico entre el mentor, poseedor y transmisor de un conocimiento experto, y el profesor que está siendo asesorado, subordinado y aprendiz (Eirín et al., 2009; Velaz, 2009); sin embargo, puede desarrollarse bajo otras dinámicas.

Respecto a su modalidad, la más tradicional suele ser en una relación uno a uno; donde un mentor comparte sus conocimientos, asociados a sus años de

experiencia; promueve la reflexión práctica sobre la enseñanza; y el análisis de las clases con su aprendiz. Este proceso, además, aporta en la dimensión relacional, que ya se ha destacado y en la capacidad resiliente, puesto que posibilita generar una relación positiva y colaborativa dentro de una misma disciplina entre el docente mentor y principiante (Beltman et al., 2011).

Adicionalmente, la inducción de acuerdo con la evidencia empírica tendría una serie de efectos positivos. Así, por ejemplo, se ha determinado que quienes participan de ella, presentan mayores niveles de satisfacción, compromiso, mejoran su desempeño como docentes y logran que sus estudiantes alcancen mejores resultados académicos (Ingersoll y Smith, 2004; Ingersoll y Strong, 2011).

Paralelamente, este proceso se concibe como una oportunidad para propiciar el crecimiento profesional del profesor novel, proporcionándole oportunidades de observar y comprometerse con buenas prácticas educativas, aplicarlas, recibir ayuda y asesoramiento, ampliando sus posibilidades de mejora. Entre estas se incluyen estrategias y materiales educativos contextualizados, posibilidad de escucha y consejo en momentos críticos, así como el mantenimiento de un diálogo profesional sostenido (Eirín et al., 2009).

Como parte del desarrollo de esta temática, posteriormente han surgido

iniciativas que buscan optimizar esta modalidad de trabajo. En coherencia con ello, surgen voces que se oponen a concebir la inducción como un proceso aislado y apuntan a la necesidad de una transformación de la cultura escolar, donde todos los docentes sean vistos como estudiantes que necesitan apoyo continuo y donde el asesoramiento a los profesores que inician su carrera, se convierta en una empresa compartida (Johnson et al., 2016).

Más aún, los últimos estudios sobre el tema han demostrado que la inducción necesita ser re-conceptualizada como un aprendizaje permanente a lo largo de la carrera, en la que todos los profesores en la escuela participen y apoyen el aprendizaje de otros, en tanto, tiene como objetivo final desarrollar prácticas de enseñanza más incluyentes y eficaces para todos los estudiantes (Johnson et al., 2016).

Por otra parte, también dentro de la discusión acerca de la mejora de los procesos de inducción, se propone que los docentes que inician su carrera puedan colaborar en la promulgación de políticas y negociar aspectos de su inducción, con el fin de poder satisfacer sus necesidades individuales surgidas en el contexto de su desempeño en la escuela (Johnson et al., 2016).

Respecto de cual debiera ser la duración de la inducción, no existe acuerdo entre los autores. Existen quienes afirman que los profesores

principiantes, incluso en su segundo y tercer año de trabajo todavía podrían estar luchando para definir su propia identidad personal y profesional, mientras que otros sostienen que una inserción apoyada, para tener un real impacto, debe prolongarse a lo menos por dos años (Marcelo, 2009; Vaillant, 2009; García Huidobro, 2016).

Desde otra mirada, refiriéndonos a la figura del mentor, quien como ya dijimos, cumple, dentro del proceso de inducción, un rol central, se puede indicar que su labor puede potenciarse desde ciertas condiciones. Algunas de ellas podrían consistir en ser seleccionados sobre la base de la excelencia en la enseñanza; poseer experiencia docente; ser entrenados en un proceso liderado por el director de la escuela; poseer habilidades en la gestión de clase, la disciplina; la comunicación con los compañeros; tener conocimiento del contenido, iniciativa para planificar y organizar. Además de expresar cualidades personales como flexibilidad, paciencia y sensibilidad (Marcelo, 2009; Velaz, 2009; Eirín et al., 2009; Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2016).

Son incluidas también como condiciones para una mentoría efectiva, que el mentor no sea asignado de manera aleatoria, sino que sea seleccionado en función de las necesidades específicas del docente principiante. Se agrega a este criterio, la propuesta de algunos autores, quienes evalúan como más adecuado el trabajo de un equipo de mentores, que no solo pueda apoyarse entre sí, sino

que responda de manera colaborativa a los requerimientos de diversos docentes. En esta línea, se plantea que una comunidad de mentores dispuestos, capaces y compatibles, con diversas experiencias y puntos de vista pueden proporcionar experiencias de tutoría más ricas y productivas para los profesores principiantes (Vaillant, 2009; Johnson et al., 2016).

Al mismo tiempo, se afirma que una política realista, que apueste por promover la mentoría como parte del desarrollo profesional docente, tendría que contemplar un sistema de incentivos y reconocimiento, asociado a la responsabilidad adicional que ello supone para los docentes (Velaz, 2009).

Todo lo anteriormente dicho busca asegurar que la labor de mentoría cumpla sus fines, entendiendo que la complejidad de la tarea implica un largo proceso, a través del cual el mentor entrega distintos soportes. En una primera etapa, en general, se postula que es necesario dar apoyo emocional a los profesores novatos y brindarles herramientas para el manejo de la sala de clases. Con el tiempo, es preponderante ayudarlos a centrarse en los estudiantes, más que en su supervivencia.

No obstante, a pesar de sus cualidades pedagógicas, los mentores aluden a elementos del sistema que afectan su labor. De hecho, señalan que la presión para obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas está dañando la

confianza en ellos y los profesores en iniciación, pues algunos nuevos temen que su mentor se plantee desde una posición de evaluación hacia ellos. Ello implica que varios mentores han tenido que dedicar un tiempo significativo en ayudar a los profesores nuevos a sortear estas presiones (García Huidobro, 2016).

3.3.3.4. Mentoría colectiva o comunidades de aprendizaje

En sintonía con la propuesta de impulsar un proceso de inducción y mentoría colectiva, se ha planteado que la capacidad resiliente de los docentes se fortalece cuando los líderes generan las condiciones para instalar comunidades de aprendizaje, lo que implica constituir espacios sistemáticos de apoyo a los docentes frente a sus dificultades.

En concreto, el líder debe proveer de tiempo y espacio para que los grupos trabajen juntos y desarrollen un aprendizaje colaborativo, mientras que los líderes escolares también deben participar en este tipo de aprendizaje profesional. De manera complementaria, el líder debe garantizar que los mentores también sean apoyados a través de una formación adecuada. Junto con ser cualificados en su campo, se les debe brindar las condiciones para que puedan proporcionar entrenamiento e instrucción efectiva a los profesores novatos, como el tiempo necesario para ello, asignándoles una carga laboral reducida (Marcelo, 2009; Johnson et al., 2015; Ruffinelli et al., 2017).

Las comunidades de aprendizaje, suponen generar culturas escolares que incluyan dentro de sus fines, oportunidades para la innovación educativa, suministrar recursos que optimicen la enseñanza y el aprendizaje y donde todos estén dispuestos a asumir la responsabilidad colectiva por el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2015).

Aludiendo al tipo de interacciones que debieran mantenerse en estos espacios de apoyo profesional, los autores plantean que las relaciones jerárquicas tradicionales son incompatibles y que, en cambio, deben ser fomentadas relaciones de tipo democráticas. Así, y a partir del reconocimiento de la enseñanza como una actividad profundamente emocional y relacional, un reto que se da por sentado, es desplazar el poder jerárquico y las estructuras de autoridad para crear relaciones horizontales (Taylor, 2013; Johnson et al., 2016).

En esta misma línea, si bien se recalca que los docentes principiantes puedan recurrir a la sabiduría colectiva de sus colegas, parece muy importante que tengan el mismo estatus en el grupo y que se sientan suficientemente seguros para preguntar. De esta manera, debiera surgir una reformulación de las políticas burocráticas de arriba hacia abajo en modalidades más creativas, responsables, participativas y socialmente justas maneras de operar. Esta perspectiva, se complementa con la construcción de una comunidad fuerte y crítica de aprendizaje colaborativo, que reconoce los activos, fortalezas y talentos

de los docentes principiantes (Johnson et al., 2016).

La investigación hasta ahora visibiliza que para los docentes novatos el contar con espacios dialógicos es altamente relevante, dado que les permitiría discutir problemáticas propias de su labor, que poseen un alto valor personal y práctico.

Además, haría posible que los docentes experimentados modelen procesos de investigación y reflexión (Gu y Li, 2013; Johnson et al., 2016). Por lo tanto, una comunidad profesional de aprendizaje, se constituye como una fuente de tutoría, orientación, retroalimentación y aliento dentro de la comunidad educativa (Day y Gu, 2014).

En esta misma línea, Johnson (et al., 2016) afirman que los docentes que inician su carrera se sienten más apoyados y capacitados en las culturas escolares que operan como comunidades profesionales de aprendizaje, donde se espera que todos los docentes sean líderes de aprendizaje. Tal postura, se centra en procesos de mejora continua, a través del aprendizaje de los estudiantes y profesores, donde éstos últimos persistentemente están compartiendo y buscando el aprendizaje. En este marco los docentes, comparten la responsabilidad por el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes y participan en la toma de decisiones democrática.

Otro aspecto que es destacado como un beneficio, que surge de la existencia de comunidades de aprendizaje profesional, es la posibilidad de llevar a cabo una reflexión crítica sobre la labor docente. Dado que las comunidades profesionales de aprendizaje proporcionan la mejor oportunidad para que los maestros que inician su carrera participen de una práctica reflexiva y crítica en un marco colaborativo, lo que posibilitaría reconceptualizar sistemas y estructuras para transformar la cultura escolar (Johnson et al., 2016).

De manera complementaria, Day y Gu (2014) apuntan a una serie de factores afectivos que se favorecen en el marco de una comunidad de aprendizaje, planteando que la calidad y variedad de oportunidades de aprendizaje, que surgen en este espacio, pueden ayudar a fomentar la motivación individual y colectiva de los maestros, así como la confianza y optimismo en torno a su labor.

Además de lo recién planteado, cabe destacar que este tipo de trabajo aumenta en los docentes un sentido de compromiso personal y compartido, e incrementa la capacidad de resiliencia. El fortalecimiento de la resiliencia docente, ha quedado de manifiesto en los estudios realizados con profesores principiantes, quienes evidencian además un mayor sentido de confianza a partir de esta modalidad de trabajo (Johnson et al., 2015, 2016).

3.3.3.5. Desarrollo profesional

Un medio que tradicionalmente se ha tenido en cuenta cuando se trata de fortalecer el desempeño de los docentes corresponde a su formación profesional, que en el caso de los estudios de la capacidad resiliente se vuelve un elemento clave. De esta forma, esta estaría estrechamente relacionada con las oportunidades de aprendizaje profesional (Johnson et al., 2015).

Dichas oportunidades de desarrollo profesional debieran ser sostenidas, pertinentes y oportunas a las necesidades de la práctica, por esto último, algunos autores han planteado que la planeación de un proceso de formación continua debe incorporar la visión de sus beneficiarios, es decir, los propios docentes. En este sentido, se afirma que los profesores deben participar en el establecimiento de la agenda de su propio aprendizaje, lo que permitiría que estas experiencias alcancen mayor relevancia y pertinencia para ellos (Johnson et al., 2015).

A nivel institucional, en tanto, además de mantener relaciones personales armónicas, tiene que haber un compromiso para fomentar el crecimiento profesional de los profesores principiantes, dándoles los recursos y el tiempo para ello (Johnson et al., 2016).

De manera complementaria, Day y Gu (2014) relevan la importancia de que los docentes noveles aprovechen las oportunidades informales y formales para

su aprendizaje y crecimiento profesional, para que puedan seguir desarrollando su capacidad para enseñar, así como ampliar sus horizontes como profesionales dentro y fuera de sus aulas. Posicionar a los nuevos maestros como estudiantes en curso, abre nuevas oportunidades para que los maestros que inician su carrera continúen su aprendizaje profesional en apoyo de su trabajo intelectual.

El desarrollo del conocimiento y la práctica profesional requiere del soporte permanente, los recursos y las oportunidades de aprendizaje. Incluso en algunos casos, recientemente investigados, se constató que algunos maestros no solo tenían acceso a tales oportunidades de aprendizaje, sino que también fueron guiados estratégicamente por los líderes escolares para mejorar su aprendizaje profesional (Johnson et al., 2015, 2016).

El punto de partida en esta actividad es que, si se cuenta con más y mejores espacios de desarrollo profesional, los docentes, particularmente, los principiantes pueden mejorar su práctica, teniendo dentro de sus consecuencias un incremento de su capacidad resiliente. Para que este supuesto se concrete, sería relevante la articulación teórico-práctica, donde haya espacio para valorar los puntos fuertes y los recursos del profesorado, entregarle retroalimentación específica, constructiva y oportuna dando afirmación explícita y reconocimiento (Johnson et al., 2016).

Para finalizar este apartado, se enfatizará nuevamente la necesidad de políticas educativas coherentes con la promoción de la resiliencia docente, la justicia social y el sentido de agencia docente, que incluyan también los recursos necesarios para su implementación.

A nivel institucional, se requiere promover procesos democráticos que incrementen la participación de toda la comunidad docente en los procesos de toma de decisiones en temáticas directamente relacionadas con su labor.

Además, es relevante el hecho que el líder garantice condiciones organizativas para el trabajo colaborativo, lo que supone regular cargas laborales, disponibilidad de tiempo e incentivos para implementar sistemas de apoyo para los principiantes como la mentoría, lo que podría derivar en un espacio colectivo de reflexión, análisis crítico y retroalimentación de la práctica docente, que contribuyan a procesos de mejora educativa permanente en donde se introduzcan y apoyen oportunidades de desarrollo profesional, la innovación y la autonomía profesional, en el marco de una comunidad de aprendizaje.

Con lo dicho hasta aquí, resulta más o menos evidente que en los procesos institucionales favorecedores de la resiliencia están involucrados aspectos que se ha señalado como propios de la dimensión relacional de la resiliencia. Es decir, que hay dominios objetivos que, como ya dijimos, pueden

ser instalados desde la dirección de un colegio, como el uso de recursos, cargas laborales y organización del tiempo que permita a los profesores encontrarse en un espacio que sea continuo y que suponga una organización clara. Estas condiciones de base deben ser acompañadas por un tipo de relaciones que permita un trabajo docente colectivo y fecundo y cuyas cualidades se han expuesto anteriormente, incluyendo confianza, apoyo, reciprocidad y reconocimiento mutuo. Si estos elementos logran ser expresión de la cultura escolar, posibilitarán la construcción de lazos significativos entre pares que fortalecerán la resiliencia docente.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Aspectos generales del objeto de estudio

La resiliencia docente en los profesores principiantes ha sido abordada, en coherencia con lo señalado en el marco teórico, como un fenómeno complejo y multidimensional. Ello supuso indagar no tan solo en las características personales de los docentes que estarían en la base de su capacidad resiliente, sino que también analizar las condiciones contextuales que contribuyen a fortalecer dicha capacidad. Considerando que la resiliencia docente tiene su mayor expresión frente a situaciones adversas, un punto de partida del estudio correspondió a indagar en torno a las mayores y más significativas dificultades que han debido enfrentar los participantes durante su proceso de inserción profesional, diferenciar los ámbitos específicos con los cuales estos obstáculos se relacionan y luego indagar en torno a los recursos utilizados por los docentes para enfrentarlos y/o superarlos. Dichos recursos pueden derivar de características del docente, o bien, pueden surgir a partir de determinadas relaciones que estos establecen con otros actores, las que les permiten potenciar sus capacidades para actuar sobre la dificultad con el fin de aminorarla y/o disminuir su efecto negativo sobre ellos. Eventualmente, también este fortalecimiento de la capacidad de enfrentar inconvenientes puede verse

facilitado por la particular forma de organización institucional y del trabajo pedagógico existente en sus lugares de trabajo.

Esta tesis se aproxima a responder su pregunta de investigación desde una perspectiva cualitativa, en tanto, esta perspectiva de análisis permite rescatar cómo los profesores analizan los elementos asociados a la resiliencia docente desde sus propios significados. Se privilegió, por tanto, la posibilidad de captar cuestiones subjetivas, como las ligadas a las condiciones que afectan la resiliencia docente, interesándonos por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido en la vida de los profesores, es decir, por sus comportamientos, por sus interacciones, por aquello que piensan y por lo que ese pensamiento significa e implica (Morse, 2002 como se cita en Vasilachis de Gialdino, 2009).

Sobre esta base, el diseño de esta investigación corresponde a un estudio de caso, diseño que es recomendable cuando se busca aprender, como en esta investigación, acerca de un fenómeno dentro de su contexto real y cotidiano (Martínez, 2006; Yin, 2009; Simons, 2011; Durán, 2012; Urra, Nuñez, Retamal y Jure, 2014).

Además, el estudio de caso es concebido como un tipo de investigación que pretende aproximarse a la experiencia de un grupo, en esta instancia, el de las y

los profesores principiantes, de manera detallada y sistemática, en la cual el investigador examina los datos en profundidad, otorgándole una perspectiva holística de una situación real en su propio contexto (Sandín, 2003; Reyes y Hernández, 2008; Durán, 2012; Álvarez y San Fabián, 2012; Urra et al., 2014).

Este método se considera apropiado para temas en los que hay poca información (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Álvarez y San Fabián, 2012). En este punto es necesario destacar que los estudios sobre resiliencia docente se han llevado a cabo mayoritariamente en países como Inglaterra, Australia y Estados Unidos, existiendo en Chile sólo un estudio acerca de la resiliencia en profesores, el cual no considera aspectos contextuales como parte de su conceptualización.

Sumado a esto, los estudios de caso son considerados opciones pertinentes para investigaciones que, como esta, buscan responder a preguntas sobre cómo y por qué se produce determinado fenómeno (Martínez, 2006; Yin, 2009; Castro, 2010; Durán, 2012), siendo la interrogante central de este estudio el cómo operan las dimensiones de la resiliencia docente en los profesores principiantes.

Este tipo de estudio supone una orientación intensiva del fenómeno estudiado e incluye una relación cercana, que se construye en el tiempo, entre la

investigadora y los participantes (Cohen et al., 2007; Reyes y Hernández, 2008; Álvarez y San Fabián, 2012; Urra et al., 2014). De modo que, en coherencia con lo recién descrito, el presente estudio supuso un seguimiento de un año a los participantes, donde junto a la realización de entrevistas a lo largo de este periodo de tiempo, se abrió la posibilidad de contacto permanente, a través de los mensajes de audio que los docentes compartieron, con la investigadora utilizando la aplicación para smartphone whatsapp. Dichos mensajes si bien fueron de corta duración, representaron un aporte importante para comprender la experiencia de los participantes en cuanto correspondieron a circunstancias relevantes de su trabajo y que pudieron ser profundizadas mediante las entrevistas posteriores.

Otro atributo propio del estudio de caso es que combina la construcción de teoría con el diálogo de teorías previas, lo cual revela una mezcla de la inducción con la deducción (Martínez, 2006). En la presente investigación, ello se expresa tanto en la pregunta como en los objetivos planteados, los que se relacionan estrechamente con el marco conceptual desarrollado sobre el tema, que, como ya se expuso, distingue tres dimensiones que condicionan la resiliencia docente.

No obstante, el trabajo de campo y el análisis de la información de este proceso ha buscado privilegiar los contenidos emergentes.

Reafirmando la pertinencia de usar este diseño en la presente investigación, recogemos el planteamiento de Cebreiro y Fernández (2004), quienes afirman que su uso es adecuado en estudios que buscan atender al carácter longitudinal del objeto de estudio, entendido como un proceso que se desarrolla a través del tiempo. Esto se condice con la conceptualización que hemos realizado de la resiliencia docente como una capacidad dinámica en el tiempo (Castro et al., 2010).

4.2. Fundamentos epistemológicos del estudio de caso

El estudio de caso tiene el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación, lo cual tiene importancia tanto en términos políticos como epistemológicos. Surge aquí la posibilidad de cambiar la base de poder de quien controla los conocimientos, así como de reconocer la importancia de la co-construcción de la realidad percibida a través de las relaciones y las interpretaciones conjuntas que emergen en el trabajo de campo. Brinda, además, la oportunidad de que los investigadores adoptemos un enfoque auto-reflexivo para comprender tanto el caso como a nosotros mismos en relación con él (Simons, 2011). En efecto, este tipo de estudios se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo, fundamentalmente porque este enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad escolar desde los significados de los docentes implicados en ella, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características de su labor, no observables directamente ni susceptibles de

experimentación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996; Cohen et al., 2007; Reyes y Hernández, 2008; Castro, 2010; Durán, 2012).

Según Castro (2010), los estudios de casos con enfoque interpretativo presentan varios principios básicos, los que se han tenido presentes a lo largo de este proceso:

– *Principio de abstracción y generalización*, el que combina la indagación en torno a los detalles de la experiencia particular con la búsqueda de conceptos generales que aporten a la comprensión de fenómenos, como el de la resiliencia docente.

– *Principio del razonamiento dialéctico*, el que exige sensibilidad con las posibles contradicciones entre las preconcepciones teóricas que orientaron el diseño de la investigación y los resultados que emergen del grupo estudiado.

– *Principio de múltiples interpretaciones*, el que requiere sensibilidad con las posibles diferencias de interpretaciones entre los participantes sobre el objeto de estudio.

– *Principio de interacción entre los investigadores y los sujetos*, el que exige una reflexión crítica sobre cómo los datos que recaba el investigador se construyen socialmente por la interacción entre los investigadores y los participantes.

Esto fue un aspecto especialmente relevante, dado que los participantes del estudio, como detallaremos más adelante son todos egresados de una misma

institución de educación superior de la cual la investigadora también ha sido parte, primero como estudiante y actualmente como profesora de jornada parcial. Este elemento en común podía llegar a influenciar el proceso interpretativo, no obstante también podía ser un elemento que potenciara el vínculo entre participantes e investigadora en el contexto de la producción de datos. Ambos aspectos se tuvieron en cuenta durante todo el proceso investigativo.

4.3. Selección de los participantes

Esta investigación corresponde a un tipo específico de estudio de caso, de carácter colectivo, donde se seleccionan varios casos para ser estudiados intensivamente (Sandín, 2003; Cohen et al, 2007; Yin, 2009; Muñiz, 2010; Castro, 2010; Simons, 2011; Álvarez y San Fabián, 2012).

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, esta investigación consideró la inclusión de profesores y profesoras principiantes, que se encontraban en su segundo año de ejercicio profesional. Esto debido a que varios autores coinciden en señalar este período de tiempo como la fase inicial de la carrera docente (Fuentealba, 2006; Eirín et al., 2009). Se consideró, además, que después del primer año laboral, los docentes ya han podido desplegar una serie de capacidades para superar las complejidades de su labor y podían entregarnos una mayor riqueza de significados, luego de haberse familiarizado con la realidad laboral docente.

Por otro lado, los docentes participantes pertenecen a las comunas céntricas de la Región Metropolitana, y son egresados de Pedagogía de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores con una larga tradición en la formación pedagógica en diversas disciplinas de enseñanza media. Esta opción introduce un sesgo desde la perspectiva de la diversidad de la muestra, no obstante, fue la posibilidad de acceder a la base de datos de los egresados, de todas las pedagogías, una de las razones por las cuales se optó por estudiar a un grupo de egresados de esta universidad en específico.

Otro criterio considerado en la conformación de la muestra, corresponde al tipo de colegios donde los participantes se desempeñaban. Se privilegió a profesores que trabajaran en colegios municipales y particulares subvencionados, cuya población de estudiantes presentara, a lo menos, un 50% de vulnerabilidad. Este aspecto resulta relevante para el tema central del estudio, ya que la resiliencia docente, como ya se ha señalado, está directamente relacionada con la capacidad de enfrentar y superar escenarios adversos.

Claramente, el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes puede ser un elemento asociado a dicha complejidad.

Cabe señalar que los participantes del estudio fueron profesores de enseñanza media. Esta decisión inicialmente se basó en la experiencia

profesional de la investigadora, que permitía conjeturar que ejercer docencia en enseñanza media en colegios públicos que atienden a estudiantes con índices significativos de vulnerabilidad constituye un escenario más complejo que lo que ocurre en el caso de los docentes de enseñanza básica del mismo contexto. Tal opción ha sido respaldada mediante la revisión de estudios recientes realizados en Chile sobre la inserción de profesores principiantes, los que indican que estos docentes suelen enfrentar mayores dificultades que además se agudizan en los establecimientos de nivel socioeconómico bajo (Ruffinelli, 2014). A esto se agrega la evidencia existente acerca de la complejidad para abordar adecuadamente los problemas de conducta al interior del aula, una condición central para el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta ha sido consignada por los profesores novatos de enseñanza media como una dificultad central para su labor, problemática que se acrecienta en contextos de mayor vulnerabilidad (Ruffinelli, 2013; Flores, 2014; Solis et al., 2016).

La muestra estuvo compuesta por hombres y mujeres e incluyó a docentes de distintas asignaturas, lo que contribuyó a la diversidad de la muestra.

En efecto, teniendo en cuenta los criterios de inclusión recién descritos, se contactó vía correo electrónico al conjunto de egresados que, de acuerdo a su fecha de titulación, podían encontrarse en su segundo año de trabajo. En dicho correo se describió el estudio en términos generales junto con las características

requeridas para participar de la muestra. Por lo que se coordinó un primer encuentro para una entrevista con todos aquellos que respondieron positivamente a la invitación. Esta primera instancia buscó distinguir entre los profesores principiantes que se han mantenido en la enseñanza con un alto sentido de compromiso y agrado con su labor y que han aprendido a lo largo de su desempeño profesional a enfrentar y superar de manera satisfactoria las complejidades propias de su rol, de aquellos que, pese a seguir ejerciendo la docencia, no se sienten satisfechos con la labor o no se proyectan en ella, expresando con ello una baja capacidad resiliente. Este análisis definió la conformación de la muestra definitiva del estudio, la que estuvo conformada por todos los sujetos que fueron contactados, pues todos ellos presentaron características propias de la resiliencia docente.

Es preciso señalar en este punto que uno de los profesores desertó del estudio a mediados de año, sin comunicarlo de manera formal. No fue posible contactarlo a través de ninguna vía a pesar de haber insistido reiteradamente.

La muestra final correspondió a 11 docentes principiantes, un número cercano a lo que los autores recomiendan para estudios de caso múltiple (Cohen et al, 2007; Yin, 2009; Muñiz, 2010; Simons,2011; Álvarez y San Fabián, 2012) de ellos cinco son hombres y seis son mujeres. Enseñan distintas disciplinas como lenguaje, historia, filosofía, química y biología e inglés y se desempeñaban

al momento del estudio en colegios ubicados en las comunas de Santiago, Ñuñoa, Estación Central, Maipú, Renca, Recoleta y La Cisterna.

Cuadro 1: Descripción de los participantes del estudio		
Participante	Disciplina	Comuna
1. Hombre	Lenguaje	Santiago
2. Hombre	Química y Biología	Ñuñoa.
3. Hombre	Filosofía	Estación Central - La Cisterna
4. Hombre	Lenguaje	Recoleta
5. Hombre	Historia	Santiago
6. Mujer	Lenguaje	Ñuñoa
7. Mujer	Inglés	Santiago
8. Mujer	Lenguaje	Estación Central
9. Mujer	Lenguaje	Santiago
10. Mujer	Historia	Maipú
11. Mujer	Inglés	Renca

Fuente. (elaboración propia).

4.4. Técnicas de producción de información

El presente estudio incluye dos modalidades para la recolección de datos: entrevistas semi-estructuradas en profundidad y mensajes de audio. Estos últimos se enviaban a través de WhatsApp que es una aplicación de mensajería para teléfonos inteligentes, cuyo uso se ha masificado y a la que los participantes del estudio tenían acceso.

Las entrevistas en tanto, son definidas por Gaínza (2006) como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador y un entrevistado/a, con el que se establece una relación de conocimiento

dialógica, espontánea y de intensidad variable. Esta permite acceder a los significados y modos de ver y experimentar la realidad.

Se realizaron un total de 35 entrevistas individuales, entre diciembre de 2016 y diciembre de 2017. Nueve participantes fueron entrevistados en tres oportunidades y en dos casos se realizaron cuatro entrevistas. El número de entrevistas definitiva tuvo estrecha relación con el proceso de análisis de la información obtenida, lo que nos permitió establecer que la cantidad de entrevistas realizadas efectivamente permitió acceder a información relevante para el estudio al dar cuenta tanto de los desafíos laborales como de la manera como los docentes, se enfrentaron a ellos durante todo el año escolar. La primera entrevista se llevó a cabo entre el mes de diciembre de 2016 y enero de 2017, las segundas en el periodo de julio y agosto de 2017 y la última ronda de entrevistas durante el mes de diciembre de 2017. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente una hora y cada entrevista fue registrada en audio y posteriormente transcrita para facilitar su análisis posterior. Los lugares de entrevista se acordaron con cada participante e incluyeron tanto sus lugares de trabajo como otros espacios cercanos a ellos.

Las entrevistas desarrolladas consideraron en sus guiones aspectos relevantes para la pregunta de investigación y sus objetivos que más adelante se indicarán.

Igualmente, se buscó profundizar en aquellos temas que emergieron en la conversación, para poder analizar su evolución (ver anexo 1). Permitiendo con ello un mejor análisis de las dificultades experimentadas por los docentes así como los recursos personales y contextuales que se utilizaron para hacerles frente.

Si bien es cierto que en las entrevistas se plantearon preguntas genéricas y en su desarrollo se privilegiaron los contenidos emergentes de parte del entrevistado, sí se tuvieron presentes algunos tópicos generales propios de cada dimensión de la resiliencia de acuerdo con los antecedentes teóricos. Tales como se detalla a continuación:

- a) Dimensión individual: características personales identificadas por las y los docentes como recursos para enfrentar dificultades.
- b) Dimensión relacional: vínculos que, a juicio de los y las docentes, resultan significativos como un soporte para enfrentar dificultades propias de su labor.
- c) Dimensión institucional: elementos propios de la organización del establecimiento donde los y las docentes laboran, que eventualmente podrían facilitarles el enfrentamiento de dificultades.

Los mensajes de audio fueron utilizados como un medio para que los docentes compartieran, en cualquier momento del año, experiencias

significativas de su labor. Estos mensajes no tenían una frecuencia preestablecida, el docente era libre de utilizar el número de veces que considerara necesario esta forma de comunicación. A diferencia de la entrevista, se consideró que estos mensajes podían dar cuenta de experiencias significativas en el tema y reflejar mejor la cotidianeidad de dichas experiencias al poder compartirlas en un lapso de tiempo breve en relación con el momento en que dichas experiencias efectivamente ocurrieron (ver anexo 2). Cada uno de los audios fue transcrito y su contenido fue analizado de manera similar a la información generada en las entrevistas. Además de ello, el análisis de dichos audios se tuvo en cuenta en las posteriores entrevistas para profundizar acerca de la situación previamente compartida.

Cuadro 2: Registros de audio por participante			
Participante	Disciplina	Nº audios	Duración
1. Hombre	Lenguaje	2	6 minutos, 31 segundos 4 minutos, 12 segundos
2. Hombre	Química y Biología	1	5 minutos, 4 segundos
3. Hombre	Filosofía	6	11 segundos 7 minutos, 13 segundos 2 minutos, 47 segundos 2 minutos, 30 segundos 4 minutos, 25 segundos 2 minutos, 51 segundos
4. Hombre	Lenguaje	6	1 minuto, 3 segundos 2 minutos, 40 segundos 3 minutos, 33 segundos 3 minutos, 12 segundos 1 minuto, 25 segundos 2 minutos, 45 segundos
5. Hombre	Historia	5	3 minutos, 40 segundos 6 minutos, 31 segundos 1 minuto, 10 segundos 3 minutos, 55 segundos 2 minutos, 8 segundos
6. Mujer	Lenguaje	1	4 minutos, 11 segundos
7. Mujer	Inglés	4	2 minutos, 58 segundos 1 minuto, 18 segundos 3 minutos, 8 segundos 2 minutos, 3 segundos
8. Mujer	Lenguaje	4	11 segundos 5 minutos, 39 segundos 3 minutos, 22 segundos 4 minutos, 21 segundos
9. Mujer	Lenguaje	0	-----
10. Mujer	Historia	2	6 minutos, 8 segundos 5 minutos, 9 segundos
11. Mujer	Inglés	5	4 minutos, 48 segundos 3 minutos, 12 segundos 4 minutos, 59 segundos

Fuente. (elaboración propia)

4.5. Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos se ajusta al enfoque progresivo planteado por Simons (2011) y Castro (2010), según el cual el proceso de comprimir y dar sentido a los datos tiene tres fases: reducir los datos, hacer una primera interpretación, que en exámenes posteriores puedan ser profundizada y mejorada. El análisis comienza por pulir las preguntas y temas de la investigación de la primera etapa del trabajo de campo y el conocimiento sobre el caso en su contexto “real”. En este sentido, el proceso analítico es una tarea que se va afinando a través del tiempo, mediante interpretaciones sucesivas sobre el objeto indagado, es decir, se conoce en progreso y no de una sola vez. En esta misma línea, Castro (2010) afirma que la información se organiza y analiza en forma continua, con el fin de garantizar la representatividad y validez de los datos y orientar, a su vez, la búsqueda de nuevas evidencias que profundicen la comprensión del problema, que lo aclaren o lo caractericen con mayor precisión.

Considerando lo anterior, se distinguen procesos de codificación dentro del análisis, donde se selecciona la información relevante y se la clasifica. La codificación implica asignar un nombre a los segmentos de información. Luego, los códigos se comparan con otros segmentos de los datos y, si es necesario, se afinan y se les cambia el nombre para que reflejen una “lectura” más exacta del código inicial. Después, los códigos pueden reagruparse para clasificarlos en un grado más teórico. De modo que la codificación y la clasificación son

sistemáticas, exhaustivas y acumulativas (Martínez, 2006; Simons, 2011).

Posteriormente, se procedió a la organización de los datos en categorías, grupos y temas para analizar las relaciones entre los mismos. Algunos autores (Martínez, 2006; Miles y Huberman, 1994 como se citó en Simons 2011) destacan la necesidad de establecer contrastes y comparaciones a lo largo de toda la fase analítica.

Por tanto, el análisis en su fase inductiva incluyó la lectura y relectura de las transcripciones, la organización de los datos recolectados a través del uso de códigos, la constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y la búsqueda de relaciones entre las categorías que emergen de los datos (Martínez, 2006; Simons, 2011).

Adicionalmente, y en la línea de lo propuesto por Coffey y Atkinson (2003), el análisis de resultados incluyó la revisión de la literatura como apoyo a la reflexión e interpretación de los datos. De esta manera, algunos elementos provenientes del marco conceptual fueron considerados para enriquecer el proceso analítico.

Para terminar, cabe señalar que el análisis de datos fue apoyado a través del uso del software para análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Versión 1.0.51.

Cabe señalar que, en miras de salvaguardar la calidad del análisis, se han considerado estrategias de validación que se describen a continuación.

4.5.1. Contextualización: Analizar y comprender el fenómeno estudiado en relación al contexto social y cultural en el que éste se da (Álvarez y San Fabián, 2012). En este caso, liceos municipales y colegios particulares subvencionados que atienden a jóvenes de una población vulnerable desde el punto de vista psicosocial.

4.5.2. Triangulación: particularmente, en este estudio se ha recurrido a la triangulación de investigadores, también llamada fiabilidad intersubjetiva que posibilita la validez de las conclusiones. Este criterio se ha materializado a partir de procedimientos que han estado presentes a lo largo de toda la investigación como el análisis independiente de los datos por parte de la tesista y de sus tutoras como instancias de análisis conjuntos de la información obtenida. Dichas opciones se basan en la apertura a diversas formas de observar, construir significados, reconocer la divergencia y observar desde diferentes ángulos, lo cual se ha considerado necesario para profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado (Cohen et al., 2007; Muñiz, 2010; Simons, 2011; Álvarez y San Fabián, 2012; Urra et al., 2014).

4.5.3. Validación del respondiente: Esto permite cumplir con el criterio de credibilidad que estipula que los resultados son reconocidos por los participantes como una fiel aproximación a lo que ellos piensan y sienten (Reyes y Hernández, 2008). Para Sisto (2008), este criterio está vinculado con el consenso comunicativo entre los agentes implicados en la investigación, la comunidad de investigadores y los actores involucrados, en tanto sujetos de la situación estudiada. Para el caso de esta investigación, se promueve tanto en el proceso de realización de entrevistas, donde se alude a las experiencias planteadas en fases anteriores para profundizar en ellas, como en indagar la manera en que estas evolucionan en el tiempo y al momento de compartir los resultados con los participantes, además, de brindarles la posibilidad de pronunciarse sobre ellos.

4.5.4. Reflexividad: A lo largo de todo el proceso investigativo y en el marco de las tutorías que apoyaron la realización de este estudio, se ha tenido presente la necesidad de revisar permanentemente cómo afectan nuestros valores, creencias o preferencias a nuestras interpretaciones de los datos (Simons, 2011; Urra et al., 2014).

4.5.5. Relación investigadora-participantes: Un estudio de caso cualitativo supone otorgar relevancia a la relación que establecemos en el trabajo de campo, entendiendo que ella afecta la obtención de datos “de calidad” que logren representar los fenómenos estudiados (Simons, 2011). En este estudio es

posible afirmar que el trabajo de campo logró producir una gran cantidad de información en cada uno de los encuentros. Dada la disponibilidad de cada uno de los participantes, sumado al seguimiento de la experiencia a través de todo un año escolar se favoreció una mayor profundización de las temáticas emergentes, en el marco de un lazo cercano entre la investigadora y los profesores participantes.

4.5.6. Generalización: Los resultados obtenidos a partir de un estudio de caso colectivo, como se verá en el capítulo de resultados centrado en el análisis intercaso, permite identificar tanto contenidos compartidos como idiosincráticos. A partir de este análisis, ha sido posible deducir proposiciones generales, lo que se condice con el concepto de generalización naturalista planteada por Stake (1999), la que corresponde a una comprensión del fenómeno de estudio que pueda ser transferida a otros casos (Martínez, 2006; Cohen et al., 2007; Reyes y Hernández, 2008; Yin, 2009; Castro, 2010; Simons, 2011; Urra et al., 2014).

4.6. Aspectos éticos

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. A partir de este proceso se elaboraron dos documentos de consentimiento informado, uno en relación al uso de entrevistas y el otro en relación al uso de audios de WhatsApp. El contenido de dichos documentos fue dado a conocer a cada participante, quienes al firmar

oficializaron su voluntad de participar del estudio (ver anexo nº3).

En cuanto a las entrevistas, se informó de su duración aproximada y su modalidad de registro. Respecto del consentimiento informado para el uso de audios de WhatsApp se informó a los participantes que el fin de esta modalidad era acceder a experiencias cotidianas relevantes de su trabajo docente, particularmente, respecto de aspectos relacionados con el enfrentamiento y/o superación de dificultades. El envío de audios fue establecido como un acto voluntario y sin exigencias en cuanto a la frecuencia de su envío. Los envíos fueron realizados al teléfono personal de la investigadora quien fue responsable de su transcripción y eliminación posterior.

El consentimiento informado también incluyó algunos lineamientos respecto de los aspectos que los docentes podían incluir en dichos mensajes, los que tenían relación directa con los objetivos del estudio, incluyendo situaciones adversas de su trabajo, recursos individuales y contextuales que favorecieron el enfrentamiento de dificultades y/o su superación, resultados alcanzados en el proceso, entre otros.

Ambas cartas de consentimiento informado explicitaron que la participación en el estudio no implicaba ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco suponía perjuicios de ningún tipo. Se informó también acerca de la opción de

acercarse a la investigadora para aclarar cualquier duda que pueda surgir en cualquier momento del proceso, así como de la posibilidad de rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio. Se aseguró la confidencialidad respecto de la identidad de los participantes, así como el adecuado resguardo de la información obtenida por parte de la investigadora.

Además en estos documentos se informó a los participantes de su derecho a conocer los resultados. De hecho, se les hizo llegar a cada uno de los participantes, el análisis de su caso específico junto con el general, ofreciéndoles la posibilidad de hacer comentarios a la investigadora respecto de dicho análisis.

La gran mayoría de las y los participantes, luego de leer los resultados, dio a conocer sus impresiones y agradeció la posibilidad de conocer los resultados.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS INTRACASO

A continuación, se da a conocer el análisis correspondiente a cada uno de los casos que fueron objeto de este estudio, según el siguiente orden:

Primero, se entregarán antecedentes generales del profesor o profesora estudiado y datos sobre su llegada a su primer trabajo. En segundo lugar, serán descritas las principales dificultades que él o la docente ha debido enfrentar en el ejercicio de su labor y en tercer lugar, se dará cuenta de los elementos que fortalecieron su capacidad resiliente para enfrentar y/o superar las dificultades enunciadas.

Los elementos que estructuran la capacidad resiliente de cada profesor o profesora, serán presentados en categorías correspondientes a las tres dimensiones que han sido asociadas a esta capacidad, de acuerdo a los antecedentes conceptuales y empíricos existentes hasta ahora sobre la resiliencia docente: individual, relacional e institucional. Además, los ejes temáticos que estructuran cada una de las categorías corresponden a conceptos emergentes del análisis de la información aportada por los y las participantes de este estudio. Por otra parte, al momento de presentar por primera vez una

subcategoría emergente, se incluirá su definición.

El análisis de resultados incluye citas textuales derivadas mayoritariamente de las entrevistas, no obstante también se incluyen, en la mayoría de los casos citas derivadas de la transcripción de los mensajes de audio que los docentes participantes enviaron usando la aplicación WhatsApp.

5.1. CASO I

El S1, es profesor de lenguaje, comenzó a trabajar en marzo de 2016 en un Liceo Municipal de una comuna céntrica de Santiago. Su práctica profesional también la realizó en la misma comuna en un Liceo municipal. En ese mismo liceo tuvo la posibilidad de seguir laborando haciendo un reemplazo, luego de finalizar su práctica. Durante su primer año de trabajo en su actual liceo, junto con hacer clases de lenguaje, asumió una jefatura de curso de un segundo medio, además se hizo cargo de un taller de skate y ejerció el rol de Asesor del Centro de Estudiantes del Liceo. Para el 2017 su contrato fue renovado con jornada completa.

5.1.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Las dificultades que el docente revela se relacionan con la falta de apoyo de sus pares frente a las situaciones que debió enfrentar y las distintas posturas existentes entre colegas respecto de la labor pedagógica. A nivel institucional un inconveniente importante corresponde a la inestabilidad laboral.

Para el docente hay aspectos de su relación con sus pares que fueron especialmente complejas. En este punto, el profesor cuestiona la indolencia de sus pares, quienes pese a ser testigos de lo sucedido, no le ofrecen ningún tipo de apoyo.

Eso digo yo, como un poquito lo desgraciado de este trabajo, que la gente se da cuenta como uno está, nadie dice nada, como machúcatela solito para que veas lo que conlleva...(S1HLE1P98).

Otro elemento que contribuye a distanciarlo de sus colegas corresponde a las distintas posturas que asumen frente a la labor pedagógica. Mientras él cree que la educación debe generar cambios positivos en los estudiantes, una parte de sus colegas expresan una escasa motivación y compromiso con el aprendizaje.

Lo que más me complica de la profesión es el trato con los colegas, porque soy un profesor que cree aún en la vocación y cree que puede lograr cambios en la educación, tal vez muy utópico para muchos, pero yo lo creo así(...) te tiene que gustar lo que estás haciendo para ver mejoras, o si no, no se puede, y la mayoría de los profesores no está motivado en lo que hace... (S1HLE1P142).

Una dificultad en la relación con sus estudiantes se relaciona con el efecto que generó en algunos de ellos el tipo de relación que el docente estableció, donde la cercanía es un elemento central. En este marco, algunos estudiantes se posicionaron desde una relación horizontal que desacreditó su autoridad y cuya expresión más grave correspondió a la reacción agresiva de uno de ellos tras el cuestionamiento del profesor por su comportamiento en clases.

Lo más difícil de enfrentar, estábamos en alguna actividad, tuve que separar a una pareja de pololos, estaban fuera de contexto totalmente y el niño se levantó diciendo que qué me creía (...) a ofrecerme combos, a pegarme...(S1HLE1P54).

Estos episodios se convierten en hitos en el vínculo del docente con sus

estudiantes, en términos de que aun manteniendo su postura frente al tipo de relación que le interesaba establecer con ellos, se da cuenta que los límites y un ejercicio de autoridad legítima son aspectos necesarios de mantener. Las dificultades recién enunciadas generaron en el profesor un alto desgaste, lo que lo llevó a plantearse la posibilidad de abandonar la docencia.

de hecho incluso había pensado en desertar del colegio en algún momento, era un tema que a mí me dio bien fuerte a principio de año (...)pero es difícil, no es algo fácil de sobrellevar...(S1HLE1P101).

Finalmente el docente identifica algunas dificultades de tipo sistémicas, como la falta de recursos y la disminución de matrícula, lo que suele afectar contra la estabilidad laboral particularmente en el caso de los profesores novatos.

Hoy mi problemática, yo creo que es lo que más desmotiva de todo, ese agobio desde la Municipalidad en torno a la continuación de la mayoría de los profesores, en mi caso si es que había que salir del departamento era yo, por ser el más nuevo...(S1HLE1P16).

A continuación, se expondrá cómo el profesor desplegó una serie de recursos que le permitieron sobreponerse y/o superar los sucesos recién enunciadas, los que se presentan organizados de acuerdo a distintas dimensiones de la resiliencia docente.

5.1.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.1.2.1. Dimensión individual

En esta dimensión se incluye una serie de características individuales, que para los y las docentes representan recursos que atenúan el desgaste generado por su labor y por otro, fortalecen su capacidad resiliente. En este caso se incluyen estrategias de afrontamiento al estrés y acciones de autocuidado, los elementos propios de su identidad profesional, su disposición a innovar pedagógicamente, el ejercicio de la autonomía profesional y un alto sentido de logro y el sentido otorgado a la labor.

5.1.2.1.1. Estrategias de afrontamiento al estrés y autocuidado

Corresponde a las competencias desplegadas por los y las docentes para recuperarse del desgaste producido por su trabajo. En tanto el autocuidado, será concebido como las acciones cotidianas que realizan, con el fin de fortalecer o restablecer la salud y prevenir la enfermedad (Tobón, 2003).

En el presente caso, el uso de estrategias activas de afrontamiento y el mantener espacios de autocuidado fueron el resultado de un aprendizaje derivado de su primer año de inserción laboral. Esto implicó que, aun manteniendo su opción por establecer relaciones cercanas con los estudiantes, vio la necesidad de establecer un límite respecto de en qué medida y de qué

manera hacerse cargo de las situaciones que los estudiantes le comparten.

Yo en ningún momento quiero ser indiferente con los estudiantes pero también aprendí que no me puedo involucrar tanto, que no debo tirarme más cargas que las que puedo, o que de repente hay que derivar (S1HLE1P106).

Paralelamente, el profesor comenzó a dedicar parte de su tiempo a actividades que le sirvieran de pasatiempo, relajación y desconexión de las preocupaciones laborales.

Yo empecé a ir al gimnasio por ejemplo, y ahí y de verdad uno bota todo, yo también empecé a tomar clases de box y de verdad liberan las tensiones, y deja todo lo otro detrás, y fue una buena herramienta de cambio...(S1HLE1P108).

5.1.2.1.2. Identidad profesional

La identidad profesional se refiere a la forma cómo los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo cómo entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas (Avalos y Sotomayor, 2012). Las creencias en torno a la identidad corresponden a la manera cómo los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a este, como también a las relaciones educativas con sus alumnos y otros referentes. En este caso, se evidencia lo descrito en la manera cómo él asume la jefatura de curso, donde opta por realizar un trabajo formativo centrado en mejorar las relaciones de convivencia al interior del aula.

Ahí hice otro trabajo particular, esas horas las ocupé en formar equipos, las de taller de jefatura, hacíamos dinámicas para que se conocieran más entre sí. Se formó una personalidad de curso, se logró esta noción de unificación (S1HLE1P93).

5.1.2.1.3. Innovación pedagógica

Otro aspecto que fortalece su capacidad resiliente corresponde a su disposición a la innovación pedagógica, entendida como una disposición positiva a introducir cambios a las prácticas pedagógicas tradicionales. Él busca resolver una situación problemática, para así generar otra de mayor bienestar y aprendizaje (Ríos y Araya, 2016). En este caso en particular, se busca revertir la escasa motivación por aprender que expresan sus estudiantes y los bajos resultados, lo que lleva a la implementación de cambios en aspectos didácticos y evaluativos.

A mí me acomplejaba mucho el tema de los trabajos, no los entregan, entonces me veía atado de manos, no tenía forma de evaluar el aprendizaje, tuvimos que buscar nuevas formas de motivación, apelé mucho a la creatividad, a la creación personal, ya ahí hubo un poco más de retribución de parte de los estudiantes (S1HLE1P54).

De esta manera, él recurrió al teatro, incorporando así los aspectos de un montaje, lo cual le permitió desarrollar un trabajo colaborativo con la docente de artes. Dichas innovaciones le permitieron que los estudiantes tomaran conciencia de sus capacidades.

Trabajando metodologías nuevas, por ejemplo la actividad de teatro, la trabajé con la profesora de arte, en artes diseñaban vestuario y una máscara y en lenguaje hacían teatro, expusimos las máscaras, algunos alumnos exponían su trabajo teatral. Ellos ven que son capaces de lograrlo...(S1HLE1P154).

La innovación recién descrita muestra otro cambio significativo en cuanto a la relación con sus pares, ya que por primera vez desarrolla un trabajo

colaborativo con una colega, en favor de objetivos comunes de aprendizaje. La disposición a innovar pedagógicamente es un elemento que permanece constante a lo largo del año.

5.1.2.1.4. Autonomía profesional

Las innovaciones que el docente lleva a cabo tienen relación con la autonomía profesional. Esto se entiende como la capacidad de él de decidir sobre su práctica en miras del ejercicio responsable de las acciones que emprende, cuyo fin último corresponde a la consecución de metas educativas relevantes (Gimeno Sacristán, 2009).

(...) entonces, son cosas que yo he aprendido con el tiempo a trabajarlas más autónomo en mi práctica (S1HLE2P30).

5.1.2.1.5. Alto sentido de logro

A partir de su trabajo pedagógico, el profesor alcanzó un alto sentido de logro, el que se conforma a partir del progreso y crecimiento de los estudiantes en el sentido académico, actitudinal, social, etc., lo cual nutre la satisfacción y motivación de los docentes por su trabajo y su capacidad resiliente (Day y Gu 2014; Johnson et al., 2016). En este caso, el sentirse como un agente que contribuyó al progreso de sus estudiantes, le permitió seguir motivado por su labor.

Siguieron motivados todo el año, entonces ese tipo de cosas me motivaron a seguir adelante. La jefatura que yo recibí un curso súper desunido, y salieron

siendo súper compañeros (...) esos logros como que uno los ve (S1HLE3P91).

5.1.2.1.6. Sentido otorgado a la labor

Relacionado con la capacidad de otorgarle al trabajo un propósito moral o trascendente, lo que puede relacionarse con aspiraciones de justicia social y el deseo de hacer una diferencia en la vida de los estudiantes. Este sentido les permite a las y los docentes recuperarse de circunstancias adversas, permanecer en la enseñanza y comprometerse profesionalmente (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2015; Greenfield, 2015). Para el caso de este profesor, el sentido otorgado a la labor se estructura desde un compromiso social por contribuir al progreso de los estudiantes que experimentan condiciones de vida complejas. En este marco, el vínculo positivo que logró establecer con los estudiantes, es un importante medio para ver materializado, el sentido más trascendente atribuido a su labor.

Siento que puedo lograr cambios, uno logra cambios en vidas y se nota, yo vi cambios que se generaron solamente por un lazo, un poco más de confianza, escuchar un problema y al ver esas transformaciones me dan muchas ganas de seguir, porque al final uno salva proyecciones futuras de los chicos, un tema social súper fuerte (S1HLE1P146).

5.1.2.2. Dimensión relacional

La resiliencia docente se ve fortalecida a partir de ciertas cualidades presentes en los vínculos que se establecen con distintos miembros de la comunidad educativa: directivos, pares, apoderados, estudiantes, etc. La confianza, apoyo, reciprocidad, empatía, reconocimiento y gratitud son parte de

los aspectos que aportan a una conexión que posibilita la transformación personal y el propio crecimiento y bienestar (Jordan, 2004:2006:2010).

En el caso de este docente se evidencia que la relación con los estudiantes se caracteriza por la confianza y la gratitud. La relación con sus pares en tanto es fuente de reconocimiento y orientación.

5.1.2.2.1. Confianza en la relación con estudiantes

En este ámbito el docente privilegia la posibilidad de establecer una relación de cercanía y confianza con los estudiantes. Para él este tipo de vínculo correspondería a una condición necesaria para contribuir al progreso de los estudiantes. Esta interacción impacta positivamente en la disposición de los estudiantes durante las clases.

Yo soy uno de los profesores, que pasan los recreos en el patio con ellos, me siento, converso con ellos en las bancas y los chiquillos empiezan a conversar sobre todo los de jefatura, temas mucho más personales, los chiquillos lo valoran y se empieza a notar incluso en la recepción de las clases...(S1HLE1P72).

El docente reconoce de sí mismo su capacidad para vincularse positivamente con los estudiantes con los que trabaja, lo que representa para él algo central de la tarea educativa.

Logré formar lazos afectivos importantes con mi curso de jefatura, en realidad eso no ha sido nunca una dificultad dentro del tiempo que llevo ejerciendo mi profesión, siempre logro vincularme muy bien con mis estudiantes que

pertenecen a mi jefatura, lo mismo con los estudiantes de cada asignatura...(S1HLM1/12-05-2017).

Este vínculo posibilitaría que los estudiantes puedan ampliar su perspectiva acerca de los problemas que experimentan y a partir de ello, tomar decisiones que aportan a su progreso personal, lo cual incrementa la motivación del docente hacia su labor.

Yo vi cambios que se generaron solamente por un lazo, un poco de confianza, escuchar un problema y al ver esos cambios me dan muchas ganas de seguir (S1HLE1P146).

5.1.2.2.2. Gratitud en la relación con los estudiantes

Los estudiantes se muestran agradecidos por la acogida que encuentran en el docente porque les ayudó a enfrentar sus problemáticas, lo que incrementa la gratificación del profesor.

Dos estudiantes, con harto problema, que al terminar su ciclo académico se acercaron, me dieron las gracias, porque ellos encontraron refugio en alguien que no conocían y no les hacía clases y se acercaban(...) los dos chiquillos entraron a la universidad ahora y eso es satisfactorio para uno como profe (S1HLE1P118).

En la misma línea de lo recién enunciado, el docente describe la relación que establece con sus estudiantes como un continuo intercambio, donde cada uno recibe del otro y entrega algo a cambio.

Y es como ellos me dan, yo les doy también en retribución y siempre se genera esa empatía de parte de los chiquillos (S1HLP134).

5.1.2.2.3. Orientación en la relación con sus pares

En la última etapa del año, un soporte relevante para la capacidad resiliente del docente provino de su relación con docentes experimentados, quienes le entregaban orientación, en momentos en que lo veían más agobiado.

Esta relación surge en espacios informales.

Yo me hice como más cercano a un grupo de profesores con más experiencia, ellos mismos decían que de repente ellos veían ese proceso de colapso pero xxxx deriva xxxx hace esto, xxxx has esto otro. De repente ese roce no tan formal con los colegas también es muy gratificante (S1HLE3P103).

5.1.2.2.4. Reconocimiento en la relación con los pares

Durante su segundo año en la institución, el docente es reconocido por sus pares debido a sus capacidades pedagógicas. Dicho reconocimiento estuvo asociado al buen resultado obtenido en la evaluación docente.

A mí me sirvió mucho salir destacado en la evaluación docente, porque ya no soy el cabro chico nuevo (...)fui el único destacado, los otros salieron competentes, entonces eso generó una credibilidad y los colegas “bien colega esta actividad la hizo bien, cuénteme que hizo aquí, que hizo acá...(S1HLE3P107).

5.1.2.3. Dimensión institucional

Esta dimensión se entiende como la manera en que están articulados formalmente los elementos de la organización escolar, se reconoce aquí que este ordenamiento responde a las políticas educativas imperantes y a la interpretación que hacen aquellos que la aplican. Comprende un sistema de reglas que introduce un orden a las organizaciones escolares y condiciona ciertas prácticas

organizativas que a su vez regulan las prácticas pedagógicas (Beltrán Llavador, 2000). En el caso de este docente, la dimensión institucional no contribuye a fortalecer su capacidad resiliente, sino más bien representa dificultades que tiene que enfrentar en su labor como la inestabilidad laboral.

En este profesor observamos la predominancia de aspectos propios de la dimensión individual que fortalecen su capacidad de hacer frente a las dificultades. Podemos hipotetizar que el despliegue de recursos personales responde en parte a las deficiencias institucionales para entregar un soporte que incremente su resiliencia. El vínculo con los estudiantes representa un medio para favorecer el aprendizaje y al mismo tiempo las cualidades que se presentan en él son una consecuencia de los recursos individuales manifestados por el docente.

5.2. CASO II

S2 es profesor de Química y Biología, actualmente trabaja en un liceo municipal del sector sur oriente de Santiago. Es profesor jefe de un séptimo básico, por primera vez trabaja con niños de este nivel. Llegó al liceo a través de un anuncio que puso una de sus profesoras de la Universidad, postuló aunque aún estaba en proceso de terminar su tesis y titularse. Asume una jornada completa. En su segundo año en la institución, mantiene su contrato por jornada completa y su jefatura de curso.

5.2.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Las dificultades señaladas por el docente se relacionan con el estrés derivado de diversas demandas a las que debió responder. El trabajo implicado en el proceso de evaluación docente, el que en su caso no implica ningún tipo de compensación.

En el último periodo del año, a propósito de la alta demanda laboral, el docente experimentó un alto nivel de desgaste y señales tanto físicas como psicológicas de estrés, en un año donde además experimentó el proceso de finalización de su tesis y su titulación.

Me costaba dormir y era dolor de cabeza pesadez y no quería ver a nadie, que no me vinieran con problemas porque ya tenía demasiado, pero eso fue más a final de año, pero es que yo soy bastante maniático me gusta tener todo cerrado, no me gusta ver cuadritos vacíos es una manía....(S2HQE1P120).

Al ser parte de un colegio municipal, el docente debió someterse al proceso de evaluación de desempeño, lo que supuso un esfuerzo considerable que no representaba beneficios laborales al no cumplir con años de antigüedad mínimos que establece la ley.

No permite avanzar en la carrera y uno está entrampado y lo peor de todo es que todo este esfuerzo casi no sirvió de nada, porque solamente nos clasifican en acceso, o sea estamos en tramo inicial y aunque hayamos salido destacados y todo, no nos sirve para avanzar mientras no tengamos los bienios (S2HQE3P8).

5.2.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.2.2.1. Dimensión individual

La dimensión individual de su capacidad resiliente incluye aspectos relacionados con su identidad profesional, el incremento de sus saberes pedagógicos a través del tiempo. Un alto sentido de logro y el sentido que otorga a su labor.

5.2.2.1.1. Identidad profesional

El docente suele organizar sus tareas de tal modo de evitar el verse abrumado por los plazos. Esta disposición a organizarse le permite disminuir su sensación de estrés en periodos de mayor demanda laboral.

Tranquilidad de que quede listo, tengo algo conmigo mismo, que tengo que tener las cosas en sus fechas, así que trato de ser lo más organizado para tener todo a tiempo, eso como el tema de las evaluaciones, es algo que me descoloca cuando tengo pendiente eso (S2HQE1P128).

Otro elemento característico de su identidad docente, corresponde a un alto compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes.

El compromiso que yo genero primero, con mis estudiantes, de ponerme la meta de que todos tienen que aprender y de que ese todos tienen que aprender, tiene que ir agarrado por un compromiso afectivo (S2HQE2P121).

Una condición relevante para lograr aprendizaje es generar un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que supone orden, rigurosidad y límites claramente establecidos.

Para mí, es muy importante la disciplina, sí, o sea, tengo que tener un ambiente propicio, y desde el primer día que yo los tengo, les digo, también el que llegue tarde me va a dar explicaciones y al tercer atraso, se van a inspección general (S2HQE2P121).

Durante su segundo año de desempeño, continúa asumiendo el rol de acompañamiento centrado en las familias de sus estudiantes, implementando actividades formativas ligadas al desarrollo socio-afectivo de los estudiantes, estrategia que logra una positiva acogida de parte de los apoderados.

(...) hacer esa acción contribuye a que tengamos niños con mejor autoestima y ahí fue una discusión porque era un tema grupal que tenían que discutirlo entre apoderados y después hacer plenario y salió muy bien porque los apoderados valoraron mucho ese tipo de actividades...(S2HQE2R67).

5.2.2.1.2. Incremento de saberes pedagógicos

Corresponde al incremento de un conjunto estructurado de conocimientos, adquiridos por el o la docente a través de la formación académica, la observación

y la experiencia, que al formar parte del sujeto, este saber interviene y se actualiza en situaciones de la práctica (Latorre, 2002). En el caso de este profesor, se constata que logra darse cuenta de los aprendizajes que fue adquiriendo a lo largo del año de trabajo, por ejemplo, comprender cómo surge y cómo varía el proceso de aprendizaje en distintos grupos de estudiantes y aprovechar este conocimiento para mejorar su práctica.

Aprendí bastante de mí mismo, y de los estudiantes como aprenden es algo que se va notando en el trote. Si por ejemplo yo tenía tres cursos segundo A , B y C y los tenía el mismo día entonces siempre enseñaba una forma en el A se notaba que no lo entendían mucho chuta volvía hacerlo de otra forma pero esa forma que me entendieron mejor la aplicaba en el B que tenía después, entonces con ellos se me hacía más fácil y ya con el C lo tenía resuelto. Entonces para mí era experimentar, iba probando, eso para mí fue bueno porque me sirvió bastante para enfrentarme a las clases como prepararlas (S2HQE1P157).

5.2.2.1.3. Alto sentido de logro

El docente logra un alto sentido de logro al cumplir las metas que se planteó con su curso. Dicho resultado tiene directa relación con el trabajo que desarrolló en conjunto con sus apoderados.

Creo que el 2016 me trajo muchos frutos y logros partiendo por mi jefatura, satisfacción porque no tuve ningún repitente en mi curso fue un trabajo arduo, partí entrevistando a todos los apoderados que eran repitentes quería entender por qué habían repetido y de ahí establecer compromisos y cosas así...(S2PQE2P144).

5.2.2.1.4. Sentido otorgado a su labor

El sentido otorgado por el docente a su labor, se relaciona con el interés por enseñar que surgió tempranamente en su vida. Para él resulta altamente

gratificante ser testigo del progreso de los estudiantes, sentir que en ello, él como docente contribuye de manera importante.

Yo desde pequeño, como de octavo ya sabía que quería ser profe porque intentaba enseñarle a mis compañeros (...)y la verdad siento que soy feliz haciendo lo que hago eso creo es lo que más me representa, es porque me gusta enseñar y me gusta ser útil y que puedo transmitir conocimientos aprendizajes que le van a servir más adelante S2HQE1P163).

5.2.2.2. Dimensión relacional

La dimensión relacional aporta significativamente a su capacidad resiliente, dada la exigencia y empatía del vínculo que establece con sus estudiantes y los gestos de reconocimiento y gratitud que recibe de parte de ellos. Se agrega la colaboración y la gratitud de parte de los apoderados, el reconocimiento, apoyo y cercanía que caracteriza la relación con sus pares y la empatía, el apoyo y el reconocimiento de parte de su jefatura.

5.2.2.2.1.Exigencia y empatía en la relación con sus estudiantes

En la relación con sus estudiantes están presentes tanto la exigencia como la preocupación por la disciplina, pero también esta actitud se acompaña de una capacidad de empatía que contribuye a que los estudiantes se sientan cercanos a él.

A mí me dicen que soy bien estricto entonces estricto-empático, los niños de repente no sé, yo los reto bastante, trato que sean bien disciplinados, pero de repente en los recreos tengo 10 niños en el recreo para conversar conmigo para contar sus cosas o cómo se han portado... (S2HQE1P104).

La descripción que el docente hace de la relación que establece con sus estudiantes, donde conviven aspectos como el rigor y la disciplina, especialmente en instancias de trabajo en el aula, junto a un contacto de mayor cercanía y confianza en los espacios de jefatura, corresponde a un elemento que permanece constante a lo largo del año.

La relación que tengo con ellos es muy estrecha, igual cuando hago clases, cuando hago química ellos saben que yo marco la diferencia, cuando estamos en cosas de orientación, consejo de curso, todo lo que quieran, convérsenme todo, pero cuando estamos en clase es disciplina, las cosas son claras ...(S2HQE2P77).

5.2.2.2. Gratitud y reconocimiento en la relación con los estudiantes

Un aspecto gratificante para el docente corresponde a los gestos de gratitud de sus estudiantes que reconocen el aporte del docente a su propio aprendizaje.

A comienzo de año, varios me fueron a agradecer porque a ellos les había ido mucho mejor que a sus compañeros, entonces lo encontré muy bonito, porque ya no les hago clases y se dedicaron a ir a buscarme, y a contarme que se habían sacado buenas notas gracias a lo que vimos el año pasado (S2HQE2P27).

De manera similar a lo ocurrido previamente, al cierre del año escolar, el docente experimenta el reconocimiento de sus estudiantes, por la manera como enseña su disciplina. Para él esto se relacionaría con su propio progreso como profesor.

Ese reconocimiento de los niños con respecto a la disciplina me pareció, me sentí feliz como contento, dije a lo mejor este año lo hice mejor que el anterior

(S2HQE3P347).

5.2.2.2.3. Colaboración y gratitud en la relación con los apoderados

Otra de las relaciones significativas para este docente, fue aquella que fue construyendo con sus apoderados desde el rol de profesor jefe. Él usó estrategias para comunicarse fácil y oportunamente, lo cual ayudó a que los responsables de los estudiantes, colaboraran con el proceso educativo en un marco regulado de interacción.

Yo creé el grupo e incluí a todos los apoderados y le establecí todas las reglas que hay en el grupo. No decir cosas personales solamente cosas generales del curso no es para materiales ni conversar que tarea hay mañana eso es responsabilidad de los estudiantes, eso me funcionó bastante bien el dejarlo claro, marcar bien la cancha (S2HQE1P42).

Tal experiencia (la de crear un grupo de WhatsApp de apoderados) generó gratitud hacia el profesor, probablemente porque además de ser un medio eficiente de comunicación, evidencia la disponibilidad de incorporar activamente a los apoderados al proceso educativo.

Los apoderados que son nuevos en el curso, se sienten bien acogidos, tengo el apoyo de ellos, y los papás lo agradecen eso, me parece muy importante porque agradecen tener una conversación fluida con el profesor por un medio aparte (S2HQE2P51).

5.2.2.2.4. Cercanía y apoyo en la relación con sus pares

Sus colegas también son actores relevantes para él, en términos de las relaciones que establece en su trabajo. En este marco el docente destaca el

contar con relaciones de apoyo, las que se derivan de relaciones de amistad que ha podido establecer y donde existe un alto nivel de confianza y cercanía.

Fue bastante el apoyo de mis colegas especialmente de mi grupo de amigos también que son profesores. (S2HQE1P76).

Cuando ha transcurrido ya la primera mitad del año, el docente sigue destacando en el ámbito relacional, el hecho de sentirse parte de un grupo de profesores con los cuales comparte una relación de mayor cercanía y confianza y con los cuales comparte tanto dentro como fuera de la institución.

Para mí lo fundamental y diría que un poquito más que mi grupo curso, son mis compañeros de trabajo que son fenomenales, tenemos un grupo tan bien formado, tan dinámico, que son muy cercanos, nosotros somos un grupo bastante grande de profesores, que compartimos fuera del colegio (S2HQE2P157).

Uno de los aspectos a la base de esta relación más cercana con los colegas es una serie de posturas que se comparten respecto de la manera de cómo debe enfrentarse el trabajo y a la forma cómo conciben su rol.

No ser mediocre, avanzar con lo que se tiene, ver la parte buena y no la mala, ver como progresamos y no quedarnos estancados...(S2HQE3P331).

Cabe señalar que la valoración de este grupo de pares permanece constante hasta el término del año escolar.

5.2.2.2.5. Reconocimiento en la relación con sus pares

Los colegas que trabajaban con su curso reconocen en el docente su capacidad de lograr progresos en sus estudiantes.

También los profesores que tenían mis estudiantes me lo agradecieron mucho, me decían que mucho se notaba de que yo me preocupaba mucho por mis estudiantes, que se notaba que yo los apretaba y que ellos lograban ver el resultado. Que les supe sacar trote en cuanto a responsabilidad (S2HQE1P148).

Al finalizar el primer semestre el docente experimenta nuevamente el reconocimiento de sus pares ya que fue elegido por ellos como Jefe de Departamento de ciencias.

y me recomendaron a mí, para estar en el apoyo de las tres ciencias, somos dos para las tres ciencias y eso lo encontré muy bonito, porque fue propuesto por ellos...(S2HQE2P23).

5.2.2.2.6. Empatía en la relación con la jefatura

La jefatura es reconocida por su capacidad de empatizar con las necesidades de los profesores, lo que al parecer se ve facilitado por el hecho de que todo el equipo directivo permanece haciendo docencia.

Estar preocupado por los detalles que nos afectan a los profesores, que son sumamente importantes, muchos de los directivos hacen clases. La inspectora general este año tomó un curso y tenía su jefatura, la jefa de UTP tiene un curso los orientadores hacen clases también, entonces están en contacto directo con la realidad que tenemos los profesores... (S2HQE2P153).

5.2.2.2.7. Apoyo en la relación con la jefatura

La Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica es percibida como una figura cercana y con disposición a apoyar a los docentes en la solución de problemas, lo cual contribuye a que el docente la valore.

La jefe de UTP también es una jefe de UTP muy cercana, ni un problema con ella, todo lo contrario, un gran apoyo y todo lo demás y lo principal es que son bien cercanos con uno, tratan de solucionar los problemas y dar apoyo (S2HQE2P31).

5.2.2.2.8. Reconocimiento en la relación con la jefatura

Al término de su primer año de trabajo experimentó el reconocimiento del equipo directivo por el trabajo desarrollado durante el año.

Muy buena, los directivos me felicitaron si porque profesor nuevo, joven, me dijeron es extraño que aquí en Inspectoría general es muy estricto, entonces yo siempre intenté mantener el orden y los atrasos y todo lo demás, lo que para ellos es un apoyo. (S2HQE1P112).

Al final del segundo año laboral, predomina en el docente una sensación positiva en relación al Liceo, la que se fundamenta en el reconocimiento que ha logrado de parte de varios integrantes de la comunidad escolar, incluyendo directivos y pares.

Sigo contento en la institución, sí, sigo contento siento que me he ganado un espacio siento que si hablan de mí, van a hablar bien, por lo tanto, tengo un reconocimiento hasta de parte de mis amigos del Director, de la Inspectoría General...(S2HQE3P301).

5.2.2.3. Dimensión institucional

Esta dimensión aporta a la capacidad de resiliencia del docente desde las positivas condiciones laborales que ofrece la institución y que están por sobre aquellas que existen en otros colegios similares.

5.2.2.3.1. Positivas condiciones laborales

Esto se refiere a los aspectos materiales del trabajo que aportan a su bienestar, lo que incluye, entre otros, el nivel de ingreso, la existencia de incentivos económicos, la infraestructura y el equipamiento, la estabilidad laboral y las oportunidades de desarrollo profesional a través de la capacitación. Además de ello, se considera dentro de este eje temático una organización del trabajo pedagógico que disminuye el desgaste (Duran, 2010). Un elemento facilitador de su trabajo son las condiciones laborales que son mejores comparativamente a las de instituciones educativas similares.

Una cosa muy buena del liceo que me gusta mucho, es que nosotros tenemos 65 lectivo y 35 no lectivo, entonces tenemos más tiempo para planificar material (S2HQE1P2).

La organización del trabajo pedagógico a través de un ordenamiento claro de las tareas y los plazos para su ejecución, permite que se pueda cumplir con los requerimientos sin mayores tensiones.

Y en cuanto en planificación, todo lo que es el tema administrativo de los profesores, es muy tranquilo. Los plazos siempre se cumplen, en eso si es riguroso el colegio, pero si uno lleva su ritmo no va a tener problemas

(S2PQE1P2).

Otra condición institucional que favorece su capacidad resiliente, corresponde a contar con los recursos materiales necesarios para llevar a cabo la clase que le parece adecuada. Cuenta con salas con el equipamiento necesario para aprovechar recursos audiovisuales, lo cual no es frecuente en los colegios públicos.

Aquí todas las salas tienen sus materiales, no te tramitan, si necesito un plumón me lo entregan, todas las salas tienen su proyector. Muchas veces uno se apoya en un power point y en mostrar un video y complementar la clase con algún recurso audiovisual etc. y eso aquí es posible, por ejemplo mostrarles experiencias que se hacen en un video, tengo los parlantes tengo un data...(S2HQE2P127).

En el caso de este docente se observan elementos derivados de las tres dimensiones estudiadas que logran fortalecer su capacidad resiliente. A nivel individual las cualidades descritas se expresan en la manera cómo enfrenta su labor pedagógica. La dimensión relacional en tanto, da cuenta de variados vínculos que presentan cualidades altamente positivas. Finalmente, la dimensión institucional destaca por proveer de un soporte material y una organización del trabajo pedagógico que facilitan su labor.

5.3. CASO III

S3 es profesor de pedagogía en filosofía, empezó a trabajar el año 2016 cuando aún no obtenía su título, en un colegio particular subvencionado de una comuna del sector poniente de Santiago. A partir del segundo semestre de ese mismo año, comenzó a ejercer en otro colegio administrado por una congregación religiosa donde anteriormente había realizado su práctica profesional, completando con ello 25 horas de contrato. Durante el año 2017 comenzó además a dar clases en un Instituto que prepara a adolescentes desertores de la enseñanza media para rendir exámenes libres y donde los estudiantes también pueden practicar variadas actividades ligadas con las artes. De esta manera, él repartió su jornada laboral en tres instituciones con características muy disímiles y donde tenía pocas horas de permanencia durante la semana.

5.3.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

El docente haciendo referencia a uno de los liceos donde trabaja, se refiere a las negativas relaciones que establece la jefatura con los profesores, las cuales llegan a ser maltratadoras.

se metieron a la sala y le dijeron a un profe que había hecho mal una pega, frente a los alumnos le dijeron que había hecho mal no sé, tres cosas y el profe dijo: "mira solamente hice mal una" y yo le pedí perdón a los alumnos, fue error mío pero las otras dos, anda a revisar el correo porque te lo mandé ... (S3HFE2P40).

Las diferencias entre los Directivos y los docentes son frecuentes y en las

escasas instancias de reunión con los profesores, la jefatura evita abrir espacios para conversar sobre dichas problemáticas. Optan por proponer entrevistas individuales para solucionar sus conflictos, medida que nunca se concreta y que además parece poco pertinente.

Todos cometemos errores, pero los vamos a conversar, a entrevistar a todos en forma individual, para solucionar cada uno de sus problemas... (S3HFE2P124).

Además de ello, frente a los conflictos, la opción de la jefatura fue culpabilizar a los profesores por el incumplimiento de tareas.

El primer semestre muchas cosas salieron mal, porque ustedes no cumplieron...(S3HFE2P126).

Unido a lo recién planteado, otro aspecto que marca la distancia entre la postura de los docentes y la de la jefatura, es la negativa de estos últimos a conceder espacios durante las reuniones para abordar temáticas pedagógicas y no centrarse únicamente en temas administrativos.

Nosotros queríamos aprovechar las reuniones (...) que no fueran administrativas, que fueran con un objetivo pedagógico, entonces la jefa de UTP dijo, lo administrativo es una herramienta para lograr un propósito pedagógico, como un medio para alcanzar un fin, mientras ustedes no cumplan con este medio, nosotros no podemos llegar al fin (S3HFE2P126).

Una de las dificultades que afectó de manera particular al profesor respecto de su trabajo pedagógico, fue la postura de parte de la jefatura de aplicar ciertas normativas, no teniendo ninguna flexibilidad frente a las problemáticas

particulares que él experimentaba para cumplir con este lineamiento institucional, lo que se siente como un trato *desprofesionalizante* y que no privilegia el aprendizaje de los estudiantes.

El colegio exige en ciertas fechas cierta cantidad de notas, por ejemplo el 31 de marzo había que tener una nota, el 29 de abril había que tener dos notas. Entonces tengo que ir inventando actividades entremedio para tener las notas (...)y se pierden muchísimas clases...entonces tengo la presión de la cantidad de notas, tengo la presión de la cobertura curricular y siento que no alcanzo...(S3HFM1/27-04-2017).

El docente manifiesta su frustración frente a la inflexibilidad de su jefatura en la definición de aspectos académicos, su escasa disposición a escuchar y la poca conexión con los aspectos que para él como profesor, son importantes.

Entonces le comenté a la Jefa de UTP y al Coordinador, sabes que tengo esta situación, voy a perder muchas clases, no puedo hacer nada con los feriados, yo, lo único que pido es que tengan flexibilidad con la cantidad de notas, yo prefiero privilegiar los contenidos...entonces la respuesta fue “no. Está en los planes del colegio, está en los documentos, no se puede hacer nada”, ya está claro que el propósito del colegio es súper administrativo más que educativo o que formativo. (S3HFE2P82).

Por otra parte, en otro de los colegios donde se desempeña, le resulta problemática la falta de claridad en relación a los aspectos para evaluar su desempeño y sirven para determinar su continuidad o desvinculación del establecimiento educacional.

Incluso ayer a algunas personas les avisaron que no iban a seguir el próximo año y nosotros comentamos con otros profes, llegamos a la conclusión que la mayoría de esas razones, son razones como sociales, y los que se llevan mal con la Directora, o que habían tenido un problema con los apoderados, pero yo pienso

que nadie te va a decir que haces mal tus clases o tus pruebas, porque nadie las ve, nadie sabe de eso (S3HFE3P145).

En relación también a este tema, él describe que en su evaluación obtuvo un resultado positivo, donde le era difícil comprender, el qué, el cómo y quiénes incidieron en ese proceso evaluativo, cuestión que a su juicio debiera estar claramente establecida y ser transmitida con la misma claridad al equipo docente.

Dijeron en abril “se van a hacer las evaluaciones a los docentes y se los va a llamar a cada uno para darle una retroalimentación”, ya súper bien, yo me quedé esperando la retroalimentación y después llegó el segundo semestre y habló conmigo la orientadora me dijo: “te evaluamos, quiero decirte que estamos súper contentos con tu trabajo y me dijeron que estaba todo súper bien, tu nota es un 6.8 y te pusimos un 6.8 porque no te quisimos poner un 7” (S3HFE3P173).

Para el educador resulta cuestionable la falta de claridad y transparencia de un proceso que es considerado relevante y que tiene enormes implicancias para los profesores. Es vaga la información que se les brinda al respecto, además de aplicarse con poca rigurosidad.

Al mismo tiempo surge el cuestionamiento en el docente sobre ¿qué es lo que se evalúa? ¿por qué aquello es importante desde el punto de vista pedagógico? o ¿por qué otros elementos son dejados afuera?. Esto se ratifica al justificarle al profesor cuál es la razón por la cual no logra obtener una nota máxima.

Entonces, después de harto pensar dijimos, que tú participas poco en los consejos, así como no participas tanto en los consejos, te vamos a poner un 6.8

y dije ah ya bueno... (S3HFE2P179).

5.3.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.3.2.1. Dimensión individual

La dimensión individual aporta a la capacidad resiliente desde las acciones de autocuidado. La identidad profesional que asume el docente, su disposición a innovar pedagógicamente, un alto sentido de logro, el incremento de sus saberes pedagógicos y el sentido que da a su labor pedagógica.

5.3.2.1.1. Estrategias de afrontamiento y autocuidado

El docente mantiene en su vida personal espacios que favorecen su desconexión del trabajo, como el uso de videojuegos, pasatiempo que desarrolla con su pareja y amigos.

Me gusta eso, tengo un grupo de amigos, entonces como que tenía como mis horas en la noche, mi esposa también juega, entonces nos sentábamos a veces los dos y jugábamos, no sé con otros amigos y bueno además pasar el tiempo con ella, es desestresante (S3HFE1P91).

5.3.2.1.2. Identidad profesional

Pese a reconocer lo agotadora de su labor, el profesor destaca que el espacio de trabajo directo con los estudiantes le aporta una alta satisfacción.

Voy al colegio y me vengo súper cansado pero me vengo súper contento, me gusta todo lo que hice, lo pasé súper bien, me acuerdo que estaba esperando la

micro y yo pensaba eso, en lo que hicieron hoy día, entonces me iba feliz (S3HFE1P128).

El docente logra despertar el interés de los estudiantes gracias al entusiasmo y la pasión con la que aborda su disciplina, lo que potencia su trabajo en clases y la recepción positiva hacia sus planteamientos.

Profe ver que a usted le gusta tanto y ver que le gusta hacer clases, que se apasiona, hace que también interese el tema, porque en el fondo a quien le interesa una cuestión así de filosofía, una teoría, para un alumno del siglo XXI...(S3HFE2P207).

La positiva recepción que los estudiantes manifiestan hacia la asignatura responde entre otros elementos a la capacidad del profesor de generar un ambiente distendido, donde la clase se matiza con bromas y anécdotas que sirven para que el ambiente de clase se vuelva más grato para todos.

Me gusta motivarlos y lo paso bien, y soy relajado, me gusta lesear, no sé, me gusta ser chistoso, no sé, me gusta decir tonteras para que se rían, les invento cosas (...) digo yo, me llamo xxxx por Kant, cuando yo era chico mi papá le leía a la guata de mi mamá el libro de Kant “¿en serio profe?” no, “bromeo” como que eso debe ser, no sé... (S3HFE3P233).

5.3.2.1.3. Innovación pedagógica

Una de las experiencias que resultaron valiosas para el docente fue a la implementación de una innovación pedagógica que incluyó la planificación de una unidad — en conjunto con una colega — la que impactó positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Conversando llegamos a la idea de ver el tema de la utopía política, ese fue el tema, entonces leímos tres libros Utopía de Tomás Moro, 1984 y Mundo feliz. A ellos le dimos la opción de leer uno solamente, después había que hacer una tertulia, una exposición del texto y de preguntas y la segunda clase era como de reflexión y de preguntas puntuales, cómo resolverías tal tema de la realidad nacional o con la realidad política internacional...(S3HFE3P105).

Desde la perspectiva del educador, la posibilidad de desarrollar trabajo colaborativo a nivel pedagógico se sustenta en un vínculo positivo entre colegas.

Desde estas condiciones de base, es posible idear propuestas innovadoras.

La profe de Historia, por ejemplo, hablamos harto de política y creo que es la persona con la que mejor me llevo del colegio y organizamos actividades juntos en 3° medio, una lectura literaria (...) entonces fueron intereses comunes, porque nos gusta conversar de esos temas, de política o de realidad nacional(S3HFE2P101).

También estaría a la base de las innovaciones educativas una visión común en torno al sentido más profundo que los docentes le asignan a la educación en la vida de los estudiantes y al rol que a ellos como docentes, les interesa cumplir.

Si yo creo que tiene que ver con los objetivos comunes, en cuanto a los aprendizajes de los alumnos, los dos nos llevamos bien y la visión, lo que queremos generar con los alumnos, la visión del docente y en el fondo no sé, el compromiso con la sociedad (...) estos alumnos son bacanes, ellos tienen que ser profesionales completos, tienen que ser capaces de criticar, no puede ser que por ejemplo se queden callados, les vendan algo que no es (S3HFE3P109).

5.3.2.1.4. Alto sentido de logro

La innovación implementada fue una oportunidad para que los estudiantes demostraran sus capacidades. Este proceso contribuyó a desarrollar un alto

sentido de logro en el docente.

Felicitaron mucho a los chiquillos, en el fondo los chiquillos tienen harto potencial y justamente había un alumno que es de los que es súper piola. De hecho el año pasado tenía muy mal promedio, este año se potenció harto y él escogió leer 1984 y cuando empezó a leerlo llegó así la otra semana y dijo profe así como entusiasmado, así como emocionado, “es el mejor libro que he leído en toda mi vida, me encantó” ... (S3HFE3P113).

El efecto logrado en algunos estudiantes, resultó tremendamente satisfactorio para los profesores, quienes además de constatar el potencial presente en las y los estudiantes, se sorprendieron del efecto motivacional que la actividad generó.

Ella (refiriéndose a su colega) me decía así “oye voy a llorar por este alumno, voy a llorar por lo que me dijo (...) así como que le encantó el libro como que toda mi labor en la vida está hecha ¡a un alumno le asombró un libro!” (S3HFE3P119).

Presenciar un cambio en los estudiantes donde avanzan desde la indiferencia hacia el interés por hacer una reflexión que les permite cuestionarse y ser capaces de proponer sus propias ideas, eso supone para el profesor haber logrado un fin altamente relevante de su trabajo.

Cuando se enfrentan a un problema o se presenta una pequeña reflexión filosófica y les gusta, ver que pudieron reflexionar, que ellos mismos se dieron cuenta que las cosas no son tan simples como se creía y propusieron algo, eso me causa gran satisfacción (S3HFE1P214).

5.3.2.1.5. Incremento de saberes pedagógicos

Al finalizar su segundo año de trabajo, el docente sigue manteniendo una sensación de logro en base a diversos progresos, dentro de los que se incluye un aprendizaje personal. El docente afirma que la mayor experiencia laboral contribuyó a que aprendiera más acerca de la docencia.

Bueno, aprendí harto de la actividad docente, harto ya sea la planificación, en el momento de hacer las clases, y en las evaluaciones creo que aprendí harto de eso, me organicé mejor, creo que la experiencia me sirvió, de ser mi segundo año... (S3HFE3P91).

5.3.2.1.6. Sentido otorgado a la labor

Por otra parte, él es capaz de identificar el sentido que tiene su labor, el cual se relaciona con su preferencia por la enseñanza, actividad que le genera una alta satisfacción.

...lo primero es que me gusta mucho enseñar, lo he encontrado siempre...me ha causado satisfacción personal (S3HFE1P212).

5.3.2.2. Dimensión relacional

Esta dimensión muestra la importancia de la relación establecida con dos actores. En este marco los estudiantes nutren la capacidad resiliente en cuanto la relación que establecen con el docente se caracteriza por el afecto, la gratitud y el reconocimiento. En tanto, el vínculo con los pares fortalece la resiliencia dado el apoyo derivado de él.

5.3.2.2.1. Afecto en la relación con sus estudiantes

El profesor valoriza la existencia de lazos de cariño construidos con las estudiantes de uno de los colegios donde se desempeña, una de las maneras en que ello se expresa fue a través de la invitación que le hacen a formar parte de las actividades que organizan como generación.

Las niñas me tomaron mucho cariño, por ejemplo me regalaron el polerón de cuarto medio y me invitaron como a hacer como un show a presentar el polerón entonces me invitaron a la presentación, como súper bonito...(S3HFE1P120).

5.3.2.2.2. Reconocimiento y gratitud en la relación con sus estudiantes

En la última etapa del año lectivo el docente tuvo gestos de reconocimiento y gratitud de parte de los estudiantes. En dichos gestos queda en evidencia la capacidad del docente para hacer de su asignatura algo que logra cautivar a las y los estudiantes y que genera aprendizajes valiosos.

Bueno, pucha un correo que me mandó una alumna por el último trabajo y el correo decía “profe”, así: “profe este es el último trabajo que le voy a mandar alguna vez. Fue un profe genial estos dos años, me hizo aprender mucho a pesar de que me costó mucho su asignatura, la encontraba muy entretenida y genial”, y me regaló una corbata para el día del profe...(S3HFE3P229).

5.3.2.2.3. Apoyo en la relación con sus pares

Por otra parte, ante las situaciones de conflicto que experimentan como profesores frente a la jefatura, el docente afirma que sus colegas expresan una actitud de apoyo frente a sus posturas. Dicho apoyo deriva de la positiva relación que han sido capaces de generar entre pares.

Yo creo que nos apoyamos, es que además tenemos muy buena onda entre nosotros, entonces dentro del grupo de profesores de media, somos como ocho, de los ocho están los dos nuevos, quedamos como seis y de los seis, tres somos los que hablamos en los consejos y criticamos las cosas, los otros como que nos apoyan...(S3HFE2P141).

5.3.2.3. Dimensión institucional

Esta dimensión no aporta a la capacidad resiliente sino que representa parte de las dificultades que el docente debe enfrentar en su labor como instancias de encuentro formales con foco administrativo y no pedagógico. Normativas que se aplican rígidamente y que no favorecen el aprendizaje y escasa claridad sobre el proceso de implementación de evaluaciones docentes.

La capacidad resiliente en el caso de este profesor se encuentra vinculada principalmente con la dimensión individual. La dimensión relacional cobra relevancia particularmente respecto del valor de la relación entre el docente y sus estudiantes. Finalmente la dimensión institucional lejos de aportar a la capacidad resiliente es fuente de dificultades con las cuales el docente debe lidiar.

5.4. CASO IV

S4 es profesor de lenguaje. Hizo su práctica profesional en un liceo técnico profesional, donde posteriormente lo contrataron para realizar un reemplazo por casi un año. En marzo de 2017, comenzó a trabajar para una red de colegios particulares-subvencionados, actualmente acogidos a gratuidad. En la actualidad, el docente se desempeña en un colegio ubicado en el sector centro norte de Santiago, hace clases en los niveles de séptimo y octavo básico.

5.4.1.Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Las dificultades más significativas para el pedagogo corresponden a los problemas para manejar conductas disruptivas en el caso de un curso con el que trabaja. El control del trabajo pedagógico que se busca ejercer a través de la asesora de asignatura y el exceso de trabajo administrativo.

El docente expone como su principal dificultad, el trabajo con uno de los octavos básicos, donde le resulta complejo generar un clima adecuado para el aprendizaje. Al plantear este obstáculo a miembros de su jefatura, ellos lo vinculan con un historial de indisciplina del grupo, que el colegio nunca abordó.

Mi mayor desafío en este momento es trabajar con un curso que tiene muchos problemas de disciplina, no así de rendimiento y tengo que casi forzarlos a que me respondan, ellos saben mucho, pero se desconcentran con mucha facilidad y gritan, no respetan los turnos de habla, se agreden mutuamente, y al consultar al Director y Subdirección (...) “no es que son así de kínder, nunca se intervino”...(S4HLE1P38).

Al recoger la opinión de sus colegas, él se encuentra con una visión negativa del curso y al indagar acerca de las estrategias que utilizan durante sus clases para el manejo de la conducta, solo se encuentra con el uso de medidas coercitivas.

Citando a un colega, el 8° B puntualmente dijo, “es el cáncer de este colegio” (S4HLE1P60). Otra profesora dijo, “yo voy con evaluación, con nota todas las clases si no la hacen tiene un 2 y ahí a final de año, a final de semestre va a ver el estudiante”...(S4HLE1P64).

La indisciplina en este curso en particular, permanece como una dificultad constante a lo largo del año, lo mismo ocurre respecto de la actitud de cierta resignación que le plantean tanto sus jefes como colegas frente a la situación de ese nivel, donde la mayoría opta por controlarlos a través de la amenaza de las evaluaciones. Él, en cambio, cree que el camino más adecuado para mejorar el comportamiento es la innovación. El no ver progresos a través de esta vía, agrega frustración en el profesor.

Esa guía que dije que le entregué hoy día, implicó estar más tiempo haciéndola, una clase que fue un PPT con otro curso y un video, y un par de imágenes para analizar, allí fue como poner la imagen, hacer llamativo el lenguaje del texto para que no se viese tan aburrido y aun así conseguir nada...(S4HLE2P54).

Por otro lado, esta red de colegios cuenta con asesoras en las asignaturas que son tradicionalmente sometidas a evaluaciones externas. Ellas son asignadas a los distintos colegios para observar clases con cierta regularidad. Además se trabaja con planificaciones comunes a los distintos colegios de la red.

El ejercer autonomía pese a estos lineamientos implica ser cuestionado por la asesora.

Me dijo (refiriéndose al jefe de departamento de lenguaje) llegó la asesora a interrumpir una clase, con mucha inquietud a decirme si sabía lo que yo estaba haciendo en mis clases, porque yo no veo en que parte se enfrasca esta clase que está haciendo, está hablando de la unidad cuatro, pero lo está ligando con algo que no está en las planificaciones de 7° básico (S4HLE2P123).

En otro plano, el docente expresa su molestia por la gran cantidad de trabajo administrativo que debe asumir, el cual supone mucho tiempo.

Creo que la única parte que entre comillas me ha costado es la parte burocrática, tanto papel, la parte administrativa, eso, tanto papel que hay que llenar, informes para todo, llenarle todos los datos, después que los libros, las sumatorias de horas, que el cuadro de resumen de notas...(S4HLE3P171).

5.4.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.4.2.1. Dimensión individual

La dimensión individual aporta a la capacidad resiliente desde la identidad profesional que el docente asume, su capacidad de innovar pedagógicamente, la el incremento de sus saberes pedagógicos, la autonomía profesional, el alto sentido de logro alcanzado y el sentido otorgado a la labor.

5.4.2.1.1. Identidad profesional

Para este profesor, el hacer clases es una actividad que le reporta una alta gratificación, donde tanto él como los estudiantes se sienten a gusto.

Hasta el momento me sigo levantando con ánimo, porque parto la mayoría de las mañanas con 7°, entonces para mi llegar a hacerle clase al 7° es entretenido, me divierto, ellos se entretienen felices (S4HLE1P155).

5.4.2.1.2. Innovación pedagógica

La creatividad y la autonomía son aspectos que también el pedagogo ha buscado favorecer y que ha tenido resultados destacables en algunos de sus estudiantes. Ello implica dar cabida a sus propuestas frente a las actividades de aprendizaje que plantea el profesor, lo que incrementó la motivación de los estudiantes.

Y al día siguiente que vieron la pauta, ya tenían su video editado, me lo entregaron y lo vi en la casa y está excelente, es divertido, es lúdico, incorporaron los elementos que de palabra les dije que quería. Creo que conseguir que hayan alumnos que de forma tan autónoma, con un poco de instrucción, logren armar un trabajo así de bueno, es genial...(S4HLE2P182).

5.4.2.1.3. Incremento de saberes pedagógicos

Conforme va ganando experiencia en el aula, el docente se ha ido dando cuenta de las características propias de cada curso y eso lo ayuda a tomar decisiones respecto a las opciones didácticas que resultan más pertinentes para cada caso particular.

Ellos aprenden mejor cuando ven que yo me estoy moviendo por la sala, que yo estoy hablando, hace ser más dinámico el aprendizaje. Yo les digo, díganme lo que sea yo lo voy a ir ligando a la clase y ellos van a pillarme con algo, lo que sea lo ligo con el aprendizaje del contenido, y con el otro 7° les gusta hacer interacciones tipo dramatización(...) ya, necesito una cantidad de alumnos adelante, vamos a empezar a identificar rasgos de la narrativa en una situación que vamos a ir contando en conjunto...(S4HLE1P135).

5.4.2.1.4. Autonomía profesional

Tal como se señaló anteriormente, aun existiendo una propuesta institucional, que busca homogeneizar el trabajo pedagógico que se realiza en los distintos colegios pertenecientes a la red, el docente toma decisiones pedagógicas en relación a las planificaciones establecidas, haciendo modificaciones que a su juicio permiten mejorarlas.

Yo cambio los recursos, si encuentro que una canción es demasiado fome o que no está ligada al alumno (...)la otra vez para analizar, busqué algo más reciente que se acomodase al tema y ¿por qué una sola?, dos, tres, si el tiempo da (S4HLE2P132).

5.4.2.1.5. Alto sentido de logro

Al analizar los logros de su trabajo, el docente alude a su anterior experiencia laboral, donde le fue significativo haber contribuido a que estudiantes de un liceo técnico profesional obtuvieran buenos resultados en la Prueba de Selección Universitaria.

Hice taller de PSU a los que estaban interesados en dar la PSU, en el trascurso de mayo hasta la rendición de la prueba subió como 300 puntos (...) me mandaron mensajes cuando salió el resultado de la PSU para darme las gracias por las guías por las explicaciones, eso fue la experiencia, el mayor logro que he tenido hasta ahora en la experiencia de profesor (S4HLE1P181).

La satisfacción por los logros obtenidos permanece a través del tiempo, ya que a mediados de año, observa que su trabajo ha tenido un efecto positivo sobre la motivación de los estudiantes hacia la asignatura y ha incrementado el interés de los estudiantes por la lectura.

Lo más significativo del semestre pasado, el poder lograr que les guste la asignatura. Habían varios que no les gustaba, hay apoderados que han visto que a los hijos ahora les gusta lenguaje, que los niños están leyendo en la casa y que les comentaban lo que había pasado en la clase de lenguaje... (S4HLE2P2).

Otro aspecto que aporta a la sensación de logro del docente, corresponde a los resultados de pruebas estandarizadas que aplica la red a todos sus colegios. En dichas evaluaciones los resultados obtenidos en tres de los cuatro cursos que tenía a cargo, fueron superiores al promedio obtenido por el resto de los colegios.

Por sobre el promedio, de hecho uno de los dos 8° casi 10 puntos porcentuales en todo los indicadores en comprensión, en creación de textos, en habilidades ya desde las más básicas hasta la más elevadas están sobre la media(S4HLE3P10).

5.4.2.1.6. Sentido otorgado a la labor

La motivación por dedicarse a la enseñanza se manifestó tempranamente en este profesor y fue influida por la experiencia de haber pertenecido a dos colegios, donde pudo visualizar la influencia del profesor en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto el aprendizaje es visto como un derecho que debieran experimentar todos los estudiantes.

Siempre quise ser profesor de chico y cuando pasé a la media, que pasé de un municipal a un particular subvencionado, y ver la diferencia...ahí yo dije ya pedagogía, como la diferencia que puede hacer un profesor, un profesor como se enseña una materia y los recursos y porque tiene que influir tanto que tengan un poco de plata, que el estudiante aprenda o no (S4HLE1P187).

5.4.2.2. Dimensión relacional

Esta dimensión incluye relaciones que nutren la resiliencia del docente y que involucran a distintos miembros de la institución escolar. En primer término, el tratar con los estudiantes conlleva confianza y reconocimiento. El vínculo con los pares supone una fuente de colaboración y apoyo frente a los desafíos de la labor y, finalmente, la relación con la jefatura supone apoyo y reconocimiento. Todas cualidades que fortalecen la resiliencia.

5.4.2.2.1. Confianza en la relación con los estudiantes

Con el tiempo el docente va accediendo a situaciones del entorno familiar que afectan negativamente a los estudiantes y que ellos le comparten desde la confianza que han logrado establecer con él.

Todos tenían un problema distinto, eran alumnos que me pedían a la mitad de la clase poder conversar porque se sentían muy mal ahí. No los iba a dejar tirados...en el recreo o en mi hora libre lo hacía, porque si no voy a perder esa confianza que depositaban en mí (S4HLE3P254).

5.4.2.2.2. Reconocimiento en la relación con sus estudiantes

A propósito de espacios de evaluación que el docente genera, los estudiantes le expresan su reconocimiento por diversas cualidades, lo que resulta altamente gratificante para el docente.

La mayoría destacaba que el profesor siempre llega y se va sonriendo, otros no es que el profe es divertido, no lo que más me gusta del profe, es que da como el momento de distraerte durante la clase...(S4HLE2P198).

La experiencia de ser reconocido y recibir la gratitud de los estudiantes, se repite en otras instancias al momento de finalizar el año escolar. Las y los estudiantes valoran la cercanía del docente y su aporte al progreso académico que alcanzaron.

El 8° invitó a su convivencia de cierre con los profes jefes. Muchos de ellos se van, entonces se pusieron sobres en la pizarra y se escribían notitas entre ellos me hicieron un sobre y me escribieron los 35 (S4HLE3P36). Habían mensajes como que habían subido las notas, sentían que tenían más comprensión u otras que agradecían la paciencia al escucharlos, con ese curso tuve mucha cercanía...(S4HLE3P37).

5.4.2.2.3. Apoyo y colaboración en la relación con sus pares

El docente valoriza la relación establecida con sus colegas de asignatura, la que se caracteriza por el apoyo permanente y el intercambio profesional que favorece la implementación de innovaciones que se formulan en conjunto.

Encuentro que los tres de lenguaje somos un grupo que genera un soporte muy importante, nos complementamos la actividades, decimos quiero hacer esto ¿creen que va a resultar? ¿creen que no, cómo lo podría modificar? nos damos aportes de ideas y todo (S4HLE2P214).

5.4.2.2.4. Apoyo en la relación con la jefatura

El jefe de departamento es considerado por el docente como un soporte importante, destacándose por su cercanía y permanente disposición a colaborar cuando se le solicita.

Muy buen respaldo y las veces que le he pedido que me vaya a acompañar a clases, ha sido un buen aporte. De hecho, en una reunión yo mencioné que consideraba que el aporte más importante que he tenido hasta ahora, es el trabajo con él, porque de verdad es importante que los jefes tengan y cumplan un rol, cercano con la persona que está trabajando ...(S4HLE2P148).

5.4.2.2.5. Reconocimiento en la relación con la jefatura

La Directora valora positivamente el trabajo del profesor y su disposición frente a la tarea más compleja que le tocó enfrentar. Para ella resulta destacable que el docente concibiera el problema como una situación que él podía manejar y que no solo era atribuible a los estudiantes.

“Tú nunca viniste acá a llorar por aquel curso que no te dejaba hacer la clase, si no que propusiste cómo arreglar el problema que ya tenías, aunque no resultó, siempre buscaste otra manera para avanzar, para no quedar estancado y para que ellos avanzaran igual” y si bien no se nota, hay un cambio del año pasado a este, el curso mejoró los resultados (S4HLE3P185).

La positiva evaluación de su trabajo tiene como consecuencia que al finalizar su segundo año de desempeño, se le ofrecieran mejores condiciones laborales.

Acabo de salir, me entregaron mi carga horaria, me subieron de 38 a 42, me conservan los cursos, se me suma la jefatura, los mismos talleres que ya tenía y nada poh fue como una ola de comentarios positivos cuando me entregaron la carga horaria así que bien, me dieron lo que pedí, así es que estoy súper conforme (S4HLM6/28-12-2017).

5.4.2.3. Dimensión institucional

Esta dimensión aporta a la resiliencia docente desde las positivas condiciones laborales que ofrece, incluyendo aspectos de infraestructura y oportunidades de capacitación.

5.4.2.3.1. Condiciones laborales positivas

Dentro de este ámbito, el docente destaca el contar con condiciones laborales positivas. En este marco, él valora la existencia de algunos incentivos económicos por asumir jefatura de curso.

Acá tienen el bono de profesor jefe que viene al final de cada semestre (S4HLE3P207).

A su vez, se considera como un aspecto positivo, el que la institución cuente con espacios físicos adecuados y bien implementados, los que permiten variar las actividades.

Los espacios que tienen, hay un salón podemos hacer obras de teatro, hay un escenario entonces yo desde mi asignatura, desde lo que yo quiero hacer, me sirve la infraestructura. Si bien estoy con 45 criaturas en la sala, el espacio al menos está bien adecuado a los alumnos (S4HLE3P183).

El profesor destaca que la red de colegios a la cual pertenece, brinda oportunidades de desarrollo profesional a través de la oferta de capacitación para los docentes en temáticas relevantes para su disciplina, lo cual no es frecuente en colegios públicos.

Me están pagando el diplomado en literatura, me llevaron a un perfeccionamiento en las vacaciones de invierno, entonces creo que estar en la xxxx es una oportunidad muy grande de desarrollo (S4HLE2P68).

A partir de todo lo señalado podemos afirmar que las tres dimensiones de la resiliencia docente logran aportar a la capacidad de recuperación y progreso del profesor. Destaca la dimensión individual la que expresa cualidades que se expresan pese a algunas limitaciones institucionales. La importancia de los estudiantes, pares y jefatura en términos de ser actores con los cuales se establecen vínculos que son fuente de confianza, reconocimiento, apoyo y colaboración. La dimensión institucional en tanto, sirve de soporte material para facilitar el trabajo pedagógico y ofrece oportunidades de desarrollo profesional.

5.5. CASO V

S5, es profesor de Historia y Ciencias sociales, tuvo la posibilidad de seguir trabajando en el mismo Liceo municipal donde realizó su práctica profesional. Esta institución se ubica en una comuna céntrica de Santiago. El profesor asumió una jefatura de curso en segundo medio en su primer año de ejercicio y continuó con la misma jefatura el año siguiente donde su contrato es renovado con jornada completa.

5.5.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Las mayores dificultades descritas por el docente incluyen la indisciplina de los estudiantes al interior del aula y las problemáticas psicosociales que presentan. A nivel institucional la falta de acuerdo respecto de cómo abordar las faltas a la disciplina, las precarias condiciones de infraestructura y el escaso tiempo para trabajar colaborativamente con los pares, representan las mayores problemáticas para el docente. En este punto la mayor dificultad que el docente debió enfrentar corresponde al surgimiento de un rumor grave en torno a su comportamiento y el constatar la falta de apoyo institucional y del grupo de docentes con los cuales hasta ese momento había establecido una relación más cercana.

Una dificultad importante para él corresponde a la indisciplina de los estudiantes frente a la que la estrategia habitual es presionar a través de las

evaluaciones.

Indisciplina de algunos cursos interfiere con el desarrollo de las clases (...) pienso en el segundo E, que puntualmente me falta llegar vestido de payaso para que ellos me funcionen, o me cumplan con los acuerdos, entonces al parecer lo único que voy a tener que hacer es enojarme y llenar de rojos de arriba a abajo la lista (S5HHE1P74).

Por otro lado, el docente expresa que el trabajo pedagógico se ve afectado por las problemáticas que presentan un número importante de estudiantes del liceo, como el consumo de alcohol y otras drogas. De acuerdo al profesor, el contexto familiar y social de sus estudiantes, parece ser el problema más serio con el cual la institución debe lidiar.

No sé (...) en el recreo salgo y los que hicieron la cimarra están tomando en el parque, entonces me cuesta de repente así como... el discurso crítico y todo lo demás pero al final quedo ¿qué estoy haciendo yo? ¿Qué estamos haciendo nosotros? (S5HHE1P55).

El contexto de vida de los estudiantes, de acuerdo al profesor, afectaría significativamente el valor y significado del colegio en sus vidas. Ello estaría a la base de su falta de motivación académica.

Lo más complejo, el intentar engancharlos, el que tenga sentido para ellos estar en el colegio, porque vienen de un ambiente donde querer ir al colegio es cumplir por cumplir, así me lo dijeron, y que se saquen la idea de que el colegio es como una especie de cárcel, donde solo van a estar (...) para ellos en verdad por el contexto en el que se mueven, el ir a la escuela es una cuestión como sin sentido, tengo que ir porque me mandan no más (S5HHE1P50).

Otra problemática que identifica el docente son las distintas posturas

existentes en relación al manejo conductual desde inspectoría y el profesorado. A su juicio, la visión coercitiva de inspectoría no logra ser efectiva ni pertinente para esos estudiantes.

Creo que es una falencia del equipo, Inspectoría General que piensa de que los cabros funcionan en la base militarizada y no hay otra forma de relacionarse con los chiquillos que con el látigo (S5HHE1P111).

Para el docente otra de las deficiencias institucionales se relaciona con su infraestructura, incluyendo aquí salas y espacios externos, lo cual limita la posibilidad de variar actividades de clase. Al mismo tiempo, los escasos recursos materiales se relacionan con condiciones muy precarias para llevar a cabo salidas pedagógicas.

Tenemos una sala que son pabellones de cárcel, para mí estructuralmente, no me gustan, son como muy cerradas, no tengo una área verde, qué cuestión más deprimente. La falta de recursos (...) todas las salidas pedagógicas que hice este año fueron gestiones obviamente del profesor, pero chiquillos pucha vamos a tener que ir en transantiago y pedir permiso para movernos, porque no tenemos otra opción (S5HHE2P106).

Para el pedagogo el escaso tiempo con el que cuenta para realizar su trabajo pedagógico restringe la posibilidad de poder desarrollar trabajo conjunto con sus pares.

La instancia de conversar, de generar algo, obviamente va a ser complejo por lo institucional, que hay que revisar pruebas, que estás con el montón de trabajo encima...(S5HHE2P84).

Una dificultad fundamental para el docente es que frente a las problemáticas de los estudiantes es la inexistencia de propuestas educativas que permitan abordar las problemáticas presentes en el estudiantado de parte del Equipo de Gestión. Alguno de sus miembros optan por pedirles a los docentes que busquen soluciones.

Si han aparecido constantemente, pero siento que una parte del Equipo de Gestión como ya pero ustedes son los que están en el aula, preséntenos cosas nuevas (S5HHE2P90).

Al finalizar el primer año de trabajo en el Liceo, en el contexto de un paseo de todo el personal del colegio, una de las asistentes inicia un rumor en relación a conductas inapropiadas que involucraban al profesor y al Director del Liceo.

Una de mis amigas en ese momento me mandó un audio de whatsapp y me dice están diciendo esto, yo dentro de no entender nada, de la desorientación le digo ¿es cierto?, quién lo habló y me dijo una persona del aseo y te lo digo para que te cuides, yo sé que tú no lo hiciste, pero ten ojo, porque están buscando dañarte, esa fue la situación (S5HHE3P10).

Esto significó un hito en la relación que el docente mantenía con este pequeño grupo de profesores, a quienes consideraba amigos cercanos, de quienes hubiese esperado un gesto de respaldo inmediato y apoyo frente a la situación.

Era mi grupo de amigos, fueron los primeros que supieron de este rumor y no me contaron (...) una me contó el domingo cuando ya habíamos salido del colegio

digamos estábamos oficialmente de vacaciones (S5HHE3P6). Lo que me dolió, puntualmente, fue que ellos no hicieran un mínimo gesto de decir, sabe qué, mire venga diga o cortemos esto ahora, ¿usted lo vio? ven para acá, Director venga para acá, dígame por favor lo que está diciendo, eso hubiese sido lo mínimo que hubiese esperado (S5HHE3P16).

Esta experiencia derivó en que el docente optara por buscar otras alternativas laborales para el año siguiente, no obstante que nunca puso en duda la posibilidad de seguir dedicado a la docencia.

Estoy con emociones encontradas, pero es dejar un lugar donde confirmé en un principio mis ideales como profesor, el lugar donde me formé y pude encantarme con esta profesión que muchas veces es un tanto desgastadora, me quedo con el hecho de que en un ambiente tan adverso pude lograr grandes cosas con mis estudiantes y además reforzar las razones y argumentos de porqué estudié pedagogía y de porqué soy un hijo de la educación pública y para qué trabajo y porqué trabajo (S5HHM5/18-12-2017).

5.5.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.5.2.1. Dimensión individual

La dimensión individual fortalece la resiliencia a partir del uso de estrategias activas de afrontamiento al estrés y la preocupación por el autocuidado. La disponibilidad para innovar pedagógicamente y ejercer autonomía en relación a su trabajo. Un alto sentido de logro y el otorgar un sentido trascendente a la labor que lleva a cabo.

5.5.2.1.1. Estrategias de afrontamiento y autocuidado

Para el docente una acción de autocuidado se relaciona con la capacidad de delimitar claramente el tiempo destinado al trabajo, del tiempo dedicado al ocio.

Pero también como política personal, yo no me llevo trabajo para la casa, no contesto WhatsApp en horas tarde por sanidad mental incluso como que con mi grupo de colegas, de amigos salimos del colegio y no se habla más del colegio (S5HHE1P82).

En este mismo orden de ideas, el docente visualiza la necesidad de poder delimitar las responsabilidades que son propias de los docentes, de aquellas que sobrepasan sus capacidades, cuestión que reconoce es compleja de establecer.

También tenemos que ser capaces de decir que esas responsabilidades no son nuestras. Somos profesores, estamos formando personas, pero hay cosas que exceden nuestras capacidades (S5HHE1P84).

5.5.2.1.2. Innovación pedagógica

En la parte final del año, el docente decide proponerle a una colega de lenguaje realizar una actividad conjunta que permita integrar las temáticas y objetivos de sus asignaturas, en el marco de una innovación pedagógica.

Tenían que hacer un monólogo que es la materia de lenguaje y nosotros estábamos viendo testimonios de detenidos desaparecidos (...) y tenían que darle voz a un detenido desaparecido, pensábamos que no lo lográbamos pero encontramos que los chicos nos respondieron muy bien, nos jugó en contra el tiempo, pero aun así los estudiantes respondieron bien, fue un bálsamo como guau se pueden hacer cosas (S5HHE4P74).

De esta experiencia se desprende que un elemento facilitador del trabajo pedagógico colaborativo se relaciona con la similitud de miradas desde el punto de vista educativo.

Fue una experiencia bastante enriquecedora porque logramos conectar, quizás no logramos conectar tanto en lo personal, pero si logramos ver que teníamos afinidades profesionales y que podíamos sentarnos a trabajar (S5HHE4P114).

5.5.2.1.3. Autonomía profesional

Un elemento favorecedor de su labor corresponde a la autonomía que podía ejercer en relación a su trabajo pedagógico.

Lo que sí me ayudó fue la libertad de cátedra, yo hago lo que quiero, si bien los pocos recursos que tenía, siento que los ocupe bien, computadores más materiales como eso, lo que si también me quedaba corto como el tema estructura sala, como que me aburrí de la estructura clásica de la sala todos mirando para adelante (S5HHE2P106).

5.5.2.1.4. Alto sentido de logro

El docente desde el comienzo de su trabajo fue identificando avances en sus estudiantes, algunos particularmente relevantes para su asignatura, como la capacidad de defender una posición con argumentos y el pensamiento crítico.

El hecho de que los chicos sean capaces de argumentarme una postura, que sean capaces de cuestionarse (...)el hecho de que incluso puedan cuestionarme, encuentro que eso es lo máximo(...) las veces que ha ocurrido me he sentido súper bien (S5HHE1P99).

Otros aspectos que contribuyen a su sentido de logro se relaciona con la baja repitencia de su curso y el incremento de su motivación por aprender.

Quizás lo más inmediato es el que la mayoría pasó de curso, la disposición y que hay varios chicos que con los que trabajé en el año, le encontraron sentido a muchas cosas y pudieron comprender y formarse una opinión desde ellos y eso ha sido una de las grandes satisfacciones que he tenido (S5HHE2P146).

Otro elemento fundamental, en cuanto a sentido de logro, es para el docente darse cuenta de la relación que se llegó a construir entre él y los estudiantes, lo que se expresa a través de las muestras de cercanía y de confianza.

Esa disposición que los chicos vayan en la mañana, que te saluden, que te busquen, aunque de repente sea muy agotador, decir ¿profe cómo está? ¿cómo le ha ido? o ¿podemos conversar? esa disposición de ellos (...)son elementos que a uno lo satisfacen...(S5HHE2P148).

5.5.2.1.5. Sentido otorgado a la labor

Por otra parte, al referirse al sentido que él otorga a su labor, plantea que una relación pedagógica donde se da el reconocimiento mutuo, facilita en los estudiantes la generación de un proyecto personal, con libertad, consciencia y responsabilidad.

El valorarlos e intentar ayudarlos a que hagan lo que hagan, lo que quieran hacer que lo hagan con conciencia, que sean responsables de sí y que si son felices recogiendo basura, son felices en la universidad que lo hagan, y que sean capaces de darse cuenta de que sí pueden aunque de repente el sistema (S5HHE1P135).

5.5.2.2. Dimensión relacional

En la dimensión relacional el vínculo más importante corresponde a aquel que se construye con los estudiantes, el cual es fuente de cercanía, reconocimiento, afecto y reciprocidad. La relación con los pares también logra nutrir la resiliencia cuando en ella se encuentra cercanía y apoyo. No obstante la calidad de este vínculo no es estable en el tiempo.

5.5.2.2.1. Acogida en la relación con los estudiantes

En cuanto a la relación con los estudiantes y en referencia a las cualidades que fueron surgiendo en este vínculo, se observa la actitud de acogida del docente, lo que se grafica en su forma de actuar ante situaciones de consumo de drogas por parte de los estudiantes, en donde adopta una actitud de acogida en oposición al comportamiento coercitivo que caracteriza a su jefatura.

Y con ellos funciona mucho mejor esa relación de cercanía, pero también intento decirle oye no poh, lo que intento decirles es chiquillos, tú de repente, tú me haces buenos aportes, de verdad llega más despierto a mi clase, entonces les intento valorar como que su aporte es importante también, parto de la base de que si en mi clase no hay diálogo, la clase no funciona, ellos saben que en mi clase tienen que hablar, entonces el hecho de sentirse escuchados y además sentirse valorados, hace que vayan cambiando la disposición al trabajo...(S5HHE1P68).

5.5.2.2.2. Cercanía en la relación con los estudiantes.

La apuesta del docente por establecer relaciones de mayor cercanía con las y los estudiantes, se expresa en pequeños gestos como saludarlos uno a uno al comienzo de la clase y también en la opción de promover espacios de mayor

participación.

Es diferente profe me dicen, ¿por qué?: porque me permite hablar, dar mi opinión, usted es cercano, entonces en ese sentido la buena onda o la buena disposición del profesor marca mucho la diferencia para poder lograr cosas con ellos, yo por ejemplo llego a la sala les digo: buenos días a los que llegan temprano, los voy saludando uno por uno (S5HHE1P32).

5.5.2.2.3. Reconocimiento en la relación con los estudiantes

Las y los estudiantes en tanto, muestran su reconocimiento por el tipo de relación cercana que el profesor ha promovido con ellos, también destacan en él habilidades pedagógicas que les han permitido ver la asignatura como algo más cercano a sus vidas.

Agradecen la disposición, el estar siempre para ellos, el que alguien se tome un tiempo en la mañana, decirles buenos días, darles un beso, darles un abrazo, darle la mano. El que me digan que soy capaz de explicarles bien y de que he logrado generar otro punto de vista o sentirse cercano a la disciplina, también es una satisfacción personal... (S5HHE1P97).

5.5.2.2.4. Afecto en la relación con los estudiantes

Pese a todo lo experimentado durante el año en términos de las relaciones que se fueron debilitando como las que mantenía con algunos colegas y con su jefatura, el profesor expresa su convicción respecto a que el contacto directo con los estudiantes en el aula, sigue siendo un espacio desde donde se pueden generar cambios significativos para él desde su rol. De hecho, al momento de volver a trabajar, un soporte central fue el vínculo construido con las y los

estudiantes, quienes reiteradamente le expresaron su cariño y satisfacción por verlo de vuelta en el Liceo. Dichos gestos fueron altamente significativos para él.

Ellos(...)ya profe menos mal que volvió, lo queremos mucho, ahora vamos hacer todo nosotros (S5HHE4P32).

5.5.2.2.5. Reciprocidad en la relación con los estudiantes

La actitud de los alumnos fue vista por el docente como una muestra de la gran capacidad que tienen para responder desde la reciprocidad a todo lo que él en su trabajo les entregó. Esta experiencia el profesor la considera un aspecto central de la labor pedagógica.

Claramente, el hecho de que hayan hecho pequeñas cosas, una convivencia, refleja el cariño que le tienen a uno y la forma que tienen para retribuir quizás todo el cariño que uno les entrega durante el año (S5HHE4P40).

5.5.2.2.6. Cercanía y apoyo en la relación con sus pares

Durante su primer año de trabajo, el docente distingue entre el vínculo establecido con el grupo de profesores más jóvenes donde la mayor cercanía y el apoyo son parte de sus principales cualidades, lo que se expresa entre otros, en el intercambio de ideas o estrategias utilizadas con los cursos.

Nosotros somos como los jóvenes los más cercanos en edad, entonces hemos generado como un grupo un núcleo y en ese sentido ha sido como bueno, ha sido un apoyo entre todos nosotros (S5HHE1P86) (...) a ti que te funcionó con este curso, cómo lo hiciste, cómo lo tomaste, qué estás haciendo (S5HHE1P59).

De parte de los profesores experimentados, los docentes novatos han recibido orientación respecto de aspectos del trabajo. En este contexto, él valora que los pedagogos con más experiencia les sugieran que enfrenten con calma las situaciones, les entreguen estrategias y se muestren disponibles a conversar.

Es como...no chiquillos, de verdad no se calienten la cabeza, relájense, esto funciona así, no se sobre exijan tanto, porque de verdad los chiquillos no son lo que tú esperas, entonces claro dejan ver ese lado como más resignado pero también entregan herramientas, entonces siempre están dispuestos a conversar, siempre están dispuestos a defendernos incluso (S5HHE1P90).

Cabe señalar en este punto que la percepción de la relación y el aporte de sus pares a su labor, es un elemento que cambia radicalmente para el profesor, al momento de ser acusado de un actuar reprobable. Para él nadie en la comunidad actuó en la línea de hacerse cargo del conflicto y enfrentarlo, más decepcionante aún le pareció que esta sensación de falta de respaldo y apoyo, la experimentara de parte de quienes eran su grupo más cercano, a quienes él consideraba sus amigos. De esta manera a fin de año, son los estudiantes, el vínculo que logra mantenerlo motivado a seguir trabajando.

5.5.2.3. Dimensión institucional

Este ámbito lejos de fortalecer la capacidad resiliente forma parte de las dificultades con las cuales el docente tiene que lidiar en su trabajo como la escasez de recursos, deficiente infraestructura y escaso tiempo no lectivo, lo que limita la posibilidad de cumplir adecuadamente con todas las tareas propias de

su labor.

En este profesor es posible afirmar que su resiliencia está basada en condiciones individuales que están a la base de la manera como enfrenta su trabajo y en términos relacionales la figura más significativa y estable en el tiempo son sus estudiantes. La dimensión institucional en tanto no fortalece la resiliencia y se convierte en fuente de dificultades.

5.6. CASO VI

S6 es profesora de lenguaje, egresó de la Universidad el año 2016 y en el mes de mayo de 2017 defendió su tesis. Durante el año 2015 la docente realizó su práctica profesional en un liceo municipal de una comuna ubicada en el sector sur oriente de Santiago y una vez finalizada esta, tuvo la posibilidad de asumir un reemplazo de un par de meses. Luego le ofrecieron trabajar en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los cursos de enseñanza media con 30 horas semanales. Para el año siguiente, le ofrecieron un contrato por jornada completa, equivalente a 42 horas semanales, que incluía asumir la jefatura de séptimo básico y hacer clases de lenguaje en primero y segundo medio.

5.6.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Las principales dificultades que la docente debió enfrentar corresponden al esfuerzo que supuso prepararse para enfrentar una tarea en la que no se sentía suficientemente preparada: el predominio de una mirada en torno al manejo conductual de los estudiantes de tipo coercitiva; y el hecho que los estudiantes participan menos en clases de lo que ella esperaba.

Para la docente el desafío de fortalecer la comprensión lectora implicó una ardua preparación, dado que su formación inicial se focalizó en contenidos disciplinares más que en el desarrollo de dicha habilidad.

En la U no nos preparan tanto para hacer comprensión lectora, nos preparan en el área disciplinar y eso lo hacemos muy bien, esa falencia la tuve que suplir leyendo y leyendo (...) porque en mayo tenía que empezar a hacer comprensión lectora con estos doce cursos que me entregaron (S6MLE1P24).

Otro elemento complejo para la docente es cómo se concibe mayoritariamente el manejo conductual en los colegios, el que supone un ejercicio de la autoridad sustentada en el castigo en desmedro de otras alternativas que favorezcan la auto regulación de los estudiantes en pro de una convivencia positiva.

Con los 7° que ha sido súper difícil, porque son niños que necesitan constantemente como que los estén castigando, de hecho ellos me han pedido que sea más estricta con ellos, entonces yo les pregunto ¿de verdad sí quieren que yo les esté gritando o que les provoque miedo? (S6MLE2P48).

Para la profesora también resulta un desafío el conseguir una mayor participación de las y los estudiantes en sus clases, elemento clave para trabajar la oralidad y la capacidad de argumentación. La respuesta de los estudiantes en este aspecto es aún menor a lo esperado.

Yo doy mucho espacio, pero a veces no participan, incluso para incentivar la participación oral doy décimas o sea una pregunta que va más allá que me respondan un contenido, tiene que pensar y tratar de argumentarme bien, tienen que elaborar una respuesta más completa (S6MLE3P22).

5.6.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.6.2.1. Dimensión individual

En esta dimensión se identifican una serie de recursos personales que la docente despliega ante las dificultades propias de su labor. En ellos se encuentra el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas y las acciones de autocuidado. Cualidades como el carisma. La identidad profesional que asume, el sentido otorgado a la labor y un alto sentido de logro.

5.6.2.1.1. Estrategias de afrontamiento y autocuidado

Las estrategias de afrontamiento y autocuidado frente al desgaste que genera su trabajo, se relacionan con mantener algunos hábitos que la ayudan a recuperarse, destinar tiempo a la práctica regular de pasatiempos y mejorar su capacidad de organización para evitar verse abrumada por las tareas.

Dormir es muy importante porque uno anda más cansada, más malhumorada, organizarme también, decir ya, tengo mucho trabajo pero hoy voy a terminar con esto, esa meta que yo misma me propongo, bueno y hacer deportes también... (S6MLE1P52).

5.6.2.1.2. Cualidades personales

La docente destaca de sí misma cualidades como el carisma y la alegría, las que contribuyen a generar un ambiente grato que favorece el trabajo en el aula.

Hay algo en mi personalidad que los hace trabajar a pesar de todas esas situaciones, yo creo que tengo carisma no lo sé, pero sé que soy chistosa haciendo clases, entonces eso les parece entretenido y les gusta...(S6MLE1P64).

5.6.2.1.3. Identidad profesional

Otro elemento característico de la docente es su disposición permanente a mejorar, lo cual tiene una estrecha relación con su capacidad de reconocer sus debilidades. A partir de ello la docente se dispone a trabajar duro para superarse, sin perder la convicción sobre su capacidad de hacerlo.

Ver primero cuáles son las cosas que me faltan y empezar a mejorarlas, por eso también estudié cuando no supe algo. Vamos para adelante no más porque eso es la vida laboral, uno debe enfrentar distintas situaciones o falencias...yo de a poquito y rápidamente, preparo lo que me están pidiendo(...)tirando para adelante, para atrás nunca (S6MLE1P79).

5.6.2.1.4. Alto sentido de logro

En cuanto a su trabajo centrado en el desarrollo de la comprensión lectora, la profesora pudo ir constatando logros a través de las evaluaciones realizadas a los estudiantes, progresos que fueron ratificados por sus colegas, especialmente en el caso de los estudiantes de niveles superiores, quienes claramente aplicaban las habilidades aprendidas.

Yo vi progresos en relación a números cómo les iba al principio y cómo les fue al final del proceso de la comprensión lectora y las profesoras vieron el avance y me lo comentaron a mí, sobre todo cuarto medio...ellos se dan cuenta si la pregunta era inferencia, de vocabulario o era de información explícita (...)iban utilizando las estrategias que yo les iba enseñando, subrayar o sintetizar o ir

viendo qué habilidad suponía cada una de las preguntas (S6MLE1P73).

Junto a los resultados obtenidos, el proceso en sí mismo le proporcionaba a la docente gratificación, como cuando los estudiantes lograban resolver problemas complejos o cuando las actividades diseñadas funcionaban.

Entonces cuando les llevaba un desafío de comprensión que ellos tuvieran que entender y que lo hicieran, ahí me iba contenta, y cuando una actividad que yo planificaba resultaba, también me iba contenta (S6MLE1P68).

A medida que el año avanza, los logros de aprendizaje de los estudiantes se van consolidando y resulta evidente su mayor comprensión de los aspectos que estructuran y dan sentido a un texto. Dichos aprendizajes generan gratificación en la docente.

En todos los 1° ha sido un avance súper bueno, porque ahora entienden cuando uno les explica en que se están equivocando, no lo veían, por ejemplo uno les habla del conector, y lo ven, ahora lo entienden pero antes no, entonces yo me he sentido muy orgullosa con lo que he conseguido...(S6MLE2P66).

5.6.2.1.5. Sentido otorgado a la labor

Por otra parte, la docente es capaz de darle un sentido claro a la labor que realiza, el que se relaciona con su propia experiencia escolar. El haber sido parte de un ambiente vulnerable y el haber experimentado escasas oportunidades de aprendizaje, es calificado por la docente como un acto de injusticia, ya que ella y el resto de los estudiantes no fueron reconocidos en sus capacidades, negándoles con ello la oportunidad de avanzar hacia sus metas personales.

Al principio quería ser profesora porque en mi colegio que era muy vulnerable, nos enseñaron el mínimo, yo creo que todas las generaciones tienen tantas capacidades de hacer lo que quieran, el que nos hayan entregado lo mínimo a mí me pareció muy injusto. Yo quise ser profe para que la gente que quisiera hacer lo que quisiera, pudiera hacerlo, teniendo todas las herramientas que debieran haberles entregado, hoy sigo pensando lo mismo (S6MLE1P83).

5.6.2.2. Dimensión relacional

La dimensión relacional fortalece la capacidad resiliente, dado que en ella se distinguen vínculos con distintos miembros de la comunidad educativa que favorecen las condiciones de hacer frente y superar dificultades. En este marco, la relación con los estudiantes está marcada por el reconocimiento y la valoración positiva del otro. La relación con los pares, en tanto, es fuente de apoyo, orientación y sentido del humor. Junto a ello, el reconocimiento, cercanía y acogida son cualidades que se expresan en el vínculo con la jefatura.

5.6.2.2.1. Reconocimiento mutuo en la relación con los estudiantes

El reconocimiento hacia la profesora es un elemento que permanece a lo largo del año. De hecho, en el contexto de la evaluación del trabajo de la asignatura, los alumnos expresaron su satisfacción por la manera cómo la docente les enseña y destacan que logra hacer de la clase un espacio donde se sienten a gusto. También destacaron de la docente la diversidad y riqueza metodológica presente en sus clases.

Les gustaba mi estilo de enseñanza, de que era divertida la clase. Me decían que nunca se aburrían, que les gustaba (S6MLE3P12). Que siempre habían cosas nuevas en la clase, como que algún día veíamos algo, otro día escuchábamos,

otro día leíamos, otro día escribíamos, yo sentí que a veces eran monótonas para mí, pero para ellos no, nunca lo sintieron de esa forma (S6MLE3P151).

5.6.2.2.2. Valoración positiva de sus estudiantes

A su vez, la docente es capaz de reconocer varias cualidades en sus estudiantes, los percibe como personas que se esfuerzan y que mantienen una actitud de respeto hacia los profesores.

Los estudiantes son cabros muy esforzados, entonces son muy respetuosos. Yo nunca he escuchado acá, que le falten el respeto, que le estén diciendo groserías a un profe, se lo dicen entre ellos, y piden disculpas, porque saben que es un error (S6MLE2P180).

Para la docente resulta especialmente valorable, la capacidad de reflexión de sus estudiantes, quienes enriquecen la clase a partir de sus intervenciones.

Pero ellos son muy inteligentes, son muy reflexivos. Cuando están interesados en la clase, aportan mucho (S6MLE2P134).

5.6.2.2.3. Apoyo y orientación en la relación con los pares

Otro vínculo relevante para la docente corresponde a su relación con algunos colegas de distintos subsectores. En esta relación la profesora encuentra apoyo y orientación para llevar a cabo su trabajo pedagógico.

También tiene que ver con ideas para hacer clases (...) si nos vamos ayudando y podemos llegar incluso a hacer trabajos colaborativos, por ejemplo si yo tenía que hacer un ensayo en primero la profe de química me decía primero estamos viendo tal cosa entonces puedes proponer que vaya por ese camino (S6MLE3P167).

5.6.2.2.4. Sentido del humor en la relación con los pares

En momentos de mayor demanda laboral, donde es más probable que los profesores experimenten estrés, para la docente se vuelve doblemente relevante el contacto diario e informal con sus colegas como un espacio de esparcimiento.

A veces el estrés, sobre todo en cierre de semestre, es difícil de llevarlo. Entonces cuando nos encontramos en los desayunos por ejemplo, siempre nos reímos y yo creo que todos valoramos eso, porque nos despeja, entonces el esparcimiento cumple esa función (S6MLE3P167).

5.6.2.2.5. Reconocimiento en la relación con la jefatura

La relación con la jefatura, también ha sido un soporte para enfrentar sus desafíos, en cuanto reconocen en ella su disposición al aprendizaje profesional.

Que me hayan dicho que les gustaba mi forma de trabajar porque sentían que yo era estudiosa (...) como no sabía mucho de comprensión lectora yo agarré todos los libros que encontré y me puse a estudiar, eso les pareció importante (S6MLE1P71).

5.6.2.2.6. Cercanía y acogida en la relación con la jefatura

La relación establecida con la jefatura reúne otras características que aportan a su capacidad resiliente. El Equipo Directivo se percibe como un grupo cercano y accesible, quienes frente a un problema que afecte a los docentes, suelen acoger y apoyar en la solución.

El Equipo Directivo, uno puede ir a hablar con ellos sin ningún problema, están disponibles, sobre todo las jefas de UTP, no solo para escuchar en el caso que

yo tenga problemas, también para resolverlos, tienen de verdad mucha experiencia y son un aporte (S6MLE2P180).

5.6.2.3. Dimensión institucional

Esta dimensión aporta a la capacidad resiliente desde las condiciones laborales que ofrece incluyendo una clara organización del trabajo pedagógico y los recursos disponibles en cuanto a infraestructura.

5.6.2.3.1. Positivas condiciones laborales

A nivel institucional se promueve un trabajo por departamento de asignatura en donde la planificación de clases y el proceso de evaluación de los distintos niveles se distribuye en el equipo para llevarlo a cabo de manera colaborativa. Esta organización disminuye la carga laboral y resulta equitativa respecto de la asignación de responsabilidades.

Así es mejor porque nos ahorramos trabajo, cada una revisa lo que tiene que revisar dependiendo de los cursos, no es que alguien se lleve más o menos trabajo, la diferencia es que cada una planifica un nivel diferente y se encarga de ese nivel durante todo el año (S6MLE1P8).

Un aspecto institucional que representa un soporte relevante para el trabajo pedagógico, corresponde a las condiciones de infraestructura y equipamiento de las salas de clases presentes en el liceo lo que favorece el uso de diversos recursos metodológicos y didácticos al implementar las clases.

Este aspecto es completado con el hecho de que cada profesor tiene una

sala a su disposición, lo que permite adecuarla según los requerimientos de la asignatura.

Todas las herramientas para poder hacer lo que quiera hacer están a la mano (...)hay un data en cada sala...(S6MLE2P106) tiene internet en todas las salas, tiene un laboratorio de idiomas, un laboratorio de computación súper bien equipado... (S6MLE2P172). El poder planificar una clase donde haya muchos tipos de recursos visuales, audiovisuales, de lectura, ver una película. Uno como que tiene su sala también, tiene un espacio propio en el liceo (S6MLE2P180).

En el caso de esta docente, observamos que las tres dimensiones de la resiliencia que han sido estudiadas poseen recursos que logran fortalecer la capacidad de la profesora para enfrentar las dificultades de su labor y superarlas. A nivel personal ella muestra cualidades personales que la animan a mejorar su trabajo, evidenciando en el proceso cualidades pedagógicas que aportan al progreso de los estudiantes. Junto a ello se evidencia la construcción de vínculos positivos con distintos actores de la comunidad educativa, todos los cuales logran nutrir su capacidad de recuperación frente a las dificultades de su labor. Por último la dimensión institucional representa un soporte para la docente desde aspectos materiales y organizativos, los que facilitan su trabajo pedagógico.

5.7. CASO VII

S7 es profesora de inglés, comenzó a trabajar en un liceo técnico profesional del área comercial, ubicado en una comuna céntrica de la Región Metropolitana. Uno de los profesores que supervisó su práctica profesional trabajaba en el establecimiento y él fue quien la contactó para que llegara a la institución como profesora staff, durante el año 2016. En esa fecha, la docente aún no se había titulado razón por la cual aún no podía trabajar. Asume como profesora staff con 30 horas semanales, correspondientes a la jornada de la tarde, esto implicaba trabajar con los cursos cuyos profesores se ausentaban. Su contrato incluía horas de trabajo personal y asumir la jefatura de un séptimo básico. Para el segundo año su horario incluye la jefatura del mismo curso y desempeñarse como profesora de la asignatura. Al momento de nuestro último encuentro ella ha sido confirmada en su cargo y le han aumentado sus horas de contrato, lo que para ella representó un reconocimiento a su labor.

5.7.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Para la docente las mayores dificultades que debió enfrentar se asocian a la relación con los apoderados, donde dada su juventud, le resultó difícil ser validada por ellos desde su rol de Profesora Jefe. A su vez los apoderados se muestran críticos respecto a decisiones pedagógicas y presionan por bajar las exigencias. Esta deficiente relación tuvo su mayor expresión en un episodio donde un apoderado la enfrentó de manera muy agresiva.

Por otro lado la profesora señala que el involucrarse con los estudiantes y las problemáticas que los afectan generan en ella un alto desgaste. La pedagoga agrega como una dificultad la rivalidad y competencia existente en las relaciones entre docentes experimentados.

Un primer elemento problemático para ella fue la escasa credibilidad que lograba como profesora jefe ante el grupo de apoderados, quienes a propósito de su juventud dudaban de su capacidad para orientarlos en torno a sus hijas e hijos.

Porque como uno es joven, yo me acuerdo de la primera reunión de apoderados que tuve con ellos, fue como es un chiste ella puede ser mi hija y está viendo a mi hijo (S7MIE1P49). Por ejemplo yo les proponía cosas a los papás cuando les iba mal a los chiquillos y era como en palabras lindas ¿qué vas a saber tú?, si tú no tienes hijos. (S7MIE1P59).

Salvo excepciones de acuerdo a la profesora, los apoderados tienden a externalizar sus responsabilidades traspasándoselas a la docente o a los estudiantes, y en algunas ocasiones cuestionan decisiones pedagógicas.

La mayoría siento que reclama hacia mí, o derivan el problema al niño, siendo que ellos son los papás. Ellos son los que tienen que ponerse las pilas y eso yo siento que ha sido uno de los grandes conflictos con los papás, porque ellos esperan que yo por ejemplo, les suba la nota, y no poh (S7MIE2P9).

Por otra parte, el colegio cuestiona el nivel de reprobación de los estudiantes, por lo que los docentes deben tomar medidas para mejorar los resultados. A juicio de la docente, tanto la presión de los apoderados como la que

ejerce la institución contribuirían a reforzar actitudes de poco esfuerzo en los estudiantes.

Aquí en el colegio te exigen que no más de 25% rojos ¿qué pasa cuando tienes cabros que no quieren estudiar?, no quiere hacer nada y que obviamente más del 50% va a sacar rojo, te obligan a subir una nota, te obligan entre comillas a inflar una nota y ahí es cuando los chiquillos dicen, ah no importa, si nos sacamos un rojo, igual nos tienen que subir la nota, hacer una remedial (S7MIE2P11).

Las diferencias con los apoderados, tuvieron su expresión más seria en el contexto de una reunión, donde uno de ellos la agrede verbalmente lo que junto con provocarle dolor e impotencia, la llevó a tomar distancia del grupo.

Un papá me faltó el respeto, se levantó de la mesa, me empezó a apuntar con el dedo, se acercó a mí (...) súper intimidante fue en ese momento, aparte para mí por ser hombre era más intimidante porque el gallo es grande y quedé así como súper(...) no supe que responderle, solamente atiné a dejar la reunión hasta donde estaba y listo nada más. Fue un momento súper incómodo, súper inusual también, nadie se metió (S7MIM1/03-06-2017).

Inclusive, considerando la existencia de profesionales de apoyo, la docente ve necesario involucrarse en las problemáticas que sus estudiantes experimentan, lo que implica un alto desgaste para ella.

Al final digo yo, uno se lleva tanta pega, porque tengo casos de abandono, tengo casos de abuso, y todos esos problemas los tengo que resolver yo, en cierto sentido. Está la Asistente social (...) para mí tal vez es casi imposible no involucrarme (S7MIE2P13). No es posible no preocuparse, no hacerte parte (...) No afectarse también, porque igual me conlleva un estrés súper grande...(S7MIE2P15).

Finalmente, en lo referido a las relaciones entre pares, la docente reconoce la existencia de rivalidad y competencia entre profesores. Para la docente pareciera ser que el contexto escolar tiende a generar relaciones negativas y que estas se van asentando a medida que se lleva más tiempo en ese ambiente.

Yo creo que es porque no estamos tantos años en el sistema, porque igual el sistema te mete no sé qué o qué está haciendo mal el otro con la pega, a mí por ejemplo me carga que no sé poh, que un profe no llega a tomar un curso que el otro vaya y acuse (S7MIE3P153).

5.7.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.7.2.1. Dimensión individual

Dentro de esta dimensión están presentes aspectos ligados con la identidad profesional, la capacidad para innovar pedagógicamente. Un alto sentido de logro y el otorgarle un sentido trascendente a su trabajo.

5.7.2.1.1. Identidad profesional

Para la docente un elemento esencial de su labor es el tipo de vínculo que ha de establecerse con los estudiantes, donde el apoyo y la cercanía constituyen elementos fundamentales.

Los chiquillos aquí...tú tienes una relación tan como afectiva pero en cierto sentido tú igual eres como la mamá, tienes que cuidar(...) esas relaciones que se forman son tan bonitas, que yo creo que eso es lo que más me gusta, estar con ellos, o construir la confianza con ellos. Uno también trata de apoyarlos, yo

creo que la cercanía con los chiquillos...(S7MIE1P202).

Este énfasis en la vinculación profesor-estudiante para favorecer su desarrollo conforma para la docente la esencia de ser profesora y la principal fuente de gratificación muy por sobre la enseñanza de la disciplina.

ellos sí tienen hartos problemas de repente, y no conocerlos creo que no me hace ser profe creo yo (...) no por enseñarle inglés uno es profe, eso no es lo que te hace la satisfacción al final, son las otras cosas que te dejan y los chiquillos no te van a agradecer oh profe aprendí verbo gramatical no sé qué cosa, no, te van a agradecer por otras cosas (S7MIE3P180).

5.7.2.1.2. Innovación pedagógica

La manera en que la docente enfrenta la desmotivación de los estudiantes por la asignatura es la innovación pedagógica, lo que incluye el uso de recursos que son atractivos para los estudiantes, incorporando experiencias que les resultan cotidianas y haciendo menos énfasis en aspectos gramaticales.

La gran dificultad que haya motivación, es parte de la pega de uno que tiene que hacer (...) habían niños que les cargaba el inglés (...) pero esa buena película, esa buena canción algo que no sea tanta gramática tanta pizarra, más juego o ver por ejemplo un texto si estamos hablando de vacaciones preguntarle a los chiquillos por sus vacaciones, ver sus vidas o interesarse por ellos...(S7MIE1P184).

5.7.2.1.3. Alto sentido de logro

Al momento de finalizar su segundo año de trabajo, la docente basa su sentido de logro en la experiencia de realizar un taller de fonética, lo que para ella tuvo efectos en el plano socio-afectivo de sus estudiantes, siendo un aspecto

altamente valorable a su juicio que los alumnos reconocieran sus propias capacidades y que en el contexto del taller fueran capaces de potenciarlas aún más.

Yo hice un taller de fonética y pude ver que habían muchos alumnos que no saben las capacidades que tienen, porque en inglés son de fijarse mucho en todo lo que no pueden (...)y por eso no explotan algunas capacidades o habilidades que ellos sí tienen o que las podrían desarrollar y serían, pucha, excelentes (S7MIE3P81).

5.7.2.1.4. Sentido otorgado a la labor

Por otro lado, la docente le otorgar un sentido a la labor que lleva a cabo, frente a este punto reconoce que entró a la carrera motivada por el aprendizaje del idioma, más que visualizándose como docente. Sin embargo, la experiencia de estar en un liceo, le permitió darse cuenta de cuáles son las cosas que más la gratifican, en este caso, el vínculo que es posible establecer con los estudiantes.

Yo al principio de la carrera entré porque sentía que tenía muchas otras posibilidades si no me gustaba la pedagogía, pero ya entrando acá al colegio, yo prefiero quedarme en el colegio y si hiciera otra cosa sería netamente por un tema de lucas más que por el gusto de hacer el trabajo (S7MIE1P200) (...)y eso yo siento que es la satisfacción máxima porque al final los estás ayudando a ellos...(S7MIE3P168).

5.7.2.2. Dimensión relacional

Esta dimensión aporta a la capacidad resiliente desde las cualidades presentes principalmente en la relación con los estudiantes, donde se obtiene

gratificación, reconocimiento y donde la docente establece límites claros. Un segundo vínculo relevante corresponde a aquel que se establece con los pares donde se forman relaciones más cercanas, las que tienen como base una visión común acerca de la pedagogía.

5.7.2.2.1. Gratificación en la relación con estudiantes

El lazo de afecto establecido con los estudiantes se acompaña de alegría y de la capacidad de disfrutar de la interacción cotidiana. Esto hace que otras situaciones difíciles, vividas en otros contextos, pierdan importancia frente a esta relación que la llena de gratificación.

Es que uno se ríe hartito con ellos sí, son tan entretenidos es que uno lo pasa bien en el colegio, como que llegas acá y no te acuerdas de los problemas de tu casa y los problemas se olvidan, igual es entretenido (S7MIE1P145).

5.7.2.2.2. Límites claros en la relación con los estudiantes

Otro aspecto relevante para la profesora, respecto del tipo de relación que establece con los estudiantes es poder establecer límites claros y transmitir claramente expectativas.

Yo era súper estricta de hecho por ejemplo aquí yo les dije a los chiquillos mi meta es que ninguno repita, ninguno repitió eso es como número es como bien frío (S7MIE1P113).

La profesora ratifica que el centro de su labor son los estudiantes y que ellos aportan un alto nivel de gratificación a los docentes, más aún cuando tienen

gestos de reconocimiento hacia ellos por su labor.

Para mí lo principal son los chiquillos, ellos pucha la otra vez por ejemplo, un chico leyó una carta donde él decía que al final él no tenía una familia, que se sentía apoyado por el colegio y nombró específicamente a una profe, y en esa carta me nombró a mí, bueno y a varios profes (S7MIE3P168).

5.7.2.2.3. Visión común en la relación con los pares

En la relación con los pares, las posturas acerca de temas educativos es central, siendo mucho más probable que se estrechen lazos con aquellos colegas con los cuales se comparten ciertas convicciones básicas acerca de la labor docente.

De repente hay peleas con los profes en los consejos de disciplina porque los quieren echar y nosotros no y el cabro puede ser conflictivo y todo lo demás, pero de repente no va por ahí, este chico si uno lo echa, no va a terminar ni el colegio ¿entonces dónde quieres que esté...? (S7MIE3P160).

5.7.2.3. Dimensión institucional

Esta dimensión aporta a la resiliencia docente en cuanto provee condiciones laborales valoradas, como un adecuado nivel de ingreso.

5.7.2.3.1. Condiciones laborales positivas

La docente valoriza aspectos relacionados con las condiciones laborales que contribuyen a que pueda obtener un buen nivel de ingreso en comparación a otros contextos.

Si es buena porque aquí igual es un colegio con vulnerabilidad entonces, igual por ahí son más lucas las que uno gana, las horas por ejemplo te cuentan la carrera, te cuentan si tienes bienios y los bienios te lo suben hartoo...(S7MIE3P107).

La resiliencia como capacidad, se ve fortalecida, en el caso de esta docente, por las tres dimensiones estudiadas. La dimensión individual de la resiliencia se estructura en gran parte a partir de la manera en que la profesora concibe su rol, lo cual expresa en su trabajo pedagógico, a partir del cual se derivan progresos en sus estudiantes.

En tanto, la dimensión relacional de la resiliencia tiene como protagonistas a los estudiantes con los cuales la docente construye un vínculo positivo. Una parte de los pedagogos también representan lazos significativos, los que se sustentan en una visión similar respecto de la labor docente.

El aporte de la dimensión institucional a la resiliencia se centra en aspectos materiales.

5.8. CASO VIII

S8 es profesora de lenguaje. En este análisis presentaremos la experiencia de dos establecimientos educacionales a los que perteneció, y de los cuales fue despedida. El primero, un colegio particular subvencionado del sector norte de la Región Metropolitana, pequeño, donde ella se desempeñaba como la única profesora de lenguaje. Estaba a cargo de las clases desde séptimo a tercero medio. Se trata de un colegio tipo “empresa familiar” donde los cargos de jefatura los ocupan distintos miembros de la familia.

Al poco tiempo de haber comenzado a trabajar allí, se dio cuenta del maltrato existente hacia algunos profesores. Ella tuvo varios conflictos con la directora del colegio, lo cual derivó en que al finalizar el año fuera despedida. Al corto tiempo encontró trabajo en un establecimiento del sector poniente de Santiago, el cual le pareció interesante como proyecto, ya que atendía a un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes.

Al finalizar su segundo año laboral, pese a valorar positivamente su trabajo pedagógico y algunas relaciones establecidas con colegas, se le informa que no continuará en la institución ya que la Jefe de UTP, también profesora de lenguaje, deberá asumir su horario, ya que su evaluación docente no le permite seguir en el cargo. En ese mismo período comenta que fue a una entrevista a un liceo técnico-profesional y posteriormente confirma que será contratada en dicha

institución para trabajar durante el año 2018.

5.8.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral (año 1)

La docente debió enfrentar una serie de dificultades durante su primer año laboral como el alto control ejercido sobre el trabajo pedagógico, las negativas relaciones entre compañeros de trabajo, el maltrato de la jefatura, la autocomplacencia presente entre sus colegas en torno al trabajo que llevan a cabo, el predominio de una visión punitiva de la disciplina y el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Para ella, una dificultad significativa corresponde al fuerte control sobre el trabajo de los docentes, donde es altamente cuestionado el hecho que un profesor no adhiriera a una prescripción institucional.

Estaba la lectura silenciosa todos los días después del primer recreo y a mí se me olvidaba, a veces, y pasaban los inspectores revisando las salas para ver si estaba la lectura. Claro, yo había anotado el objetivo y todo y entra, pero profesora usted no está haciendo su trabajo no sé qué (...) delante de los alumnos...(S8MLE1P15).

Para la docente resultaban desagradables las relaciones entre el personal que se daba en el colegio, caracterizadas por un trato poco cordial y comentarios negativos lo que generaba a un clima poco grato a nivel interpersonal.

Era el trato, yo no acostumbro a tratar mal a la gente, es siempre el buenos días,

por favor, gracias, normas básicas, quizás eso no se respetaba en el colegio, y era la mirada extraña y el comentario (...) yo no soy de ese estilo, si tengo un problema con alguien voy y lo soluciono y ahí quedó (...) a mí no me gusta esa cosa de la chimuchina...(S8MLE1P25).

Posteriormente la docente sintió que la estaban dejando trabajar, con menos intromisiones, no obstante tenía claro que ella como todos los profesores seguían siendo vigilados, ya que habían cámaras instaladas para ello.

Y después con el tiempo, me dejaban hacer mis clases tranquila, porque el colegio tiene cámaras, sabían todo lo que uno hacía y decía dentro de la sala. Habían cámaras en la sala de profesores, de computación, en las oficinas en todas partes y audio escuchaban todo lo que decíamos también (S8MLE1P49).

Otro momento crítico para la profesora ocurrió en un momento en que junto a estar pasando situaciones personales complejas se encontraba con problemas de salud y la Directora no le permitió ir al médico. El malestar de la docente fue evidente para sus colegas quienes intercedieron por ella, lo cual originó una reacción aireada de parte de la Directora.

Esa semana yo colapsé, terminé mi relación de pareja y me empecé a sentir mal en el colegio y me resfrié y un día martes me dolía mucho la cabeza y pedí permiso para ir a ver médico, y me dijeron que no, que tenía que hacer clases porque me estaban pagando para estar ahí, y en la sala de profesores no sé qué cara de muerta tenía que me preguntaron ¿qué te pasó? y en ese momento me empieza a bajar la presión, yo empiezo a sudar y con taquicardia, un profesor de ciencias y la profesora de historia van hablar con la Directora y le dicen que prácticamente esto es un trato inhumano, me llama la Directora y me trata de sindicalista (...)y me dice y váyase ahora y ojalá le den licencia para no verla (S8MLE1P89).

Por otra parte, las dificultades incluyen un bajo nivel de aprendizaje de los

estudiantes en el subsector, lo que en gran medida se relaciona con que durante el año anterior, el colegio no tuvo profesor/a de lenguaje.

El año pasado en el colegio no hubo profesor de lenguaje y entonces los niños tenían un vacío curricular muy grande (S8MLE1P31). No tuvieron clases en todo el año...(S8MLE1P34).

Otro de los cuestionamientos a la docente es por su manejo de grupo, lo que ella relaciona con una concepción del manejo conductual basado en medidas coercitivas, métodos que ella no comparte.

(...) querían que uno sea prácticamente como un gendarme en la sala, no estoy de acuerdo con ese sistema, no me gusta, no lo voy hacer (...) por ahí partieron los conflictos (S8MLE1P11).

En otro ámbito, la profesora hace una fuerte crítica a la visión que los docentes más antiguos tienen acerca del trabajo que desarrollan, la que revela un alto nivel de autocomplacencia. Dicha crítica se fundamenta en los bajos niveles de aprendizaje observados en estudiantes los que evidenciarían a su juicio un negligente trabajo pedagógico.

Hemos hecho un trabajo excelente pero tengo un niño en tercero medio con deficiencia intelectual leve que no lee, que no es capaz de escribir un ensayo, el próximo año va a dar la PSU, o sea ¿de qué estamos hablando? el trabajo tan perfecto, no lo han hecho, no se dieron cuenta de todas las dificultades que tenía este niño, que va en tercero medio y pasó a cuarto medio, pero no sé cómo pasó...(S8MLE1P125).

5.8.2. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral (año 2)

En el segundo colegio donde se integra se enfrenta a dificultades similares, en términos de cómo se concibe la disciplina al interior del aula, lo que es criticado por la docente en el espacio de retroalimentación a sus clases. La escasa autocrítica de los colegas en cuanto al trabajo que desarrollan, su crítica al maltrato de sus pares hacia los niños inmigrantes y su actitud de etnocentrismo.

La visión autocomplaciente en relación al trabajo pedagógico también está presente en docentes de la escuela donde trabajó en su segundo año de desempeño pedagógico.

Sí, esa es un poco mi crítica a la escuela, porque las reflexiones de fin de semestre, cuando decían qué había salido bien, qué cosas habían salido mal, habían profesoras que todo era excelente, que todo era muy perfecto, que se destacaba en todas las evaluaciones (S8MLE2P132).

Otro elemento problemático se relaciona con la visión de sus colegas en torno a la población inmigrante, quienes representan un porcentaje significativo del estudiantado. La docente refiere altos niveles de etnocentrismo, en oposición a una mirada educativa coherente con la interculturalidad que la escuela pregona.

La escuela súper etnocéntrica, las profes igual, así como propuesta, podemos hacer un taller de creole para los profesores...no, cómo van hacer un taller de creole, porque estamos trabajando con alumnos haitianos que no hablan español, con apoderados que no hablan español, por algo vienen para Chile,

tienen que aprender el chileno, el español querrás decir, que hablen como los chilenos (S8MLE3P184).

En la misma línea observa actitudes violentas de parte de sus pares hacia los estudiantes y un trato abusivo hacia las familias, lo que se ve facilitado por el escaso manejo del idioma que resulta frecuente entre los haitianos.

Es eso poh, como que una profe puede andar gritando cabros chicos, porque no hablan español, claro, viene el papá y tampoco sabe español y como que algunos se aprovechan de eso. Yo no estoy de acuerdo, es algo que no voy a aceptar (S8MLE2P104).

En otro plano, en el colegio es habitual que el Director haga observación en el aula, razón por la cual los profesores deben tener la planificación disponible siempre, ya que el juicio sobre su desempeño tiene mucho que ver con la concordancia entre la planificación y lo que se implementa en el aula. En este marco la docente expresa su desacuerdo frente a la retroalimentación recibida luego de la observación.

La primera vez que me fueron a evaluar, también me preguntó por la planificación, aquí está la planificación, esto es lo que voy a hacer, eso fue con el 5°, pasó que el curso estaba muy desordenado, y después el Director me mostró la rúbrica, me dijo lo del dominio del curso, me dijo que no tenía que ser tan cercana con los estudiantes, me dijo que usara el delantal (...)me dijo que tenía buen dominio de los contenidos y que tratara de bajar el nivel de vocabulario, eso me pareció muy extraño...(S8MLE2P61).

Frente a la crítica respecto de su manejo de grupo, la docente planteó su desacuerdo, dándole argumentos relacionados con su manera de entender una

buena clase, criterio que claramente no era compartido por su jefatura.

Ahí yo le discutí, le dije pero usted me habla de un sistema de dominio de curso que es bastante institucional y yo sé que estoy dentro de una institución y quizás hay reglas que tengo que cumplir por obligación, pero para mí una sala que está en silencio y los niños escuchando, no me sirve...(S8MLE2P25).

5.8.3. Dimensiones de la resiliencia docente

5.8.3.1. Dimensión individual

La dimensión individual fortalece la capacidad resiliente de la docente a partir del uso de estrategias de afrontamiento al estrés y las acciones de autocuidado. La identidad profesional que asume, su disposición a innovar en la labor pedagógica, el ejercicio de su autonomía profesional y un alto sentido de logro.

5.8.3.1.1. Estrategias de afrontamiento y autocuidado

En este punto, la docente señala que frente a todas las tensiones experimentadas, logra mantener espacios que aportan a su bienestar, como el contar permanentemente con redes de apoyo y espacios de desconexión de lo laboral.

Llegando a mi casa tengo a mi mejor amiga, entonces con ella salíamos y conversábamos y ahí me distraía...(S8MLE1P99).

5.8.3.1.2. Identidad profesional

Desde su rol de profesora jefe, la docente busca promover en las familias de sus estudiantes, actitudes que contribuyan a un mejor desarrollo.

Les hablaba mucho de que se hicieran cargo, que no los dejaran solos, que no los culparan por las cosas que pasaban o por cosas que hacían sus hermanos y que descubrieran cuáles eran los talentos. Hay otras habilidades que tienen los niños que tienen que potenciar, porque esa va a ser su identidad...(S8MLE3P263).

Al referirse a su labor, la docente también destaca cómo su trabajo de aula en contacto directo con los estudiantes se convierte en una fuente fundamental de gratificación para ella.

¡Oh! me tengo que levantar y por qué...pero después decía, lo paso bien haciendo clases me río ene, me reí ene con todos los alumnos, eso igual al final pesó más (S8MLE1P27).

5.8.3.1.3. Innovación pedagógica

La docente opta por la innovación pedagógica, como un medio de mejorar la disposición de los estudiantes hacia la asignatura, desplegando una serie de recursos pedagógicos, los que derivan tanto de su formación inicial como de su experiencia como guía scout, lo que impactó positivamente sobre la motivación de los estudiantes.

Me sirvió harto el tema de ser scout, porque los chiquillos llegaban ¡qué lata lenguaje! Y usé juegos, jugué a quién quiere ser millonario para pasar los verbos,

hicimos el juego de la oca (...) y apliqué la pedagogía teatral, cuando tenía que hacer la clase de la prueba del libro, yo me disfrazaba (...) Harry Potter, una capa, una varita...o cuando vi las Crónicas de Narnia, llegué con una peluca aleonada y les fue gustando, las pruebas generalmente eran trabajos o un tríptico, o pruebas en parejas, porque sabía que no todos leían... (S8MLE1P43).

5.8.3.1.4. Autonomía profesional

Por otra parte, la profesora valoriza la autonomía profesional que puede ejercer, lo que contrasta radicalmente con el fuerte control que se ejercía sobre su trabajo en el colegio anterior.

Hay harta libertad para hacer cosas eso me gusta, si a mí se me ocurre alguna cosa, no hay que andar escondido, no hay cámaras en la sala, no hay gente que anda vigilando. Entonces creo que he hablado de todo, de política, del amor, de todas las cosas, de la revolución, del rock and roll (S8MLE2P51).

5.8.3.1.5. Alto sentido de logro

Luego del trabajo desarrollado con los estudiantes que presentaban un significativo retraso pedagógico, la profesora pudo constatar un avance en sus hábitos lectores. El gusto por la lectura, se logró seleccionando textos pertinentes con sus intereses.

Ahora les gusta un poco leer, me di cuenta de alumnas que les gustó leer y un alumno que le gustaba mucho el fútbol que nunca iba a leer nada en su vida y yo le dije oye tengo un libro que habla sobre el fútbol, el fantasista de Hernán Rivera Letelier, y le dije que lo leyera, que le iba a gustar y le gustó. Fuimos buscando cosas que a ellos realmente les gustaran (S8MLE1P75).

Posteriormente, desde su rol de jefatura en el segundo colegio donde trabajó. Un logro significativo fue haber alentado a su curso a mejorar, ya que hasta ese minuto cargaba con el estigma de ser el peor curso del colegio. La docente de manera muy enérgica les planteó la necesidad imperiosa de cambiar.

Claro de pasar a ser el peor curso de la escuela, yo dije ya, esta cuestión tiene que parar, hablé con mi curso, me tienen hasta aquí todos los problemas, esto tenemos que cambiarlo o somos un mejor curso o no hay otra opción y se empezaron a portar bien, a dejar una sala impecable (...) entonces empezamos a dejar más limpio, no seamos tan desclasados... y escuchar oye, qué bacán tu curso (...) maravilloso. (S8MLE2P165). Terminamos siendo el mejor curso del colegio (S8MLE3P51).

5.8.3.2. Dimensión relacional

Los vínculos que la docente logra construir fortalecen su resiliencia en cuanto ella acoge y contiene a los estudiantes frente a sus problemáticas, recibe apoyo de parte de sus pares y orientación de parte de profesionales de apoyo pedagógico.

5.8.3.2.1. Acogida y contención en la relación con los estudiantes

La docente valora el tipo de relación que ha ido construyendo con sus estudiantes y que se expresa en un ambiente de alegría al interior de la sala de clases. Junto a ello, en momentos donde los estudiantes expresan tristeza o molestia, ella genera espacios para brindarles contención. Para la docente el establecer vínculos positivos es especialmente relevante en contextos donde el maltrato es frecuente.

Muchas veces llegan muy tristes (refiriéndose a sus estudiantes) o lloran toda la clase, o no quieren nada en toda la clase, entonces después yo en un momento que tengo libre los voy a buscar, los saco, ¿qué fue lo que te pasó?, cuéntame, porque o sino, yo no voy a entender nada, o cuando me responden mal y esas cosas, después se acercan y me dicen disculpe profe, no hay rencor no hay nada. Entonces que haya un adulto que no los maltrate o que no les critique todo lo que hacen mal y que les destaquen lo que hacen bien, lo han valorado hartoo... (S8MLE2P157).

5.8.3.2.2. Apoyo en la relación con sus pares

Durante su segundo año de trabajo la profesora logra establecer un lazo estrecho con un grupo de colegas, lo que la hace sentirse acompañada y apoyada a nivel personal y profesional. Este hecho fue un hito para ella, ya que nunca había logrado sentirse parte de un grupo con el cual estableciera una relación tan cercana.

No estoy sola y es bacán, aparte son puras mujeres con las que me junto, es bacán este grupo de mujeres que crece pedagógicamente y que se apoyan unas a otras. Eso no me había pasado ni siquiera en mi vida... (S8MLE2P173).

5.8.3.2.3. Orientación de profesionales de apoyo pedagógico

En el marco de su labor como profesora jefe la docente reconoce el aporte de los profesionales que apoyan la labor pedagógica, de quienes ha recibido orientación y con quienes ha desarrollado material para fortalecer el desarrollo socio afectivo de las y los estudiantes.

Entonces ella ha sido un aporte grande, tiene muchos años en el colegio también,

me dice qué cosas puedo hacer qué cosa no puedo hacer. Hicimos una planificación de una unidad juntas, junto con orientación y con PIE (S8MLE2P51).

5.8.3.3. Dimensión institucional

Esta dimensión no logra aportar a su capacidad resiliente, más bien es parte de las dificultades que la docente ha tenido que enfrentar, como el alto control sobre el trabajo pedagógico y los criterios utilizados para evaluar las clases.

La resiliencia expresada por esta profesora se nutre de una serie de aspectos individuales relacionados con la manera como enfrenta su trabajo pedagógico que logran afectar positivamente el aprendizaje de los estudiantes. Todos estos recursos logran ser desplegados a pesar de las limitaciones institucionales.

El vínculo construido con los estudiantes, con alguno de sus pares y con profesionales de apoyo pedagógico, logran fortalecer su capacidad resiliente. La dimensión institucional lejos de aportar a la resiliencia representa dificultades significativas con las que la docente debe lidiar en su ejercicio profesional.

5.9. CASO IX

S9 es profesora de lenguaje, antes de titularse buscó trabajo e inició su carrera en un colegio de una comuna urbano popular del sector sur de Santiago. Se trataba de un colegio pequeño, con un curso por nivel, desde séptimo a cuarto medio. Trabajó ahí durante un mes hasta que se da cuenta que en esa institución a nadie le preocupaban los estudiantes. De hecho, la Jefe de UTP le sugería que no se complicara porque los estudiantes eran de muy bajo nivel, además no existía un equipo ni un proyecto que permitieran revertir la situación. Frente a este panorama, ella decidió renunciar y luego comenzó a trabajar en un liceo municipal de una comuna céntrica de Santiago, al cual llegó a partir de un dato recibido de parte de uno de sus profesores de la universidad. Allí le ofrecieron hacer un reemplazo por todo un año.

5.9.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Las principales dificultades enunciadas por la docente se relacionan con el estrés que supuso para ella la preparación de la enseñanza, el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes, la visión negativa de los alumnos de parte del resto de los profesores. A nivel institucional, las principales dificultades corresponden a la improvisación con la que se implementan innovaciones, las precarias condiciones materiales y la inestabilidad laboral.

La docente afirma que, particularmente durante su primer semestre en el

Liceo experimentó síntomas físicos asociados al estrés generado por su trabajo, el cual se relaciona con la demanda de tiempo y esfuerzo que suponía para ella la preparación de clases y cuyas demandas no se condicen con su formación inicial.

Me sentía fatigada, mareada con dolores de cabeza, porque el nivel de estrés del trabajo era mucho. A mí lo que más me estresó particularmente fue que yo puedo manejar los contenidos de la universidad pero es distinto a cómo se pasan en el colegio, entonces ver qué cosa enseñó y qué cosa no (...) trabajando hasta tarde todos los días...(S9MLE1P91).

Junto a lo anterior, la docente afirma que el nivel de aprendizaje de los estudiantes está muy por debajo de lo esperado para el curso en que se encuentran. Dicha situación expresaría las falencias del sistema educativo, que no se hace cargo de las implicancias éticas en las que deriva su funcionamiento.

Este tema del vocabulario (...) ni siquiera hace que entiendan su medio, ni siquiera se van a entender con una persona que está hablando culto formal...(S9MLE2P70). Yo evidencio las fallas de la educación en ellos, pero no las fallas de ellos. Ahí hay una incomprensión de las mismas instituciones que dejan que estos estudiantes prácticamente pasen de curso sin los conocimientos y las habilidades que necesitan (...) (S9MLE2P68).

Por otra parte, un aspecto altamente cuestionable para la docente, corresponde a la mirada negativa de algunos de sus pares sobre los estudiantes, quienes son descritos a partir de sus carencias. Esta visión sesgada justifica una actitud pasiva frente a la posibilidad de mejora.

La mayoría de los comentarios que yo escucho de los mismos profesores y profesoras de ahí, es culpar al estudiante que son tontos, que no entienden, hasta yo he escuchado comentarios de tipo raciales...(S9MLE2P76). Creen que da lo mismo porque los chiquillos son unos volados (...) he escuchado comentarios de profesores que dicen para qué vas a enseñarle a estos... (S9MLE3P123).

Al momento de iniciar su segundo año de trabajo, la docente se hizo cargo del curso de formación ciudadana que comenzó a incorporarse en el currículum. En este contexto la profesora cuestiona la escasa seriedad con la que se aborda el tema, lo que se expresa en una implementación improvisada.

Yo reafirmé lo que pensé en un principio, que esto estaba siendo improvisado, porque en realidad a nadie le importa por lo menos institucionalmente. Desde cuando me dijeron mira te tenemos estas horas y yo pensé pero yo no estoy preparada para (...) esto me lo dijeron no sé 3 o 4 de marzo, la primera semana y ya la siguiente tenía que ir a clase (S9MLE3P64).

En otro plano, la docente afirma que el trabajo pedagógico se ve afectado negativamente por las precarias condiciones materiales del Liceo, lo que representaría el abandono institucional.

El espacio es muy feo, porque parece una cárcel, las salas son como casas ocupa, y es porque ellos mismos las rayan, porque también se dan cuenta que están en un contexto de abandono, las salas se llueven. Tengo que bajar siempre con un curso a encontrar un espacio porque la sala está toda mojada...(S9MLE2P112).

Otro de los aspectos que resultan adversos para la docente, se relaciona con sus condiciones laborales, que suponen un tipo de contrato que no asegura la continuidad laboral y que debe renovarse año a año.

No lo sé, porque estoy a contrata, entonces estuvimos esperando y el Director dijo que el 27 de diciembre recién nos iba a decir si seguíamos o no (S9MLE3P10).

Por otra parte, la profesora se refiere a un aspecto institucional que afecta negativamente su labor pedagógica y que corresponde a las escasas instancias de encuentro entre los profesores. Las reuniones son muy escasas y se centran únicamente en la entrega de información, sin abordar aspectos pedagógicos.

Entonces no hay una instancia que uno pueda decir mira hice esto, ni siquiera tenemos reuniones pedagógicas. Hay para discutir temas puntuales, información que hay que traspasar a los estudiantes, pero no hay discusiones pedagógicas nunca (S9MLE3P81).

5.9.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.9.2.1. Dimensión individual

La dimensión individual fortalece la capacidad resiliente en la docente desde cualidades como el carisma, la manera cómo asume su identidad profesional, su capacidad de innovar en su trabajo pedagógico. Un alto sentido de logro y el sentido trascendente atribuido a su labor.

5.9.2.1.1. Cualidades personales

Estas serán entendidas como cualidades que distinguen y definen a las personas. Hacen referencia a la manera de ser de él o la docente, por lo que se entiende como un elemento más o menos estable en el tiempo. Estas cualidades

representan para los participantes, recursos personales para enfrentar las demandas de su entorno. Para el caso de esta profesora, se constata que gradualmente va siendo consciente de sus propios recursos personales para aportar a su labor.

Me di cuenta que tenía las herramientas para hacerlo...va por un tema de carisma (...) por otro lado, también mis experiencias personales siento que me ayudan mucho, el hecho de haber sido mamá adolescente por ejemplo, me tocó muchas veces estar en el momento preciso cuando a una niña le dijeron que iba a ser mamá, porque ahí hay matrona (...) y llegó a la clase tarde, llorando (S9MLE1P75).

5.9.2.1.2. Identidad profesional

La docente destaca lo gratificante que es para ella la interacción con los estudiantes, donde están presentes la espontaneidad, la alegría y el sentido del humor. La capacidad de disfrutar del contacto con los ellos es algo que se mantiene a través del tiempo en esta profesora.

Alegría también si uno tiene una actitud de querer relajarse, uno pasa mucha alegría con los chiquillos (...)por las bromas que se hacen, o los escucho que están pelando a otro profesor...dicen montón de cosas chistosas (...)la satisfacción al final del día de este recuerdo que quedó o de eso que dijo alguno de los niños, que a una la llena (S9MLE1P107).

5.9.2.1.3. Innovación pedagógica

La docente muestra disposición a innovar pedagógicamente, planteando diversas maneras de abordar los objetivos en los distintos cursos con los que trabaja, lo que impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Yo creo que una es la creatividad, siempre he tenido esta idea de que al final te entregan un objetivo y ese objetivo se puede abordar de miles de maneras, ver esas posibilidades, yo creo que me hace tener buena recepción con los cursos (S9MLE2P130).

Los resultados de esta forma de trabajar han sido positivos. En el caso de los estudiantes su interés y motivación se vio incrementada. En el caso de la docente la experiencia ha contribuido a disminuir su desgaste y estrés.

Sí, les ha hecho mucho sentido. De hecho, he tenido la recepción de que “¡ah profe llegó!” cosa que nunca pasa (...) profe llegó “¿qué vamos a hacer hoy día?” cosa que en el contexto de lenguaje no pasa el “¿qué vamos hacer hoy día profe?” entusiasmados (...) eso ha funcionado súper bien y ha hecho que yo no esté estresada, a ellos tampoco los veo estresados en clases (S9MLE2P29).

Dentro de las experiencias de innovación pedagógica, la profesora también ha establecido un trabajo conjunto con colegas. Ha incorporado salidas pedagógicas que luego han inspirado el desarrollo de proyectos.

Fuimos con la profesora de historia a la World Press Photo, tenían que elegir una foto que más les gustara, investigar la historia detrás de esa fotografía, luego escribir una crítica sobre la exhibición, pero centrada en la imagen y es como ahí ya empecé con este curso a trabajar por proyecto. Mi idea era que sacaran una foto del lugar en el que viven, así como foto reportaje con la misma idea del World Press y que escribieran un texto crítico de por qué se retrata (S9MLE2P116).

5.9.2.1.4. Alto sentido de logro

Al finalizar el año la profesora experimenta gratificación frente a los resultados obtenidos, los que sobrepasan sus expectativas.

Yo terminé el año y yo dije que grande la recompensa, el trabajo es gigante pero la recompensa es enorme, creo que supera más del triple de lo que uno hace realmente. Para mí por lo menos es muy gratificante (S9MLE1P149).

5.9.2.1.5. Sentido otorgado a la labor

La docente utiliza dos conceptos que para ella están íntimamente relacionados: lo espiritual y lo político.

para mí ser profe tiene un lado espiritual y un lado fuertemente político y no creo que sean dos cosas separadas (S9MLE1P117).

A su juicio la forma cómo el docente se posiciona en su trabajo con los estudiantes, es un reflejo de una postura política en cuanto posición de poder frente a ellos, a quienes sitúa en una posición complementaria, configurando con ello un tipo particular de relación.

Es político desde la forma cómo uno se para adelante de los estudiantes. Si uno se para pensando que lo sabe todo ya es una posición política, de pensar que lo que ellos piensan no es relevante, es una posición política también...(S9MLE1P121).

Lo político del rol se expresaría también en una postura crítica frente a aspectos del entorno social, como la precariedad presente en la vida de los estudiantes que se ha naturalizado, siendo un desafío el que los estudiantes sean conscientes de las condiciones que los limitan.

Una postura ideológica de estar racionalmente en contra de cómo se está viviendo actualmente y ver esta condición que viven los estudiantes, a lo menos los que van a este liceo son denigrantes y no se dan cuenta, porque están demasiado normalizados a un sistema de vida que yo creo que a nosotros

psicológicamente no nos hace bien, y para mí entra todo un tema de enseñar conciencia de querer la libertad...(S9MLE3P107).

5.9.2.2. Dimensión relacional

Las características de los vínculos que la docente logra construir en su contexto laboral, aportan a su capacidad resiliente, en cuanto la relación con sus estudiantes se caracteriza por la confianza, genuinidad y empatía. En tanto, la relación con los pares es fuente de apoyo y colaboración.

5.9.2.2.1. Confianza y genuinidad en la relación con los estudiantes

La profesora establece una relación espontánea y auténtica con los estudiantes, lo que se asocia a una relación cercana con ellos.

A mí no me molestan las cosas que ellos hacen, sino que me divierten, cuando están viendo videos, tienen la confianza de mostrarme los videos, entonces nos reímos un rato (...) He tratado ser más yo, porque también me dan risa las cosas que ellos hacen (S9MLE2P130).

5.9.2.2.2. Empatía en la relación con los estudiantes

Los alumnos en estos contextos de trabajo, como ya se ha planteado, muchas veces parecen indiferentes frente a la dinámica escolar. Este fenómeno no llega a afectar negativamente a la docente, ya que logra empatizar con la experiencia de vida de los estudiantes y la manera como se plantean frente al mundo adulto.

Una de las cosas que ayudó a tener una actitud positiva fue eso, encontrarle lo positivo a todos esos rechazos, darme cuenta que en realidad a ellos les han

fallado desde su familia desde las instituciones... cómo pedirle a los chiquillos que confíen en nosotros si está la información a la vista que todos mienten, entonces yo creo que es una generación que es desconfiada porque tiene que serlo...(S9MLE1P45).

5.9.2.2.3. Apoyo en la relación con los pares

Respecto de la relación con los pares, es posible afirmar que la profesora encuentra en algunos de estos vínculos aspectos que fortalecen su capacidad resiliente como el apoyo en momentos que las cosas no resultan como se esperaba. El compartir los problemas con sus pares le ayuda a adoptar nuevas perspectivas. Dichos beneficios se logran en la relación con colegas con los cuales se comparte una visión común acerca de la labor pedagógica.

Sí, conversar con otros profesores yo creo que eso fue un apoyo emocional porque de repente uno salía así como ya desilusionada (...)teníamos muchas cosas en común sobre todo con ideas sobre educación, se podía hablar de los problemas que pasaban, y era ese momento de catarsis y ya al final era chistoso eso que nos aproblemaba tanto terminaba siendo algo chistoso (S9MLE1P65).

La valoración de este espacio permanece a lo largo del año y se va fortaleciendo en la medida que han compartido más tiempo juntos. Este espacio cotidiano e informal se convierte en una red de apoyo permanente frente a los desafíos cotidianos.

Este año sobre todo, hemos formado hartos lazos, ha habido más comunicación, hemos empezado a compartir más y también esas conversaciones son conversaciones pedagógicas, pero me incentiva harto estar ahí, porque hay un apoyo emocional frente a las cosas que te puedan pasar en la vida cotidiana... (S9MLE3P155).

5.9.2.2.4. Colaboración en la relación con los pares

En otro plano la docente valoriza el trabajo conjunto con sus pares, lo que requiere de posturas educativas comunes, donde un elemento básico corresponde a la valoración de los estudiantes.

Aparte, la profesora que les hace historia, también tiene una visión de la educación, de que a ella le importa realmente el tema, porque yo creo que yo no podría trabajar con otra disciplina si yo veo que a ese profesor no le importan los estudiantes (S9MLE2P54).

5.9.2.3. Dimensión institucional

Esta dimensión no logra aportar a la capacidad resiliente de la docente, más bien origina, como se señaló previamente, parte de las dificultades que la docente debe enfrentar. Nos referimos a condiciones laborales precarias, recursos materiales escasos y ausencia de espacios para el trabajo pedagógico conjunto.

La docente muestra poseer una serie de habilidades que le ayudan a potenciar su trabajo con los estudiantes y que nutren su resiliencia. Junto a ello, las cualidades de los vínculos que la docente establece con sus estudiantes y con una parte de sus colegas favorece la capacidad de enfrentar situaciones adversas y superarlas. La dimensión institucional, en tanto, no logra impactar positivamente en la capacidad resiliente de la docente.

5.1.0. CASO X

S10 es profesora de historia y ciencias sociales, cuando recién estaba titulada comenzó a trabajar en un colegio para deportistas de alto rendimiento, que funcionaba fundamentalmente a través de una plataforma moodle. Las críticas constantes al material elaborado por ella, más lo limitado de la labor realizada desde el punto de vista pedagógico, llevaron a la docente a presentar su renuncia en el mes de mayo de 2016. Posteriormente, y a partir de un dato de su supervisora de práctica, comenzó a trabajar en un colegio particular subvencionado del sector sur poniente de Santiago. A la docente se le asignó una jornada completa que incluyó la jefatura de curso de un séptimo año básico.

5.10.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Las principales dificultades que la profesora ha debido enfrentar se relacionan con el manejo de la disciplina de los estudiantes al interior del aula, el escaso tiempo para apoyar las problemáticas de los estudiantes y el lograr establecer un vínculo cercano con ellos. A ello se agrega la falta de límites presente en el estilo de crianza que los apoderados evidencian, el escaso reconocimiento hacia su labor como profesora jefe, los conflictos existentes entre grupos de profesores, el trato negativo expresado por la jefatura y el foco en temas administrativos de la evaluación docente que se lleva a cabo a nivel institucional.

Una dificultad que comparte con sus colegas novatas que trabajan en séptimo y octavo básico es poder generar un clima propicio para el aprendizaje, lo cual se asociaría a la escasa experiencia laboral.

He tenido obstáculos en el asunto de la disciplina de los estudiantes, porque parece una selva a veces la sala, igual nos pasa con varias colegas que tenemos un elemento común, tenemos pocos años de experiencia (S10MHE1P133). En los octavos fue más difícil, fue duro igual, están muy grandes, a una como que cuesta a veces entenderlos, se portan re mal (...) este año ha sido peor, ha sido muy difícil en ese sentido (S10MHM1/11-07-2017).

Por otra parte, la docente siente que las múltiples demandas laborales, no le dan el tiempo suficiente para dedicarse a apoyar problemas de estudiantes en el marco de su jefatura, dificultades que son complejas de resolver.

Igual uno dentro quisiera darle más tiempo a las cosas, porque por ejemplo, me di cuenta que a esta niña a la que la agredieron tiene una autoestima muy baja, no se quiere a sí misma, todo se encuentra malo...(S10MHE1P98).

Para la docente también ha representado un desafío establecer una relación cercana con sus estudiantes. En este hecho estaría influyendo, la disposición de los estudiantes, quienes tenían una relación muy estrecha con el profesor que renunció al colegio y por otra parte, ello se relaciona con la inseguridad de la profesora respecto de cómo establecer un vínculo que logre cercanía y al mismo tiempo establezca límites.

Siento que ellos también pusieron esa barrera, yo creo que también tengo que trabajar en eso, todavía no sé cómo hacerlo, porque siento que tampoco uno puede ser la súper amiga de los niños, pero tampoco puede ser tan terrible... (S10MHE2P66).

La docente además observa, que los padres tienen muchas dificultades para ejercer su autoridad frente a sus hijos y se quejan de los conflictos que suelen tener con ellos, lo que limita la posibilidad de que la apoyen en el proceso educativo.

Los papás se ponen en esa posición de que no pueden hacer nada. Entonces eso también está mal, por mucho que me digan es súper rebelde, no me contesta mucho, después nos ponemos a pelear, hay un trabajo que hacer...(S10MHE3P30).

Al finalizar de su primer año de trabajo la docente termina con la sensación de haberse esforzado mucho en su jefatura y haber obtenido escaso reconocimiento de sus estudiantes y apoderados, lo que le genera frustración.

Para mí fue súper frustrante, yo sufrí harto con el curso, para mí no ha sido fácil y tampoco sentí el querer tirar la toalla, porque igual por ejemplo si ellos necesitan algo, yo hasta se los compraba, aunque ellos no lo valoran... (S10MHE4P37).

Al finalizar su segundo año de jefatura, la sensación de falta de retribución tanto desde los estudiantes como de parte de los apoderados persiste en la profesora.

Por otra parte respecto de la relación con sus pares, la docente afirma que

conforme pasaba el tiempo fue dándose cuenta de los conflictos existentes entre grupos de profesores, lo cual le resulta paradójico si se considera que se los concibe como los agentes que forman en los estudiantes las capacidades para relacionarse adecuadamente con otros.

Con el tiempo, te das cuenta de los conflictos que existen en la sala de profesores, y los grupos, rivalidades, enemistades también, o que una profesora se peleó con este (...) todos le hacemos la guerra, es terrible (S10MHE2P153-155).

Otro elemento problemático para la docente y permanente a través del tiempo es la acción de su jefatura frente a las eventuales equivocaciones de las y los profesores. Concretamente, la Inspectora asume una posición muy dura y descalificadora, lo que a ella la afecta negativamente..

La inspectora general por ejemplo, todavía sigue siendo para mí un personaje súper complicado, porque cuando yo me equivoco ella es súper terrible para decírtelo como ¡lo hiciste pésimo!, entonces yo me siento súper mal... (S10MHE4P139-141).

En otro ámbito, la docente menciona como una dificultad, el proceso de evaluación docente que le aplicaron al finalizar su primer año. Para ella es cuestionable que en dicha evaluación se haga énfasis en tareas administrativas por sobre aspectos pedagógicos.

Esa evaluación está muy supeditada a cosas muy administrativas y por ejemplo tienen al día del libro, firma todos los días, lo que en realidad no es lo que más le interesa a uno a nivel profesional...(S10MHE4P75).

5.10.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.10.2.1. Dimensión individual

La dimensión individual de la resiliencia se estructura a partir del uso de estrategias activas de afrontamiento y acciones de autocuidado, de cualidades personales como la perseverancia y la superación. Junto a ello surgen aspectos ligados a la identidad profesional que asume a su disposición a innovar pedagógicamente. Un alto sentido de logro y el sentido trascendente otorgado a su labor.

5.10.2.1.1. Estrategias de afrontamiento y autocuidado

La profesora evidencia el uso de estrategias de afrontamiento y autocuidado, que le permiten en cierto grado recuperarse del desgaste que supone el trabajo, organizando su tiempo de tal forma de asegurar periodos de descanso y ocio que le posibiliten desconectarse de sus obligaciones.

Yo creo que lo más vital es dormir y relajarme no más, tener un día entero que no hago nada del colegio y entonces me olvido, trato de tener como una vida propia, salir harto también, ir al cine, ir con un amigo (S10MHE1P214).

5.10.2.1.2. Cualidades personales

Dentro de las características personales, que ella destaca como recursos para fortalecer su resiliencia, está su gran disposición a superarse y su capacidad de perseverar para lograr objetivos.

Nunca me doy por vencida como en las cosas, lo intento mil veces hasta lograrlo, quizás es uno de los elementos importantes (S10MHE4P131).

5.10.2.1.3. Identidad profesional

En este punto destaca su capacidad de reflexionar y evaluar permanentemente el propio accionar. En este sentido la capacidad de reconocer las debilidades es para ella el punto inicial para cambiar.

El sentido siempre de mejorar, de querer hacer las cosas, de tener el empeño de hacerlo y seguir perseverando y también siendo capaz de evaluar en el camino, qué estamos haciendo mal y qué estamos haciendo bien (S10MHE3P151).

5.10.2.1.4. Innovación pedagógica

Ella muestra disposición a innovar pedagógicamente, pese a que en el liceo se privilegia una enseñanza altamente tradicional. En las ocasiones en que ha podido implementar innovaciones ha constatado su efecto positivo tanto en la motivación de los estudiantes como en la calidad de sus trabajos.

Hice como una especie de piloto, se lo apliqué a los séptimos, resultó espectacular, ellos tenían que proponer una campaña política, hacer un eslogan, pero solamente me resultó como un 100% en un curso, pero igual se logró ese entusiasmo de parte de los niños (S10MHE2P109).

5.10.2.1.5. Alto sentido de logro

A partir del trabajo desarrollado, la docente alcanza un alto sentido de logro, ya que considera que las nuevas actividades que ella ha generado, han logrado convocar a más apoderados, lo que aporta al progreso de los estudiantes y a sus objetivos como profesora.

Después en las reuniones, ha venido más gente, porque también he hecho hartas entrevistas personales. El semestre pasado tuve un curso que estaba como la mitad repitiendo, llevaban puros dos y este semestre llegó súper cambiado...(S10MHE3P84).

Al mismo tiempo, la docente experimenta como un logro, las ocasiones en que las clases se desarrollan de acuerdo a sus expectativas, lo que se asocia directamente a una mayor participación de los estudiantes, cualidad que se ha incrementado a través del tiempo.

Me pasa con algunos séptimos, y con los octavos a veces, cuando las clases fluyen muy rápido, cuando los alumnos tienen hartas preguntas, me ha pasado que todo anda bien y que, por ejemplo salgo de la clase y digo oh esta clase está muy buena...(S10MHE1P276). Yo siento que los chiquillos participan hartito ahora, sí, como que les gusta...(S10MHE4P79).

5.10.2.1.6. Sentido otorgado a la labor

La docente concibe su labor como un espacio donde niños, niñas y jóvenes pueden tener voz y ser acompañados en su desarrollo, en medio de un contexto social donde sus problemas suelen ser invisibilizados. La historia además es vista como un medio relevante para desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico y una mirada más analítica de la sociedad.

Yo creo que es algo súper enriquecedor y creo que en esta sociedad falta también un poco escucharlos, creo que están tan solos que y eso igual da lata, da mucha pena, que tienen muchos problemas. Me gusta mucho la historia y me gusta que los niños sean críticos, que aprendan a pensar, que se planteen preguntas...(S10MHE1P280).

5.10.2.2. Dimensión relacional

La dimensión relacional fortalece la resiliencia desde el reconocimiento presente en el vínculo con los estudiantes. El apoyo, orientación colaboración y reconocimiento presentes en la interacción construida con sus pares y la confianza y orientación derivada de la relación con su jefatura.

5.10.2.2.1. Reconocimiento en la relación con los estudiantes

En primer término, la docente valora el reconocimiento que hacen los estudiantes de su trabajo pedagógico, el que facilita su aprendizaje.

Ellos me dicen que me entienden, valoran mucho que les explique, que tenga paciencia, “sí profe ¡usted es bacán!”...(S10MHE3P81).

5.10.2.2.2. Apoyo y orientación en la relación con los pares

Sus pares en tanto, son una importante fuente de apoyo, este se da particularmente entre colegas que también están iniciando sus carreras en un contexto informal y a quienes se les orienta respecto al funcionamiento institucional.

Sí, una unión informal. Entre nosotros nos ayudamos sobre todo a mí el año pasado me tocó aprender también rapidito, y cuando llegaron yo también les trato de ayudar, un poco para aprender este sistema nuevo...(S10MHE3P77).

5.10.2.2.3. Colaboración en la relación con pares

En este ámbito también se valora el trabajo desarrollado al interior del departamento de historia donde surgen espacios de intercambio profesional, el

cual se ve facilitado desde visiones comunes sobre la enseñanza de la disciplina.

Como que nos sumamos todas, como que decimos, hagamos esto o ¿te parece esta idea? ah ya hagámoslo, entonces súper rico trabajar con ese tipo de personas y me permite desarrollarme también en mi área (S10MHE2P26).

5.10.2.2.4. Reconocimiento y confianza en la relación con los pares

También en el marco de la relación con sus colegas, la docente reconoce como algo valioso el reconocimiento que sus pares han hecho de su trabajo y la cercanía que caracteriza la relación que han construido.

Mis colegas también me han validado (...) “vas súper bien”, me aconsejan también, se ha dado una construcción de confianza, con los otros profesionales que llevan más tiempo (S10MHE3P28).

5.10.2.2.5. Confianza y orientación en la relación con la jefatura

Respecto de su vínculo con la jefatura, la docente reconoce que el Coordinador Académico, ha sido importante durante todos el tiempo que lleva en el colegio.

La persona que más me ayuda, que más confianza le tengo, es el coordinador, porque yo igual le cuento los problemas que tengo (S10MHE2P76).

5.10.2.3. Dimensión institucional

Esta dimensión no logra aportar a su capacidad resiliente, más bien es parte de las dificultades que la profesora ha tenido que enfrentar, como ya ha sido descrito. El escaso tiempo con el que se cuenta para cumplir una multiplicidad de tareas, como la modalidad de evaluación docente existente,

representan dificultades significativas para ella.

A partir de todo lo expuesto, diremos que la capacidad resiliente de la docente se ve fortalecida desde las dimensiones individual, donde la perseverancia para el logro de objetivos y las acciones tendientes a mejorar su trabajo en aula destacan especialmente. En tanto la dimensión relacional brinda a ella una serie de aspectos que dan cuenta de la existencia de vínculos significativos con distintos actores de la comunidad escolar, mientras que la dimensión institucional no logra aportar a dicha capacidad, representando más que nada dificultades para su ejercicio profesional.

5.11. CASO XI

S11 es profesora de inglés, a mediados del año 2016 comenzó a trabajar en una escuela básica particular subvencionada de niñas, gratuita, ubicada en una comuna urbano popular del sector norte de Santiago, perteneciente a una Congregación religiosa. Anteriormente, había cumplido en esta institución, una de las etapas de su práctica profesional. Su labor se inició a partir de la solicitud de reemplazar a una docente con una licencia médica prolongada donde debe asumir una jefatura de octavo básico. El 28 de febrero del 2017, tras la renuncia de la docente a la cual reemplazaba, es contratada por 36 horas, las que incluyen una jefatura de curso en sexto básico y enseñar inglés desde tercero a octavo básico.

5.11.1. Principales dificultades enfrentadas en la inserción laboral

Las mayores dificultades que la docente enfrentó se relacionan con el bajo nivel de aprendizaje de las alumnas, la labor pedagógica dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, las problemáticas familiares de ellas, y en asociación con esto último, el desgaste generado por el trabajo que le da ser de profesora jefe. Se agrega como dificultad el trato negativo de parte de sus colegas experimentados.

Un relevante desafío para la profesora fue revertir dos situaciones ligadas a su asignatura. La primera, el bajo nivel de aprendizaje de las estudiantes de

distintos niveles.

Llegué y las niñas de octavo sabían exactamente lo mismo que las niñas de tercero o cuarto, me refiero por ejemplo los colores, los números, los animales, las frutas, nada más, cero gramática, como pasado, presente, futuro, no sabían pronunciar (S11MIE1P21).

Por otro lado, el adaptar el currículum y el evaluar diferencialmente representaron desafíos complejos para esta profesora, dado que varias de sus estudiantes presentaban necesidades educativas especiales de diverso tipo.

Habían muchas niñas con hartas dificultades, asperger, niñas con una conducta que no podían estar tranquilas, una niña autista, entonces tenía todas esas niñas con necesidades educativas especiales ¿cómo tratarlas como adaptar lo que yo necesitaba lograr? me costaba harto y era súper complicado (S11MIE1P43).

En otro plano, a lo largo del año, la docente enfrentó una diversidad de problemáticas que presentaban las estudiantes de su jefatura, algunas de ellas relacionadas con conflictos familiares y otras que surgen en la convivencia al interior del curso.

Las niñas tienen hartos problemas, tengo algunas que se separaron los papás, otra que de repente se siente muy sola en el colegio, a ella como que las chiquillas nunca la han integrado porque de repente se pone muy agresiva, se pone a gritar, a patlear. Tengo muchas con necesidades bastante grandes...(S11MIE2P67).

Para la docente, ejercer la jefatura de curso, es una labor especialmente desgastadora, dado que ella se involucra y se preocupa permanentemente por las situaciones planteadas.

entonces ese tema de profesora jefe me gusta, de repente como que cansa, porque como que te quita la energía, así otro problema, ya se pelearon, ya, pasó esto (...) es como que yo de repente no sé qué más hacer, igual me preocupa (S11MIE2P77).

Por otro lado, la docente expresa su malestar frente al trato de algunas colegas que se plantean críticamente frente a su trabajo, lo que expresaría la escasa empatía y apoyo frente a las complejas situaciones que a ella le toca enfrentar. Esta dificultad se mantiene como una constante a lo largo del año

De repente, había problemas con unas profesoras antiguas. Uno sentía que era un estorbo como la que viene a reemplazar, y uno de repente, eran bastante desagradables para contestar, o decir, así bueno, si yo estuviera en tu lugar haría las cosas de tal forma, yo decía pucha, no se ponen en mi lugar, pero tampoco me ayudan (S11MIE1P51).

5.11.2. Dimensiones de la resiliencia docente

5.11.2.1. Dimensión individual

Los elementos individuales que conforman la capacidad resiliente de la docente corresponde al uso de estrategias de afrontamiento al estrés y las acciones de autocuidado y cualidades de la identidad profesional que la docente asume.

5.11.2.1.1. Estrategias de afrontamiento y autocuidado

El involucrarse en las problemáticas de las estudiantes afectan emocionalmente a la docente, ello lo expresa acudiendo a sus más cercanos.

El poder hablar y expresar sus sentimientos, le permitía sentirse mejor.

Ahí botaba hartito (...) era hablar con mi abuela (...) conversar con ella me ayuda siempre(...) le contaba todas las cosas, si quería llorar, lloraba con ella. De repente, llegaba a la casa con tanta angustia, que me decía, ya desahógate y ahí le contaba... (S11MIE1P51).

Junto a ello y reconociendo que su trabajo le genera un alto nivel de desgaste, la profesora mantiene en su rutina personal, espacios de ocio considerados como tiempos necesarios para recuperarse y desconectarse de sus obligaciones.

Y con mi mejor amiga, me venía a quedar con ella, veíamos películas, salíamos a comer, íbamos al cine (...) y lo otro que me gustaba hacer de repente cuando estoy muy colapsada ir al parque, echarme en el pasto a mirar nada, así desconectarme, o me iba al parque a leer cerca de mi casa todos los días (S11MIE1P51).

5.11.2.1.2. Identidad profesional

La docente manifiesta un alto nivel de entusiasmo y alegría que despliega durante las clases. Así como la disposición a mejorar permanentemente su trabajo, buscando nuevas estrategias en función de las necesidades observadas en las estudiantes.

Yo por lo general estoy (...)ya démosle no más, y siempre estar alegre, yo soy súper divertida y de repente les tiro la talla en la sala de clases, me muevo, si tengo que saltar, ya esto es saltar la cuerda y lo hago, y las chiquillas me dicen "me encanta su vitalidad" (...) si no me resulta, tengo que estar pensando qué puedo hacer, cómo mejorarlo, entonces esa creatividad...(S11MIE2P115).

5.11.2.1.3. Cualidades personales

Una cualidad personal que le permite realizar un buen trabajo pedagógico tiene que ver con su orden y organización, lo que se vuelve relevante especialmente por el gran número de cursos de los que se hace cargo.

Súper ordenada, súper organizada, de hecho tengo carpetas para los cursos, porque tengo 12 cursos (...) las niñas saben que la carpeta del curso tiene todo lo del curso y entonces dicen “tía eres demasiado ordenada” (S11MIE2P115).

5.11.2.1.4. Innovación pedagógica

Por otro lado, y frente a la desmotivación inicial de las estudiantes por el aprendizaje de inglés, la docente opta por innovar pedagógicamente, implementando actividades de aprendizaje contextualizadas, y promoviendo que las estudiantes tomaran consciencia de la relevancia del idioma y su utilidad.

Les empecé a enseñar de otra forma, por ejemplo, con los quintos básicos, si tocaba el tema de la comida, les hice hacer una receta y que la hicieran en vivo, hicieran, no sé, panqueques, cocadas. Y bueno ahora vamos hacer esto, y así aprendieron que en vocabulario no era solo para que yo vaya a viajar, porque decían pucha tía, yo nunca voy a viajar...y de repente dicen, ¡ay tía uno cuando ve las instrucciones!...de repente venían en inglés, las cosas chinas y no en español, ya poh ahí les va servir saber inglés (S11MIE1P21).

La capacidad de innovar, se convierte en un sello característico de la profesora, que permanece constante a través del tiempo y se potencia desde la creatividad con la que enfrenta sus clases.

5.11.2.1.5. Autonomía profesional

La posibilidad de innovar se ve favorecida por la autonomía profesional que posibilita la jefatura del colegio.

Todas las ideas aunque sean muy locas las puedo hacer, como que no hay nadie encima diciendo, oye tú tienes que hacer esto, y según la planificación, lo debes hacer de esa forma, ¿por qué lo hiciste de otra forma?, no es como que eso es súper bueno (S11MIE2P121).

5.11.2.1.6. Alto sentido de logro

A partir del efecto positivo que tuvo su labor en el aprendizaje y bienestar de sus estudiantes, la profesora alcanza un alto sentido de logro, el cual se relaciona con la consciencia de su propio crecimiento personal, expresado en el adecuado manejo de situaciones propias de la labor docente. Y en términos de reconocer sus propias capacidades para que, a través de su trabajo y persistencia, sus estudiantes progresaran.

Yo creo que yo crecí como persona, tuve que hacer, no poh acá yo soy profesora y tengo que manejar esta situación. Logré demostrarme a mí misma que en el fondo, como pasito a pasito se llega a la luna, porque trabajaba hartito en pos de las chiquillas o sea como que me di cuenta, no me era tan difícil visualizar actividades (...) la creatividad voló, yo creo que eso mi meta era ser más dinámica y lo logré acá en el colegio...lo logré y al final fue gratificante (S11MIE1P71).

El progreso en el aprendizaje de las estudiantes queda en evidencia especialmente en las niñas de niveles superiores, quienes son capaces de mostrar habilidades más complejas.

Hemos podido avanzar en temas que yo veía súper lejanos, sobre todo con las más grandes, de ver temas ya más profundos como de dar opiniones, argumentaciones, escribir ensayos... escribir, por ejemplo, un poema (S11MIE2P57).

Las estudiantes evidencian un progreso significativo en su disposición a la asignatura, como consecuencia del aprendizaje que han experimentado, manifestando una alta motivación por la asignatura.

Ahora dicen "oh tía el inglés me gusta ¡oh! tía no sabía que es esto", "estas palabras ahora ya entiendo lo que veo una serie", que de repente ¡ah! palabras que se repiten y saben, y van viendo el vocabulario, hay otras que les interesa harto leer, están leyendo ahí Harry Potter y están ahí con el diccionario al lado, tía he aprendido mucho vocabulario esta semana, mire me aprendí estas palabras... (S11MIE2P57).

Otro de los aspectos que valoriza la docente, es constatar el avance de su curso en términos conductuales y el sentir que su labor ha contribuido a dicho progreso. Dicho cambio es refrendado por el resto de los profesores que trabajan con su curso.

Igual los profesores me han dicho que el curso ha cambiado mucho y me han felicitado harto...me gusta ir a tu curso porque se portan súper bien ahora las chiquillas, son súper comprometidas y hacen todo (S11MIE2P71).

5.11.2.1.7. Sentido otorgado a la labor

Para la docente la labor pedagógica, más allá de conocimientos o técnicas puntuales, alcanza su real sentido en el establecimiento de un vínculo cuyo fin último es el aprendizaje. Este supone reciprocidad, dado que la entrega de parte de los docentes derivaría en una alta responsividad y en aprendizajes para

ambas partes involucradas en la relación pedagógica.

El entregar el amor, esa reciprocidad que hay de entrega, y porque a la vez yo estoy aprendiendo muchas cosas, entonces yo siento que eso no está en ninguna otra pega, en ningún otro lado y es genial lograr que las niñas aprendan, mil veces mejor. Lo que como que me define como profesora, que el querer que todas aprendan, se sorprendan de la mejor forma posible y eso como que me llena mucho más que otras cosas (S11MIE1P77).

5.11.2.2. Dimensión relacional

El vínculo con las estudiantes logra fortalecer la capacidad resiliente de la docente en cuanto en dicho vínculo están presentes elementos como la acogida, la gratitud, el reconocimiento y la reciprocidad. Así mismo, la relación con los pares también aporta a la capacidad del docente de enfrentar problemáticas y superarlas, dado que este vínculo se caracteriza por la cercanía, el apoyo y la orientación.

5.11.2.2.1. Acogida en la relación con las estudiantes

Desde su rol de profesora jefe, la docente opta por acercarse a sus alumnas, acoger las diversas problemáticas que le manifestaban y buscar ayuda en otros profesionales. Esto pese a la falta de certezas, respecto a cómo enfrentar la diversidad de problemas que las estudiantes le planteaban.

Me acerqué a ellas, me dicen tía yo soy la única mujer de mi familia y todos mis hermanos y mi papá me pegan, y eso fue (...) o sea yo la miré, quede así como que dan ganas de abrazarla... me mandan a hacer toda las cosas, de repente yo quiero hacer mis tareas, hago cualquier cosa y me mandan (...) y tía por eso me va mal, porque yo no tengo tiempo, no me dejan usar el computador nada, ahí yo dije ya, la derivé a la psicóloga...(S11MIE1P43).

5.11.2.2.2. Gratitud de estudiantes

La docente a propósito de su trabajo, comienza a recibir gestos de gratitud de parte de sus estudiantes quienes mostraban su satisfacción ante el aprendizaje adquirido en su asignatura. Junto a lo anterior la docente también recibe gestos de gratitud por su actitud de acogida y escucha frente a las experiencias que sus estudiantes le compartían.

Me decían tía por fin aprendí, ahora estoy aprendiendo música en inglés, ahora veo las series en inglés sin subtítulos, cada vez le voy a quitar los subtítulos...(S11MIE1P75). Me decían tía gracias, por tanto, gracias por escucharme, o de repente simplemente un abrazo y se iban...(S11MIE1P75).

5.11.2.2.3. Reciprocidad en la relación con las estudiantes

Para la docente, una condición para generar un clima apropiado para el aprendizaje es transmitir con claridad lo que se espera de los estudiantes y definir claramente qué comportamientos no son deseables dentro del aula. Esta definición sin embargo puede tener una implementación flexible en función de una lógica de reciprocidad, es decir eventualmente la respuesta positiva de las estudiantes puede traer como consecuencia que la docente flexibilice las normas que aplica.

Desde que yo llegué les puse reglas claras, aprendieron que así tenía que ser y se acostumbraron al tiro, y aprendí que en el fondo es como un traspaso yo te entrego pero tú también tienes que retribuirme de alguna forma...(S11MIE1P71).

5.11.2.2.4. Reconocimiento y gratitud de estudiantes y apoderados

En coherencia con lo recién descrito, la profesora al finalizar el año, recibe muestras muy significativas de reconocimiento y gratitud por la labor desarrollada durante el año. Las estudiantes destacan y agradecen la disponibilidad permanente de la profesora a acogerlas y apoyarlas en sus problemas.

Les gustaba que yo estuviera siempre con ellas, y que las escuchara, si tenían que llorar a mares yo les decía, llora, aquí estoy, no te voy a dejar sola, “tía usted nos cuida, nos reta, pero la queremos por eso, nos gusta que sea tan sincera” (S11MIE3P43).

De manera similar algunos apoderados le manifiestan gratitud y reconocimiento al constatar los avances de las niñas en el aprendizaje del idioma.

Las mamás que por fin una profesora les enseñará inglés, como las mamás de cuarto básico y llegan y me regalaron ambas para navidad me dieron regalos, me decían tía ojalá siga usted porque por fin les están enseñando inglés (S11MIE1P23).

5.11.2.2.5. Cercanía y apoyo en la relación con sus pares

Por otro lado, la relación con sus pares es uno de los aspectos donde se observan mayores variaciones a través del tiempo. En un principio, la docente se refiere a la relación entre profesores desde grupos separados. En este contexto el grupo de pares, que como ella, habían llegado más recientemente al colegio, se convirtió en el grupo con el cual estableció mayor cercanía.

Con ellos súper bien porque con ellos de hecho me acogieron hartito hay cuatro mesas en el casino están súper sectorizadas esta mesa es de los antiguos, esta mesa es de los especialistas y cuando yo llegué a sentarme me acogieron súper

bien...(S11MIE1P61).

A medida que ha avanzado su segundo año de trabajo, la relación con sus colegas ha cambiado. La profesora percibe una mayor cohesión entre el grupo de profesores, lo que ha sido facilitado por un mayor conocimiento mutuo, que ha contribuido a que la visión acerca de las docentes más antiguas haya mejorado pese a persistir algunas diferencias con ellas.

Ahora nos llevamos bien todos, las antiguas ya no eran tan así como se veían (...) y uno aprendió a conocerlas, yo de repente discrepo en cómo funcionan dentro del aula, pero llegaron profes nuevos, súper bien, se afiataron más e integramos a los nuevos...(S11MIE2P97).

5.11.2.2.6. Orientación y apoyo en relación con sus pares

Al mismo tiempo, la profesora destaca a una de sus compañeras con la cual ha establecido una relación más cercana, que se ha ido convirtiendo en una fuente de apoyo, aprendizaje y orientación en términos personales y profesionales.

Y lo otro, en relación a como la amiga que tengo ahora en el colegio, ella como que me ha apoyado harto, me ha enseñado cómo hacer material didáctico, ella me ha enseñado a ser más didáctica, a tener más material concreto (S11MIE2P123).

Dicha relación permanece como el lazo más importante que la docente construyó con una colega, a lo largo del año.

Se ha mantenido, es un apoyo en todo sentido para mí, porque ella lleva años,

años trabajando de profe y nos llevamos súper bien, súper buen apoyo para mí en el colegio, me ha ayudado como a integrarme, a guiarme mejor (S11MIE3P76).

5.11.2.2.7. Apoyo y orientación en la relación con su Jefatura

Respecto de su jefatura, para la profesora ha sido relevante el apoyo de la jefatura técnica frente a todas las iniciativas que ha querido implementar, mostrándose muy flexible y abierta a las innovaciones y aportando elementos técnicos que le agregan rigurosidad a las iniciativas propuestas.

La jefa de UTP ella es súper de dejar ser, ya hazlo aunque suene muy loco, de repente es un muy buen apoyo, porque ella es como yo en ese sentido, súper estructurada, le gusta las cosas hacerlas bien, desde la base, entonces yo siento que es un ejemplo, y me ha ayudado harto, ella me ha guiado mucho porque ella tiene años de experiencia y es súper afable... (S11MIE3P76).

5.11.2.3. Dimensión institucional

La dimensión institucional aporta a la capacidad resiliente desde las condiciones laborales positivas que ofrece, lo que incluye el disponer de un equipo de profesionales que apoya la labor pedagógica, una adecuada organización del trabajo pedagógico y una infraestructura que facilita la labor de desempeño.

5.11.2.3.1. Positivas condiciones laborales

El disponer de un equipo de profesionales en el marco del Proyecto de Integración Escolar, ha sido un apoyo tanto para las estudiantes como para la

docente, al poder contar con técnicas para el trabajo en el aula y el aprender acerca de algunos cuadros.

El PIE, que tengan PIE, porque las niñas con necesidades educativas especiales, es un tema como que complica un poco, porque muchas veces no sé cómo llegar a ellas, como explicarles, lograr que se motiven, me cuesta un poquito más, eso que tenga PIE es maravilloso (S11MIE2P24).

El aporte del equipo de profesionales se ve potenciado al establecer un espacio de reunión semanal con la docente, lo que a su juicio ha favorecido a sus estudiantes y a su propio aprendizaje.

El colegio este año, bueno, siempre ha tenido inclusión. Este año se hizo formal lo del Programa de Integración Escolar, el PIE, así que hay educadoras diferenciales, psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga y en caso tengo 5 niñas que son tratadas por ellas y ha sido súper gratificante, me han ayudado a tener técnicas para trabajar con ellas en el aula. He aprendido bastante de algunos trastornos (...) y tengo como profesora jefe una hora semanal con la educadora diferencial que trabaja con mi curso y con ella también he aprendido hartas cosas (S11MIM1/10-06-2017).

De hecho la docente destaca que el trabajo con estas profesionales ha generado progresos significativos en sus estudiantes.

En mi curso hay cinco niñas con necesidades educativas especiales, casi todas tienen déficit atencional y una de ellas es limítrofe, así que ahí a ella las sacan harto, la educadora diferencial o está con la psicóloga, las chiquillas han avanzado harto (S11MIE2P24).

Por otra parte, la profesora destaca la disponibilidad de recursos materiales en cuanto a infraestructura y equipamiento de las salas, lo cual facilita su trabajo pedagógico.

El colegio también tiene instalaciones súper buenas, hay datas en todas las salas del colegio...(S11MIE2P121).

La educadora además valora el nivel de organización que caracteriza el trabajo pedagógico en la institución, lo que se relacionaría con los buenos resultados que han obtenido hasta ahora.

Hay un orden súper sistemático, entre todos mantenemos el nivel que tiene el colegio, es un súper buen colegio, tiene excelencia académica, todas esas cosas igual me motivan harto (S11MIE2P121).

La capacidad resiliente en el caso de esta profesora, resulta fortalecida a partir de elementos derivados de las tres dimensiones estudiadas. De este modo, la docente evidencia variados recursos personales íntimamente relacionados con la manera como enfrenta su labor. Vínculos significativos y nutricios para la capacidad resiliente, los que ella ha logrado construir con distintos actores de la comunidad escolar. Así también la dimensión institucional brinda soportes materiales y profesionales que facilitan el trabajo pedagógico.

6. ANÁLISIS INTERCASO

En este apartado, se dará cuenta tanto de aquellos contenidos más ampliamente compartidos entre los profesores principiantes estudiados, como de aquellos contenidos que representan significados más idiosincráticos, expresando con ello la diversidad presente entre los participantes de esta investigación.

El primer eje temático abordado se engarza con las principales dificultades que los docentes debieron enfrentar al inicio de su carrera profesional. En segundo término, se presentarán los aspectos más relevantes a la hora de entender el fortalecimiento de la capacidad resiliente que facilitó el enfrentamiento y/o superación de dichas adversidades. Estos serán agrupados según las tres dimensiones de la resiliencia que han guiado esta investigación.

6.1. Principales dificultades

6.1.1. Bajo nivel de aprendizaje

La mayor complejidad consignada por los participantes consiste en el bajo nivel de aprendizaje que manifiestan los estudiantes, el que se asocia a la escasa motivación frente al trabajo escolar, ausencia o pocos hábitos de estudio y retraso

pedagógico. Para los docentes resulta visible que los estudiantes no han alcanzado los aprendizajes esperados para su nivel, lo que los conlleva a elaborar nuevas planificaciones de clases en miras de responder a estas necesidades.

6.1.2. Problemáticas psicosociales de los estudiantes

La mayoría de los participantes alude a diversas experiencias que afectan negativamente el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de sus estudiantes, los que pueden conectarse con el contexto familiar, barrial o social. Dentro de estas problemáticas está la violencia intrafamiliar en sus distintas expresiones, desde eventos ligados a la negligencia paterna hasta situaciones de abuso sexual. También se encuentra el consumo de drogas (legales e ilegales).

El efecto de dichas vivencias resulta indiscutible para los docentes, quienes advierten expresiones de desgano y tristeza en sus estudiantes. Asimismo, es probable que sean los propios estudiantes los que busquen en los docentes una red de apoyo frente a lo que viven. Los docentes intentan acoger y orientar a sus estudiantes en respuesta a la búsqueda de ayuda, proceso que llevan a cabo, pese a que no se sienten del todo preparados para hacerlo. En el marco de esta labor, los docentes se refieren al desgaste que les genera el involucrarse en dichas situaciones, dada la implicancia afectiva que esto supone.

Cabe señalar, que una parte de los docentes sostienen que, hechos como la desmotivación frente al trabajo académico, el ausentismo y, en casos más graves, la deserción escolar, serían fenómenos que se explican desde el contexto familiar y social de sus estudiantes, los que harían más probable ciertas conductas de riesgo y, con ello, volvería aún más compleja la tarea pedagógica.

6.1.3. Indisciplina al interior del aula

Otra de las dificultades ampliamente compartida entre los docentes corresponde a la presencia de conductas disruptivas al interior del aula, las que serían más frecuentes en los niveles inferiores en los que se desempeñan, es decir, séptimo y octavo básico. Al inicio de la carrera, el manejo conductual al interior del aula representa para los docentes un ámbito relevante, especialmente, considerando que el clima de aula es un elemento crítico del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta problemática ha sido consignada en diversas investigaciones como una dificultad central que los profesores novatos enfrentan (Eirín et al., 2009; Negrillo e Iranzo, 2009; Serra et al., 2009; Ruffinelli, 2013; Flores, 2014; Peralta, 2015; Solis et al., 2016; Ruffinelli et al., 2017). De acuerdo con Ruffinelli (2014), el manejo conductual es una problemática que se presenta en un mayor grado en docentes que, tal como los participantes de este estudio, inician su carrera en colegios de nivel socioeconómico bajo y muy bajo.

6.1.4. Relaciones negativas entre pares

Los docentes son testigos de conflictos entre profesores, observan rivalidades y rumores, situaciones de las que, en general, tratan de alejarse. En algunos casos se distingue una clara separación entre docentes experimentados y el grupo de profesores novatos. Tal distanciamiento se asocia a visiones sobre la educación y sobre la labor docente muy dispares entre sí. En este sentido, los docentes afirman que un porcentaje significativo de sus colegas expresan bajos niveles de motivación y una visión negativa de los estudiantes.

Una parte de los docentes igualmente es testigo de actitudes de rivalidad y competencia, donde algunos buscan evidenciar ante la jefatura las faltas de sus colegas o directamente descalifican el trabajo de sus pares. Además, hay quienes consideran que en general los profesores experimentados, son poco propensos a entregar apoyo cuando ven a un colega en dificultades.

6.1.5. Relación negativa con la jefatura

En este marco, la mayoría de los docentes refiere la relación con su jefatura, conforme a los aspectos negativos que allí se expresan. Dichas características son diversas e incluyen la desconfianza en el trabajo pedagógico, el mal trato al juzgar las eventuales equivocaciones de los docentes, la definición de lineamientos institucionales que se aplican de manera rígida y que para los docentes tienen escasa incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

6.1.6. Evaluación docente

Todos los entrevistados han señalado que en el contexto de su trabajo han sido sometidos a diferentes modalidades de evaluación. En el caso de quienes se desempeñan en liceos municipales están obligados a someterse a la evaluación de desempeño incluida en la Ley de Carrera Docente. Dicha instancia es percibida como una tarea altamente demandante, ya que involucra meses de trabajo y diferentes productos que cada evaluado debe desarrollar. El punto más negativo de este proceso corresponde, a juicio de los docentes, a que los resultados obtenidos no tienen ninguna consecuencia que pueda compensar el esfuerzo realizado. Esto debido a que el avance significativo de los tramos en la carrera docente exige años de experiencia que ellos no poseen.

En el resto de los colegios, se observan procesos de evaluación diseñados por el equipo directivo, los que son en gran parte desconocidos por los profesores, o bien, incluyen criterios de buen desempeño que ellos no comparten o que no consideran prominentes dentro de su labor, siendo un ejemplo de ello el cumplimiento de labores administrativas. Cualquiera sea el caso, dichas evaluaciones son percibidas como poco rigurosas, subjetivas y que, incluso pueden llegar a ser arbitrarias, especialmente teniendo en cuenta que en algunos casos implican la desvinculación de docentes. Esta visión persiste, pese a la positiva evaluación que hasta ahora los participantes del estudio han recibido respecto de su trabajo.

Los resultados expuestos hasta aquí muestran que la inserción profesional de los profesores presenta variadas dificultades y que dicho proceso ha estado escasamente acompañado de algún mecanismo institucional de apoyo, hecho que coincide con hallazgos previos derivados de la investigación acerca de profesores novatos, los que señalan que estas prácticas aún resultan escasas (Avalos, 2009; Marcelo, 2009; Vaillant, 2009; Flores, 2014).

Por otro lado, el contexto socioeconómico en el cual laboran los docentes de la muestra, contribuye a la complejidad del proceso de inserción, sobre todo si se toma en cuenta una mayor presencia de estresores desde el punto de vista psicosocial.

6.2. Dimensiones de la resiliencia docente

A continuación, se hará mención a aquellos elementos que, de acuerdo al análisis de resultados, han aparecido como factores que inciden directa y positivamente en la capacidad resiliente de los docentes principiantes.

6.2.1. Dimensión individual

Esta dimensión presenta varios elementos que resultan ampliamente compartidos entre los participantes, todos los cuales coadyuvan a fortalecer su capacidad resiliente.

6.2.1.1. El sentido de logro a partir de la constatación de aprendizajes

En esta dimensión, el elemento más relevante en términos de su aporte a la capacidad resiliente, corresponde a que los docentes alcancen un alto sentido de logro a través de su labor pedagógica. Dicho estado se estructura a partir de constatar el progreso y/o crecimiento de los estudiantes en el ámbito académico, afectivo y/o social y a sentirse parte importante en dicho progreso. El compromiso de los docentes con el aprendizaje de los estudiantes y el valor de generar progresos en ellos han sido consignados por Brunetti (2006) como una característica propia de los docentes resilientes.

El sentido de logro, además, ha sido asociado en investigaciones internacionales con la permanencia de los docentes principiantes en el sistema (García Huidobro, 2016) y ha sido destacado en investigaciones realizadas en Chile como una base fundamental de gratificación para los docentes con su labor (Avalos y Valenzuela, 2016).

Ahondando en este resultado, se puede afirmar que, para los docentes investigados, el sentido de logro se nutre a partir de los avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Observar que los estudiantes muestran mayor motivación por la asignatura, una mejor disposición al trabajo en el aula o que aumentan su participación en clases y se comprometen con las actividades propuestas, resolviendo desafíos complejos, así como percibir que han logrado

captar el sentido y relevancia de la asignatura, representan aspectos valorados por los docentes que tributa a su gratificación.

El sentido de logro, también, se vincula con constatar que los estudiantes fortalecen habilidades consideradas altamente relevantes en sus asignaturas, como la capacidad de analizar, criticar y reflexionar, de exponer sus posturas de manera fundamentada, desarrollar interés por la lectura, potenciar habilidades para comprender y producir textos y expresarse oralmente. Finalmente, es posible sostener que un alto sentido de logro se alimenta de resultados más concretos y visibles para el contexto escolar como ser promovidos al siguiente nivel, mejorar el rendimiento y/o obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas.

Por otra parte, se debe incluir como un componente relevante para el sentido personal de logro, el ser consciente de los propios progresos y el verificar las propias capacidades para asumir la tarea docente. Ello quedaría de manifiesto al ser capaz de responder a las demandas laborales. Adicionalmente, se valora también el mantener una relación positiva con los estudiantes y el contar con el reconocimiento de su trabajo por parte de distintos miembros de la comunidad educativa.

Por último, resulta relevante señalar que el progreso de los estudiantes

permanece a través del tiempo y se profundiza, lo que a su vez repercute positivamente al bienestar y compromiso del docente con su labor.

6.2.1.2. Innovación pedagógica como una alternativa ineludible

Una problemática frecuente para estos docentes al inicio de su carrera fue, como ya se mencionó, trabajar con estudiantes que se mostraban escasamente motivados por la asignatura y que presentaban niveles de aprendizaje menores a los esperados para su curso. Frente a este panorama, los docentes optan por realizar innovaciones pedagógicas en las dimensiones tanto didácticas como evaluativas. En todos los casos estudiados, estas decisiones tuvieron un efecto positivo, tanto en el proceso, como en los resultados de aprendizaje. La relevancia de las habilidades pedagógicas, en el marco de la dimensión individual de la resiliencia, coincide con los hallazgos de un estudio reciente desarrollado con docentes de enseñanza básica y media sobre el tema (Villalobos y Assael, 2018). Las innovaciones implementadas por los docentes incluyen oportunidades para que los estudiantes desplieguen habilidades diversas, asuman un rol activo y de mayor participación en las actividades de aprendizaje y también supone un esfuerzo por contextualizar el currículum, logrando una mayor conexión entre los aprendizajes esperados y los intereses y el contexto inmediato de los estudiantes. En algunas ocasiones dichas innovaciones se llevan a cabo con un docente de una asignatura diferente, donde se visualiza la posibilidad de realizar experiencias que permitan cumplir con los aprendizajes esperados de ambos

subsectores y que, además, resultan desafiantes para los estudiantes. Dichas experiencias de innovación se sustentan en una visión compartida de los profesores involucrados respecto de la labor, la que incluye, entre otras, una visión positiva de los estudiantes, que reconoce sus capacidades y su potencial de aprendizaje, con concordancia respecto del sentido de la educación y del rol que a ellos como docentes les corresponde asumir. Dicha visión compartida también favorece, como se ha señalado previamente, la creación de un vínculo positivo con sus pares. Elemento consignado al referirnos a la dimensión relacional de la resiliencia (Jordan, 2006; Day y Gu, 2014).

Un ámbito que se debe considerar en torno a este tipo de trabajo es que las condiciones institucionales no lo favorecen. Por lo tanto, al existir reducidos espacios para promover el trabajo colaborativo, la motivación por desarrollar estas experiencias supone asumir el costo personal que ello implica, es decir, destinar tiempo extra a la jornada laboral para trabajar en conjunto de manera presencial y/o trabajar de manera virtual utilizando tiempo de su vida personal.

Cabe señalar que la disposición a innovar se mantiene a lo largo del tiempo y se convierte en una vía de gran incidencia en los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y, por ende, en el sentido de logro experimentado por los docentes.

Tal como ha quedado de manifiesto aquí, los docentes buscan innovar aún en contextos institucionales que restringen la autonomía profesional y que buscan perpetuar prácticas tradicionales, escenario descrito en variadas investigaciones acerca de la inserción profesional de profesores noveles (Fandiño y Castaño, 2009; Serra et al., 2009; Avalos, 2009; Marcelo, 2009; Ayala, 2014; Solís et al., 2016; Ruffinelli et al., 2017).

Una razón para ello tiene que ver con el alto compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, elemento asociado a la resiliencia docente (Brunetti, 2006). De este modo, en un escenario adverso, desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje expresados por los estudiantes, la opción por innovar parece ser la alternativa que permite pensar en la posibilidad de mejora, ya que la forma en cómo la institución ha enfrentado su misión ha demostrado ser poco pertinente a las necesidades de los estudiantes. La posibilidad de mejora como motor de la innovación pedagógica es un aspecto refrendado por Martínez (2011).

6.2.1.3. Sentido otorgado a la labor como punto de partida

Como otro aspecto de la dimensión individual que fortalece la capacidad resiliente, se encuentra el sentido que cada uno de los docentes asigna a su labor, el que se conforma de tres ideas centrales:

a) El gusto por enseñar, que se manifiesta tempranamente en sus vidas y la capacidad de disfrutar esta tarea, así como la posibilidad de disfrutar al presenciar los avances de sus estudiantes. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Day y Gu (2014) al destacar que los profesores resilientes evidencian una alta motivación intrínseca por la enseñanza.

b) El compromiso con los estudiantes y la reivindicación de su derecho a aprender. En esta línea, el lograr que estudiantes, que tradicionalmente son postergados por el sistema escolar, de estos colegios aprendan, se experimenta como un acto de justicia, que permite ampliar sus posibilidades de desarrollo y de asumir un rol protagónico en torno a su propia vida en un contexto que presenta para ellos elementos conflictivos. En este sentido, la labor educativa tendría un fin transformador. Dicha concepción se incrementaría cuando se trabaja, como en este caso, con estudiantes de sectores más desfavorecidos. Este elemento ha sido consignado por Brunetti (2006) como la razón por la cual las y los docentes eligen permanecer en contextos escolares desfavorables, opción derivada de la convicción de que los estudiantes en este contexto deben tener la oportunidad de aprender. El énfasis en la posibilidad de favorecer el progreso y movilidad social de los estudiantes corresponde a un aspecto destacado como parte de la resiliencia docente en un estudio reciente (Villalobos y Assael, 2018).

c) La condición inicial para la generación de aprendizajes, corresponde a la construcción de un vínculo positivo con los estudiantes, que incluye entre otros el reconocimiento de sus potencialidades, lo que también coincide con los planteamientos de Brunetti (2006) respecto de las altas expectativas de los docentes resilientes acerca de las posibilidades de progreso de sus estudiantes. El sentido otorgado a la labor tendría una importancia fundamental para entender la manera en que los docentes se posicionan en su ejercicio, lo que ocurre independientemente de la institución de la que se forme parte, expresando con ello el propósito moral propio de la labor pedagógica (Fullan, 2002). Este objetivo moral ha sido destacado por diversos autores como un factor fuertemente presente en los docentes resilientes (Day et al., 2007; Day y Gu, 2009; Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2015; Greenfield, 2015).

Los aspectos que serán descritos a continuación evidencian contenidos que se presentaron en una parte de los participantes.

6.2.1.4. Autonomía profesional: reivindicación y señal de un trabajo aislado

La posibilidad de tomar decisiones acerca del trabajo pedagógico representa un elemento altamente valorado por los participantes. Ello se relaciona estrechamente con la disposición a innovar pedagógicamente con el fin de impactar positivamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. Respecto al marco institucional en el cual se ejerce esta autonomía varía entre los docentes.

En uno de los casos consiste en un débil acompañamiento pedagógico realizado por el equipo directivo, el que es aprovechado para introducir los cambios deseados. Sin embargo, otro de los docentes, si bien valoriza esta posibilidad de ser autónomo y de implementar innovaciones, resiente las precarias condiciones de infraestructura y materiales como aspectos que frenan sus posibilidades de cambiar todo lo que él quisiera de su práctica.

En el caso de dos docentes, la autonomía se ejerce con la aprobación de su jefatura, expresándose en que quienes ejercen como su jefatura técnica apoyan o, al menos, no cuestionan sus iniciativas. Sólo en uno de los casos la disponibilidad hacia la innovación de la jefatura se traduce en apoyo técnico tendiente a mejorar la propuesta inicial de la docente.

Por último, en este punto se encuentra a un docente que pese a los lineamientos institucionales que buscan homogeneizar el trabajo pedagógico que realizan los profesores de un mismo subsector, opta por modificar todos los aspectos que le parecen poco pertinentes a las necesidades de sus estudiantes.

6.2.1.5. Incremento de saberes pedagógicos o el valor de la experiencia

Una parte de los docentes destaca, como parte de sus logros, áreas relacionadas con su propio aprendizaje profesional. Esto deriva fundamentalmente de la experiencia pedagógica acumulada y de la capacidad

de juzgar el impacto de sus decisiones sobre la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, para los docentes es claro que las opciones didácticas presentan distintos grados de pertinencia en función de los niveles con los que trabajan y de las particulares características de cada curso. Se trataría entonces de saber decidir qué recursos pedagógicos usar y en qué momento, en función de las dinámicas propias de cada clase y de las situaciones emergentes que supone la enseñanza.

Los docentes encontrarán permanentemente respuestas nuevas y nunca definitivas en relación con la diversidad de sus estudiantes. Este hallazgo se condice con la idea de que el progreso logrado por los profesores novatos en su desempeño es producto en parte prominente por la mayor experiencia laboral (Ruffinelli, 2014; Solis et al.,2016; Avalos y Valenzuela, 2016), siendo esta una fuente relevante para incrementar los saberes pedagógicos (Latorre, 2002).

6.2.1.6. Identidad profesional: el o la docente que aspiro ser

Dentro de la dimensión individual de la resiliencia, también se encuentra la capacidad de asumir una identidad profesional, entendida como los diferentes modos de comprender la profesión y el propio rol en la escuela (Ávalos, 2009; Cisternas, 2016). En el caso de este estudio, hay dos elementos característicos de la identidad profesional que asumen, las que inciden positivamente en su resiliencia. Un primer aspecto es la relevancia otorgada a actividades que

enfatan la formación, desde el rol de profesor/a jefe. Esto se expresa en actividades dirigidas tanto a los apoderados como a los estudiantes que buscan fortalecer su desarrollo socio-afectivo. Un segundo campo se relaciona con la importancia concedida a recoger la visión de los estudiantes al momento de evaluar el trabajo de la asignatura, lo que representa para ellos un recurso para la mejora de la labor pedagógica.

6.2.2. Dimensión relacional

Al analizar los elementos que contribuyen a fortalecer la capacidad resiliente de los docentes principiantes, se ha constatado, en consonancia con lo planteado por Jordan (2006, 2010), que la conexión con otros integrantes de la comunidad educativa representa para los docentes un elemento benéfico, cuando en estas está presente la empatía, la reciprocidad y el apoyo, entre otros valores.

6.2.2.1. La centralidad de la relación con los estudiantes

La relación primordial para los docentes en términos del grado en que aporta a su capacidad resiliente, corresponde al vínculo con los estudiantes. Elemento ratificado en un estudio reciente sobre el tema (Villalobos y Assael, 2018). Esta relación se caracteriza por privilegiar aspectos como la cercanía, la acogida, la empatía y la reciprocidad. Para Muñoz, Conejeros Contreras y Valenzuela (2016), y en consonancia con los hallazgos de este estudio, es este

tipo de relación la que favorece que los docentes se conviertan en una figura significativa y puedan incidir en la formación de los estudiantes. Johnson (et al., 2016), en tanto, expresan que cuando la reciprocidad está presente en las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa propicia tanto la resiliencia, como la mejora educativa.

Asimismo, la opción por establecer un nexo de cercanía se explica a partir de la visión que se tiene del contexto familiar y social de algunas y algunos estudiantes, donde al parecer las familias tendrían una menor presencia que la necesaria, en condiciones de vida adversas y frente a diversos factores de riesgo.

De igual modo, un elemento en común entre los docentes es que transmiten su capacidad de disfrutar de la interacción con sus estudiantes y obtener una alta gratificación a partir de ella, cuestión que coincide con estudios previos acerca de la relevancia de la relación entre docentes y estudiantes (Centro de estudios Mineduc, 2013; Albornoz y Cornejo, 2017) lo que además se relaciona con la motivación intrínseca por la enseñanza que caracteriza a los docentes resilientes de acuerdo a Day y Gu (2014).

También resulta preponderante entre los docentes la opción por modificar la verticalidad de la relación, brindando mayores espacios de participación, diálogo y ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de tener una mayor incidencia

en el trabajo de la asignatura. En este sentido, Johnson (et al., 2016), así como Taylor (2013), sostienen que generar relaciones menos jerarquizadas robustecería la resiliencia docente.

Igualmente, de acuerdo con los resultados de este estudio, este tipo de interacción permanece estable a través del tiempo, o bien se profundiza, en la medida que el conocimiento mutuo también lo hace.

En el caso de este estudio, se reconocen en una parte de los docentes participantes del estudio las siguientes cualidades descritas a continuación para abordar la relación con los estudiantes.

En efecto, las exigencias disciplinarias y el establecimiento de límites son elementos que, a juicio de los docentes, deben combinarse con una relación de cercanía. El vínculo profesores-estudiantes, es concebido por los docentes como una relación que implica normas, que incluye deberes y que no desdibuja el rol del profesor en términos de ser responsable por la formación y el aprendizaje de sus estudiantes.

Junto a lo recién señalado, es posible afirmar, a partir de los hallazgos de este estudio, que una relación promotora de la resiliencia responde a una mirada positiva de los estudiantes que reconoce sus recursos y capacidades para

aprender. Ello supone que los bajos niveles de aprendizaje que presentan los estudiantes en una asignatura determinada no son explicados a partir de carencias individuales, sino más bien desde una mirada más contextual que explica dichos resultados desde las deficiencias y precariedades del sistema educativo. Es necesario señalar que la trascendencia de esta visión positiva de los estudiantes para el aprendizaje ha sido destacada previamente desde la investigación educativa (Lara, Mizala y Repetto, 2010; Muñoz, 2016).

Por otra parte, la forma de fomentar un comportamiento adecuado en los estudiantes, así como la manera de plantearse frente a las conductas que se alejan de la norma, no comulga con la visión que parece ser predominante en los colegios, la que está fuertemente ligada al control externo y al énfasis en sancionar las faltas a la disciplina. Estos docentes, en cambio, buscan que los estudiantes tomen consciencia del valor de cumplir las normas en pro de una mejor convivencia y como una práctica que los ayuda a aprender más y mejor.

Desde esta aspiración se tiende a tomar medidas menos coercitivas, aún reconociendo que la apuesta por el control interno tiene resultados escasos y lentos en el tiempo, dada la internalización de una cultura escolar que por largo tiempo ha mantenido un esquema más conductista de la disciplina.

Así, la opción de los docentes se opone a los lineamientos institucionales

los que, en general, y tal como lo plantea Albornoz y Cornejo (2017) promueven mayoritariamente relaciones distantes y jerárquicas entre docentes y estudiantes.

Una parte de los docentes destaca haber establecido una relación con los estudiantes desde un esquema menos formal, en donde el docente se posiciona de manera más genuina y espontánea en función de la confianza establecida con sus estudiantes.

En sintonía con lo recién planteado, un recurso frecuentemente usado por los docentes corresponde al uso del humor, el que aporta al clima de la clase y hace que tanto docentes como estudiantes se sientan a gusto en el espacio del aula.

Sumado a lo anterior, parte de los docentes conciben el lazo con los estudiantes como un continuo intercambio donde la acción de los estudiantes va a ser coherente y recíproca al tipo de interacción que el docente haya sido capaz de promover. Para Albornoz y Cornejo (2017), esta manera de concebir la relación correspondería a una nueva mirada que se distancia de la noción verticalista que sería predominante en la relación que se establece entre docentes y estudiantes según la evidencia empírica.

La calidad del nexo con los estudiantes es considerada, por una parte de

los docentes, como un medio necesario y facilitador del proceso de aprendizaje.

Este impacta en una mejor disposición hacia el trabajo académico en el aula, permite que los estudiantes amplíen y mejoren la visión que poseen de sí mismos y contribuye a una mayor motivación por aprender. Cabe señalar que al hablar de aprendizaje los docentes, se refieren a un concepto amplio que implica el cambio y progreso personal a nivel social, afectivo y cognitivo y no exclusivamente al aprendizaje desde una perspectiva académica. Algunos docentes incluso hablan del vínculo como la condición inicial para lograr, a través de la labor educativa, un fin transformador del individuo y su contexto.

Por otro lado, para un grupo de los docentes, aun reconociendo el impacto positivo que tiene el elegir establecer una relación más próxima con los estudiantes, es claro que ello supone también un mayor involucramiento personal, lo cual deriva en un mayor desgaste.

En tanto, la alternativa de apoyar a los estudiantes frente a las experiencias que les causan dolor, supone que los docentes destinan tiempo a escuchar a los estudiantes fuera de clases. Esto implica sacrificar el escaso tiempo no lectivo con el que cuentan, lo cual deja patente que esta labor de acompañamiento a los estudiantes es una actividad a la que institucionalmente no se le da importancia, no se le visibiliza y no se le brindan las condiciones para

que los docentes puedan llevarla a cabo adecuadamente. Tal como señala Albornoz y Cornejo (2017), la institución escolar lejos de favorecer el vínculo profesor-estudiante, tiene un efecto negativo y limitante sobre él. Ello se expresaría visiblemente, por ejemplo, en que las horas de contratación no incluyan en general, un tiempo para el acompañamiento de los estudiantes.

Por último, y como una respuesta ampliamente compartida entre los docentes, se erige que frente al tipo de vínculo que los docentes propician, los estudiantes responden a través de gestos de reconocimiento y gratitud. Así, los estudiantes basan su reconocimiento hacia los profesores en la valoración de sus capacidades pedagógicas o la manera particular en que estos enseñan.

Otro punto, que está a la base de este reconocimiento, es la disposición de los docentes a brindarles contención en momentos difíciles. La respuesta de los estudiantes al tipo de relación que los docentes promueven, impulsa su capacidad resiliente.

Los resultados recién expuestos se ligan estrechamente con la evidencia empírica existente sobre esta temática, la cual resalta la centralidad de la relación profesor-estudiantes como fuente de gratificación en el marco de su labor (Vaillant, 2007).

Paradójicamente, un elemento tan gravitante de la tarea educativa, y que supone un alto compromiso de parte de los docentes, es del todo ignorado a nivel de las políticas educativas cuando se hace referencia a los caminos para alentar procesos de mejora educativa y, como ha quedado en evidencia aquí, tampoco al interior de los colegios representa una tarea prioritaria. Dado que no se observan esfuerzos claros por facilitar las condiciones para que los docentes puedan conocer y profundizar en la relación con sus estudiantes. En este sentido, Albornoz y Cornejo (2017) dan cuenta de la escasa consideración de los aspectos afectivos y vinculares de la labor pedagógica desde el sistema educativo.

En la misma línea de la crítica recién enunciada, Gómez (2016) constata que la disociación de los ámbitos cognitivo y socio-afectivo, que parece primar en las concepciones de la enseñanza en el sistema escolar, además de constituir una visión parcial y estrecha de la labor docente, no refleja la experiencia de los propios estudiantes respecto de los aspectos que valorizan de los profesores.

De hecho, la concepción de los estudiantes sobre cómo es un buen profesor incluye cualidades relacionales, que hacen posible la construcción de vínculos positivos entre docentes y estudiantes. En consonancia con lo señalado por un sector de los profesores en este estudio, este aspecto constituye una condición inicial para que el aprendizaje emerja, particularmente, en el caso de los estudiantes de sectores más vulnerables.

6.2.2.2. La relación con los pares: un vínculo relevante pero frágil

La relación con otros profesores resulta relevante para la totalidad de los docentes y, para todos ellos, este vínculo representa un aporte a su trabajo y a su capacidad de enfrentar las tareas más complejas de su labor. Hallazgo que coincide con planteamientos de autores como Peña, Weinstein y Raczynski (2018), quien se refiere al valor asignado por los docentes al trato y apoyo que reciben de sus pares, elemento destacado también en un estudio previo como parte de la dimensión relacional de la resiliencia (Villalobos y Assael, 2018).

Sin embargo, es necesario aclarar que un grupo de los docentes hacen referencia tanto a las relaciones que fortalecen su desempeño, como a las que lo aminoran. En este sentido, los profesores, en general, distinguen relaciones más distantes dentro del conjunto de sus colegas, donde existe rivalidad, competencia y, especialmente, una postura respecto de la labor educativa y del rol docente muy diferente a la propia, lo que condiciona la posibilidad de generar nexos de cooperación en términos profesionales, diferenciándose claramente de aquellos vínculos que resultan significativos y que, como tales, fortalecen su capacidad resiliente.

Además, la relación entre pares grafica una característica propia del dinamismo de los vínculos que se construyen en el tiempo. Esto quiere decir que pueden profundizarse y fortalecerse, o bien, debilitarse a través del tiempo a

propósito de la calidad de la interacción que se exprese en él. De acuerdo con los resultados, es la relación con los colegas el vínculo que tuvo mayores variaciones a lo largo del tiempo, que incluyó tanto la cimentación de lazos más profundos, como su deterioro, donde la cercanía y el apoyo se fueron debilitando.

No obstante, un elemento común, entre los docentes al referirse a los enlaces con los pares que fortalecen su capacidad resiliente, es que se alude a un contacto de tipo informal y hasta circunstancial en donde se encuentra un espacio que ayuda a recuperarse del desgaste que la labor genera. Esta consiste en poder expresar sentimientos de frustración, rabia y desgano, encontrando contención en el grupo y una mirada distinta o complementaria a la propia sobre la experiencia que se comparte. En estas instancias, las bromas y la alegría suelen estar presentes, lo que también ayuda a disminuir la tensión y contar con momentos de desconexión de los deberes.

Estos encuentros contrastan fuertemente con los escasos espacios de encuentro existentes a nivel institucional, los que en general no resultan relevantes ni significativos para los docentes, en la medida que se focalizan en la entrega de información y escasamente permiten dialogar sobre temas que para ellos tienen importancia desde el punto de vista pedagógico.

Los pocos espacios de diálogo y colaboración entre profesores son un

elemento consignado reiteradamente desde la investigación (Centro de estudios Mineduc, 2013) y que tiene enormes implicancias para el ejercicio docente. En esta línea, Assael (et al., 2014) afirma que la falta de diálogo que caracteriza el Consejo de Profesores, que representa, en general, la única instancia de encuentro institucionalizada, interfiere con la posibilidad de reflexionar en torno al sentido de la labor pedagógica. Asimismo, Vaillant (2007) sostiene que este tipo de encuentros obstruye la posibilidad de construir la noción de un cuerpo profesional al interior de los colegios. Ambos elementos representarían un obstáculo para el desarrollo de la resiliencia docente, particularmente, en el caso de los docentes que inician su carrera, quienes verían mermada la posibilidad de compartir con otros sus preocupaciones laborales y ser apoyados por sus colegas más experimentados (Gu y Li, 2013; Johnson et al., 2016).

Algunas de las cualidades presentes en el vínculo entre colegas que los participantes de este estudio reconocen que aportan a su capacidad resiliente son las siguientes: Una de ellas corresponde al reconocimiento de los pares sobre el trabajo que se lleva a cabo. En este plano, el observar avances en los estudiantes en términos de su disposición a trabajar en clases, sus actitudes o su rendimiento son aspectos que los colegas suelen atribuir al docente y su influencia, particularmente, desde el rol que implica la jefatura de curso.

Por otra parte, las orientaciones de los docentes experimentados, respecto

a cómo llevar a cabo la labor, son gestos ampliamente valorados por los docentes principiantes, particularmente, durante la primera etapa de su inserción profesional. Situación que coincide con los planteamientos de Peña (et al.,2018), quienes se refieren a la relevancia de esta guía en el marco de un sistema educativo, donde los procesos de inducción aún son escasos, y con las propuestas de Greenfield (2015), quien se refiere a las recomendaciones que brindan los docentes experimentados como un elemento que favorece la resiliencia docente.

En el marco de este enlace, existen grupos con los cuales se establece una mayor cercanía, en donde se encuentra apoyo para hacer frente a las dificultades, se hace posible el intercambio profesional en temáticas disciplinares o de jefatura y donde también se cuenta con un espacio de distensión que ayuda a sobrellevar el estrés.

Este tipo de relación, que se configura como una mentoría de tipo informal, constituye un elemento clave para facilitar la inserción profesional de acuerdo con diversos autores (Alen, 2009; Aloguín y Feixas, 2009; Avalos, 2009; Beca y Boerr, 2009; Serra et al., 2009; Vaillant, 2009; Beca y Cerda, 2010; Flores, 2014; Ayala, 2015; Solís et al., 2016; Ruffinelli et al., 2017).

Un aspecto basal de este lazo es poseer una visión común acerca de la

manera cómo debe enfrentarse el trabajo y cómo se concibe el rol profesional. Este hallazgo es coincidente con lo planteado por Jordan (2010) respecto de que uno de los factores que logra fortalecer los vínculos es tener un propósito compartido y con lo señalado por Day y Gu (2014) acerca de que relaciones que implican cohesión y valores compartidos son generadoras de resiliencia.

Más específicamente, y en sintonía con los resultados de este estudio, los docentes que establecen vínculos entre sí y que evidencian capacidad resiliente, comparten el interés por aportar al aprendizaje de niños, niñas y jóvenes (Le Cornu, 2009; Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2016).

Por otra parte, y a la luz de los hallazgos, se podría concluir que el experimentar circunstancias similares hace más probable una proximidad entre colegas. Por ello, los docentes principiantes tienden a unirse y apoyarse mutuamente, lo que se relaciona con que las adversidades que enfrentan son comunes. También es posible suponer que dicha relación responde a una necesidad que no es atendida institucionalmente. De hecho, en ninguno de los casos estudiados se observan mecanismos institucionales de inducción para los docentes novatos.

6.2.2.3. Relación con la jefatura: dificultades más que apoyos

En referencia a las dificultades que los docentes han debido enfrentar durante su inserción profesional, se ha resuelto que, en la mayoría de los casos, la relación con la jefatura es un aspecto problemático que obstaculiza su labor.

Junto a ello, una parte de los docentes participantes valorizan el tipo de vínculo que la jefatura ha establecido con ellos, cuyas cualidades nutren su capacidad resiliente. Cabe señalar que, en este eje temático, a diferencia de lo que se destaca en investigaciones realizadas a nivel internacional, como es el caso del trabajo de Day y Gu (2014), cuando se refiere al vínculo con la jefatura, el director no es la principal figura de apoyo. Para este grupo de docentes, también cobra relevancia el rol de quienes ejercen la jefatura técnico pedagógica y, en el caso de un profesor, se destaca la figura del Jefe de Departamento de asignatura.

6.2.2.4. Cercanía, apoyo, orientación y reconocimiento por la labor desempeñada

Una relación próxima entre los docentes y la jefatura se engarza con el involucramiento de estos últimos con las dificultades que les toca enfrentar a los docentes, así como la disposición a escucharlos, orientarlos y apoyarlos en la resolución de dichas complejidades. Otro de los puntos relevantes ha sido las instancias de acompañamiento donde se les ha reconocido por el trabajo

realizado y donde se han destacado sus cualidades como docentes. En uno de los casos, además de las cualidades enunciadas, resulta destacable que, ante las propuestas de innovación, la jefatura se involucre en su diseño y evaluación. Igualmente, la valoración de los directivos del trabajo desarrollado por los docentes, así como su preocupación por el bienestar de estos, son destacadas como factores que benefician el desempeño de los profesores (Peña et al., 2017) y que refuerzan la resiliencia docente (Day y Gu, 2014).

6.2.2.5. Relación con profesionales de apoyo pedagógico

El rol de jefatura de curso implica para los docentes enfrentar una serie de circunstancias que repercuten en el desarrollo de sus estudiantes: problemáticas familiares, necesidades educativas especiales, dificultades conductuales. Siendo esta labor una tarea particularmente compleja para los profesores principiantes, el contar con redes de apoyo internas, como los profesionales que son parte de la coordinación de convivencia escolar o del proyecto de integración escolar, representa para ellos la posibilidad de recibir orientación y eventualmente llevar a cabo un trabajo colaborativo.

Dichas experiencias comprenden a una minoría de los participantes, y salvo en una docente que mantiene reuniones periódicas con estos equipos, el resto de los profesores presenta un contacto ocasional, que depende de la calidad de la relación informal que exista con estos profesionales. En este

sentido, parece necesario avanzar hacia una definición más clara del tipo de vínculo que se requiere crear entre estos profesionales y los docentes. Se considera que el asignar un horario de encuentro periódico entre los docentes y los profesionales de apoyo hace más probable el trabajo conjunto, ya que, a la luz de lo planteado por los docentes, la mera existencia de estos profesionales al interior de la institución no supone un aporte efectivo a la labor pedagógica. No obstante, y siguiendo lo señalado por Le Cornu (2013), además de la generación de espacios de encuentro formales y sistemáticos, resulta clave, en miras de lograr representar un vínculo relevante para los docentes, construir una relación horizontal que favorezca la colaboración y el apoyo a los docentes principiantes.

6.2.3. Dimensión institucional

La dimensión institucional logra fortalecer la capacidad resiliente en un tercio de los participantes del estudio, ya que, para la mayoría de los docentes investigados, dicha dimensión representa parte de las adversidades a las que deben enfrentarse en el ejercicio de su labor. Este aspecto coincide con la evidencia derivada de estudios recientes sobre el tema (Villalobos y Assael, 2018).

Cuando se comenta la contribución de aspectos institucionales, los docentes comentan la existencia de condiciones laborales positivas, lo que se manifiesta en la posibilidad de contar con una infraestructura y un equipamiento

que facilita el trabajo pedagógico. De acuerdo a ello, el contar con salones, laboratorios de idiomas, de computación, conexión a internet y salas equipadas para el uso de material audiovisual, permitirían generar diseños de aula que incluyan diversos recursos de enseñanza y el uso de una variedad de metodologías que impacten positivamente la motivación de los estudiantes y su aprendizaje.

Respecto del nivel de ingreso, los docentes valoran el que la institución ofrezca mejores condiciones salariales que las que se ofrecen en otros colegios de igual dependencia. Así como otro tipo de incentivos, como bonos por asumir jefatura de curso o el financiamiento parcial o total de capacitaciones.

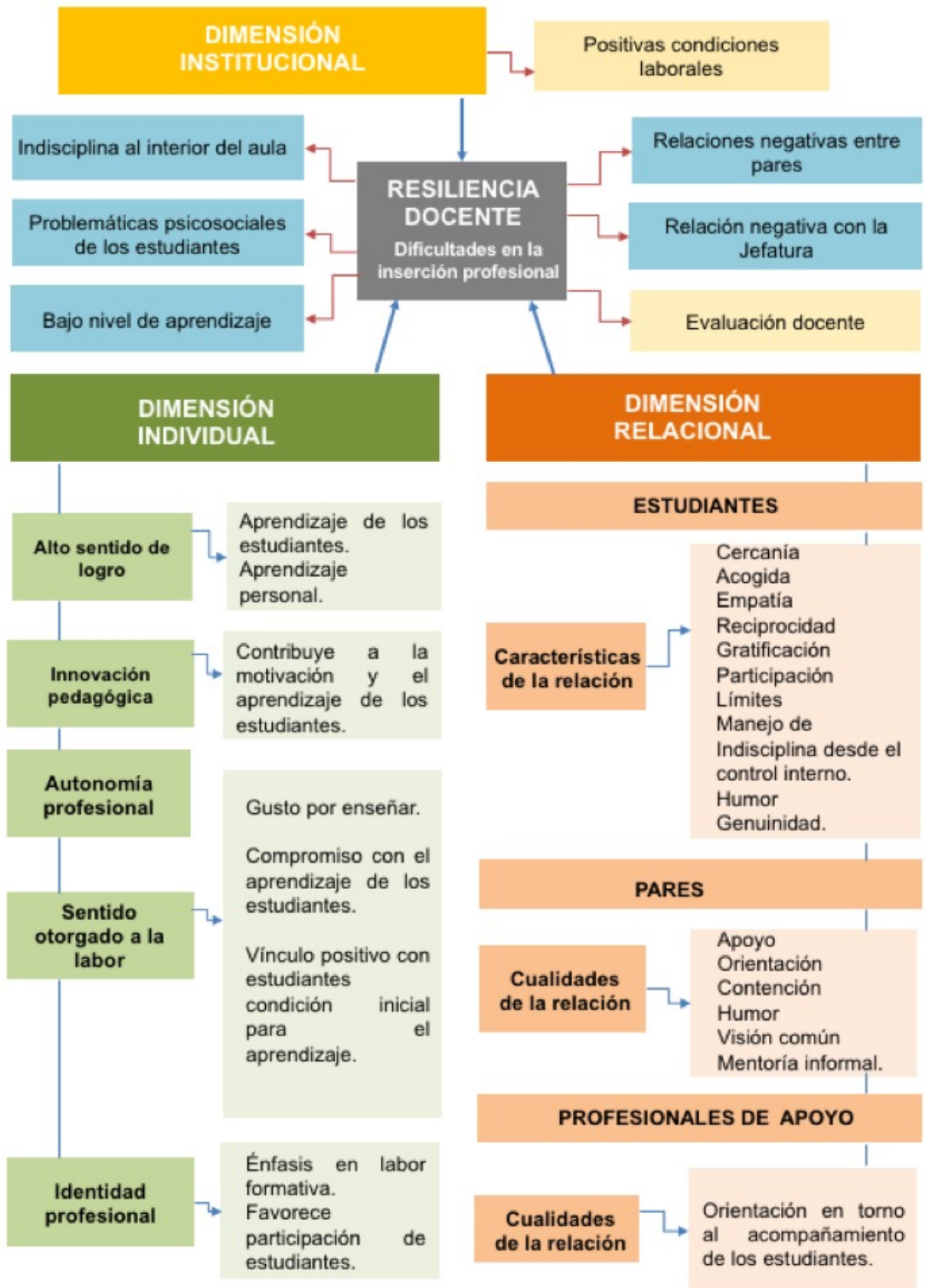
A partir de lo señalado, queda demostrado que la mayoría de los docentes llevan a cabo su labor, asumiendo condiciones laborales deficientes. Ello se condice con los datos de la encuesta Talis del año 2013, a partir de la cual se expresa que la existencia de condiciones laborales deficientes, que se constata en la gran mayoría de los docentes chilenos y se reconoce en la carencia de recursos, afecta la calidad de la educación entregada (Centro de Estudios Mineduc, 2015).

Desde una perspectiva centrada en la esfera institucional, se desprende un escenario particularmente adverso, donde, por un lado, las necesidades

educativas de la población a la que se atiende son particularmente complejas, mientras que las condiciones en las que se debe llevar a cabo la labor pedagógica son, en el caso de la educación municipal, las más deficientes del sistema. En este contexto, el que los profesores igualmente logren progresos en los estudiantes supondría, en consonancia con los hallazgos de este estudio, grandes esfuerzos y una mayor probabilidad de desgaste, por lo que resulta fundamental que las políticas públicas avancen de manera significativa en mejorar las condiciones de trabajo para facilitar el ejercicio pedagógico.

En este mismo orden de ideas, resulta llamativo que el contexto de desempeño de los docentes de colegios municipales sea invisibilizado a la hora de diseñar e implementar políticas públicas, aspecto refrendado por Biscarra, Giaconi y Assael (2015). Contrariamente, el sistema educativo actual establece mecanismos de evaluación donde se espera que todas las instituciones escolares alcancen ciertos estándares de desempeño, con lo cual se niegan las abismantes diferencias existentes respecto de las condiciones materiales en las que se lleva a cabo la labor. En este sentido, se coincide con Fardella (2013) sobre la necesidad de incorporar la cotidianeidad del trabajo docente al momento de diseñar la política educativa. Al mismo tiempo, Johnson (et al., 2015) reafirman la influencia de la política educativa sobre la capacidad resiliente e insiste en la necesidad de introducir medidas tendientes a mejorar las condiciones laborales de los docentes.

DIAGRAMA 1: RESULTADOS INTERCASO



Fuente: elaboración propia

7. CONCLUSIONES

Este apartado se organiza en torno a diversas temáticas. En primer término, se hace referencia a algunas conclusiones relativas al objeto de estudio que en este caso corresponde a la resiliencia docente. En segundo lugar y teniendo en cuenta los objetivos fijados para esta investigación, se centra en la descripción y análisis de la dimensión individual, la relacional y la institucional de la resiliencia de los profesores principiantes que han sido estudiados. Posteriormente, se describen algunas relaciones que a la luz de los resultados es posible establecer entre las distintas dimensiones estudiadas. Finalmente se incluyen algunas sugerencias y proyecciones de este trabajo.

En cuanto a la resiliencia docente, un primer elemento a considerar a modo de conclusión es el contexto escogido para este estudio: colegios municipales y particulares subvencionados que actualmente atienden a una población de estudiantes que presentan índices de vulnerabilidad económica y psicosocial. Hecho que ha representado para este grupo de profesores una realidad adversa y compleja para llevar a cabo su labor, lo que particularmente, durante su primer año de ejercicio significó que el querer avanzar en el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos implicase para ellos un alto nivel de esfuerzo y desgaste.

No obstante, se debe señalar también que el grupo estudiado dio muestras de contar con diversos recursos personales que supieron desplegar en el tiempo y así experimentar el avance de sus estudiantes y visualizar el aporte en su trabajo.

Cabe hacer notar como un aspecto positivo del diseño metodológico asumido en este estudio el tiempo de trabajo de campo de este estudio. Se partió al finalizar el primer año de ejercicio de cada docente consultado y se incluyó el segundo año de desempeño, esto permitió visualizar la evolución tanto de las dificultades como de las dimensiones de la resiliencia docente que se pusieron en juego para superar las complejidades de la labor. Lo anterior, resulta coherente con la conceptualización de la capacidad resiliente como un proceso dinámico en el tiempo que vuelve pertinente las opciones de investigación de tipo longitudinales.

Se ha constatado, cómo la capacidad de los docentes de hacer frente a las dificultades varía en el tiempo, en función de las demandas laborales y de las condiciones contextuales que acompañaron su desempeño. De este modo, los docentes al referirse a su primer año de inserción profesional, hacen referencia a dificultades mayores y más diversas que las que persisten durante su segundo año de ejercicio, lo que está directamente relacionado con el proceso de socialización ocupacional y con el modelo de inserción predominante en sus

contextos laborales los que adolecen de mecanismos de inducción. Durante el segundo año de inserción en tanto, los recursos utilizados por los docentes para enfrentar las dificultades se fueron consolidando, particularmente su capacidad de innovación pedagógica, la profundización del vínculo con los estudiantes y la relación de apoyo construida con una parte de sus colegas.

Se puede afirmar que este grupo de docentes efectivamente manifestó un alto nivel de resiliencia que los llevó, sin excepción, a alcanzar logros significativos en su trabajo y ser un aporte al progreso y aprendizaje de sus estudiantes. No se puede desconocer, sin embargo, la complejidad del proceso que atravesaron y los distintos momentos en que experimentaron angustia, estrés, decepción, rabia, inseguridad, entre otros, lo cual tuvo costos personales importantes en dos de los casos estudiados, como el plantearse la posibilidad de dejar la docencia o el deber recurrir a apoyo terapéutico en el contexto de una prolongada licencia médica. La capacidad de recuperación evidenciada por los docentes no debe suponer, en coherencia con lo planteado en el marco teórico de este estudio. Desconocer las condiciones adversas presentes en sus contextos laborales, como la precaria infraestructura, los escasos recursos materiales, la inestabilidad laboral, el insuficiente tiempo no lectivo versus la variedad de tareas que debe asumirse, el escaso apoyo brindado por la jefatura, los pocos espacios de encuentro y colaboración con sus colegas, entre otros factores, los que debiesen ser modificadas para poder contribuir a generar

capacidades resilientes en los docentes.

A lo largo de esta investigación, se ha tenido presente condicionantes tanto individuales como contextuales de la resiliencia docente y hemos podido establecer en cada una de ellas los elementos que fortalecen dicha capacidad. No obstante, también se debe reconocer que toda dimensión analizada incluye también condiciones obstaculizadoras que disminuyen en los docentes su capacidad de hacer frente a los desafíos y superarlos.

En lo que respecta a la dimensión individual, se puede concluir que ella tiene como base fundamental el sentido que para ellos tiene la labor pedagógica. Los significados predominantes hablan del anhelo de ser partícipes del crecimiento y desarrollo de los jóvenes y de cumplir un rol relevante en la generación de aprendizajes de diversa naturaleza, entendiendo por ello aspectos cognitivos y socioafectivos. El lugar desde donde los docentes han elegido realizar esta tarea pudiera relacionarse con su propia experiencia como estudiantes de colegios públicos, en donde tuvieron la oportunidad de aprender y a través de ello acceder a concretar sus proyectos personales. Esto probablemente, contribuye a que se sientan cercanos a sus contextos de trabajo actuales y a los contextos de vida de sus estudiantes.

La cercanía seguramente incide en la visión que tienen sobre los

estudiantes, la que reconoce sus recursos y capacidades de aprender, así como también es posible que aporte a una postura más empática acerca de sus carencias, al ser capaces de comprender cuál es el lugar que estos estudiantes ocupan dentro del sistema educativo y social. Un lugar que no es de privilegio, sino que más bien es de precariedad. El gusto por enseñar es algo que han descubierto tempranamente en sus vidas y la capacidad de sentirse a gusto con sus alumnos es un factor en común.

En el marco de la dimensión individual, el sentido de logro aparece como una consecuencia derivada de todas las acciones impulsadas por los docentes para superar las dificultades de su labor. En este contexto resulta novedoso que el sentido de logro, aparte de favorecerse a partir de los aprendizajes que los profesores evidencian en sus estudiantes, como ha sido descrito en esta investigación, en algunos casos también se nutre a partir de la conciencia que algunos de ellos tiene respecto de sus propios progresos y de sus aprendizajes a nivel profesional. Que le permiten a medida que alcanzan mayor experiencia tomar mejores decisiones y realizar una labor más pertinente y ajustada a las diversas necesidades que observan en sus estudiantes.

Un aspecto fundamental dentro de la dimensión individual de la resiliencia docente corresponde a la innovación pedagógica, la que representa un medio poderoso para promover el aprendizaje de los estudiantes y donde el accionar

del profesor y el compromiso con el aprendizaje son claves. La innovación pedagógica tiene sentido desde el potencial que se reconoce en los estudiantes. La calidad de esta labor y su impacto parece potenciarse en las ocasiones en que se lleva a cabo a partir del trabajo colaborativo entre profesores. Sobre este tema basta decir, a la luz de los resultados, que contribuye de manera importante al sentido de logro de los docentes y a su resiliencia.

El análisis de esta dimensión ha permitido profundizar en las características pedagógicas de los profesores resilientes, las que en la literatura existente hasta hoy a nivel internacional se encuentra escasamente descrita, lo que vale la pena seguir desarrollando en cuanto pueden ser aspectos a fortalecer en los docentes.

En referencia a la dimensión relacional se puede destacar que parte del reconocimiento que los estudiantes hacen a sus profesores responde a la disposición de ellos a escucharlos y acogerlos en los momentos en que experimentan situaciones difíciles. La opción de los docentes sin duda beneficia a los alumnos. Pero, también supone costos para ellos en cuanto asumen esta tarea en su gran mayoría de manera solitaria. Cuando hablamos de costos no aludimos solamente al tiempo que se destina a conversar con los estudiantes, el que evidentemente resta tiempo a las labores administrativas y de preparación de la enseñanza, tareas que el docente igualmente debe llevar a cabo

seguramente en tiempos extralaborales. Se trata también del desgaste generado por el involucramiento afectivo implicado en esta labor de acompañamiento.

Los docentes estudiados han mostrado el positivo impacto que ha tenido sobre el aprendizaje de sus estudiantes el acoger sus problemáticas. Ante lo cual parece legítimo hacer que estas acciones permanezcan en el tiempo, cosa que puede ocurrir solo en la medida que se cuente con el tiempo y apoyos profesionales necesarios para que este rol se lleve a cabo en espacios intencionados para ellos y no sean, como hasta ahora, encuentros que surgen de opciones individuales que si bien tienen sentido en el mediano plazo por los beneficios que representan para los estudiantes, tienen altos costos para los docentes a nivel emocional y laboral.

Respecto de la relación con los pares podemos concluir que esta logra cimentarse a partir de un sentido y una identidad profesional común. Es a partir de esto que el trabajo conjunto se ve favorecido así como el apoyo, la orientación y todas las cualidades que han demostrado ser elementos fortalecedores de la resiliencia.

Al mismo tiempo, los resultados han puesto en evidencia que la relación con los estudiantes es el centro de la enseñanza y que un vínculo positivo es una condición imprescindible para el crecimiento y el aprendizaje tanto de los

docentes como de los alumnos que construyen y participan de esa relación.

El manejo de la disciplina, como dificultad y la importancia del vínculo que se establece con los estudiantes, abre la discusión respecto a los aprendizajes que deben generarse en los estudiantes de pedagogía para situarse y promover una relación pedagógica positiva. Esto pareciera ser una temática que requiere de mayor atención tanto durante la formación inicial como en la fase de ejercicio profesional.

La dimensión institucional a juicio de los profesores constituye parte de las dificultades a las que han debido enfrentarse durante su inserción profesional. Esto revela una realidad compleja dado que culturas institucionales donde estén presentes el control, el miedo o la inseguridad, lejos de fortalecer la resiliencia docente contribuirán a debilitarla.

La dimensión institucional es, de las tres instancias estudiadas, la que menos aporta a la capacidad resiliente de los docentes principiantes, convirtiéndose muchas veces en un obstaculizador del trabajo pedagógico. De hecho, los resultados nos muestran que es predominante entre los educadores el haber experimentado un trato por parte de su jefatura donde prima el control, la vigilancia y donde se espera que los ellos cumplan sin cuestionamientos los lineamientos establecidos para el trabajo pedagógico, lo cual claramente sitúa al

profesor en una posición que desdibuja su rol profesional.

En coherencia a lo recién planteado, los espacios de diálogo, reflexión y participación a nivel institucional son elementos muy poco frecuentes, lo que disminuye notoriamente la posibilidad de que las voces de los profesores sean escuchadas al tomar decisiones, esto atenta contra la resiliencia docente.

Dentro de la dimensión institucional el proceso de evaluación docente también afecta negativamente la capacidad resiliente. Los criterios utilizados en esta instancia no son transparentados a los docentes y tampoco incluyen espacios de retroalimentación. Frente a ello, la posibilidad de que los procesos de evaluación del desempeño tengan un sentido formativo y contribuyan a la mejora del desempeño de los docentes se ve seriamente limitada.

También en el marco de la dimensión institucional, resulta preocupante la lentitud con la que los métodos de inducción se están introduciendo en el sistema, dado que se cuenta con amplia información respecto de que este proceso beneficia y facilita la inserción laboral del profesorado principiante aportando a su resiliencia.

Esta dimensión aporta a la capacidad resiliente en una parte de los docentes y lo hace básicamente a través de recursos materiales con los que

contaría cada establecimiento educacional. Esto lleva a concluir la necesidad de garantizar estos mismos recursos en todos los colegios como condición básica e imprescindible de un adecuado trabajo pedagógico.

Los resultados de este estudio revelan que las prescripciones acerca del trabajo que los profesores deben asumir, no favorecen a su juicio los procesos educativos. Representan obligaciones que ocupan energía y tiempo de los docentes sin que ello redunde en mayores beneficios ni para los docentes, ni para los estudiantes.

Considerando los resultados, no podemos obviar la presencia de profesionales de apoyo a propósito de las normativas y la política educacional. De acuerdo a los resultados obtenidos, el aporte de estos profesionales entre los que están los psicólogos y psicólogas es aún incipiente de acuerdo a los docentes, entre otras cosas porque su rol y las maneras concretas como se instala su trabajo en los contextos escolares pareciera no ser claro. En este sentido es necesario que la incorporación de estos profesionales no se convierta en un hecho administrativo o en uno de los tantos requisitos que los colegios deben cumplir, sino que logren ser un aporte real a las comunidades educativas, lo cual requiere de una reflexión permanente respecto del sentido e impacto de su presencia en la escuela, más allá de las prescripciones.

Los hallazgos de esta investigación llevan a preguntarnos en el marco de la dimensión institucional ¿cuánta tensión implica para los profesores trabajar en pro del logro de sus fines educativos en solitario y debiendo en paralelo responder a demandas distantes de aquello que les parece importante y prioritario de atender? ¿qué implicancias supone desarrollar una labor que logra progresos en los estudiantes y que, sin embargo, no recibe el reconocimiento desde la institución y es invisible para un sistema educativo focalizado únicamente en los resultados de pruebas estandarizadas como indicador de logro educativo? ¿por qué las políticas públicas ponen énfasis en los objetivos a alcanzar y no así en la generación de las condiciones para tal logro?

En este marco también resulta preocupante que los mecanismos de evaluación docente a los que se someten los profesores sean procesos poco claros y arbitrarios, más aún cuando esto representa consecuencias para la continuidad laboral. En este sentido, es necesario llamar la atención sobre el objetivo actual de la evaluación en el terreno educativo. Esta medición es un proceso necesario y relevante en cuanto pueda permitir la mejora, lo cual supone una visión formativa de la evaluación que incluye retroalimentar nuestras acciones para hacernos cargo de los aciertos y corregir las debilidades. Esta dimensión es la que está ausente cuando se trata de evaluar a los educadores, por ello tampoco la mera aplicación de ella logra contribuir a su progreso y aprendizaje.

Uno de los objetivos de esta investigación se relaciona con la posibilidad de establecer relaciones entre las distintas dimensiones a la base de la resiliencia docente. En este sentido y a la luz de los resultados, podemos afirmar que la alta valoración que hacen los profesores del vínculo, que establecen con algunos de sus pares, está asociada también a las cualidades que están presentes en estos encuentros donde aparte de lograr compartir visiones similares sobre la labor corresponden a espacios donde pueden exteriorizar sin temores sus preocupaciones y dificultades. Esta acción es acogida por el grupo y a partir de ella se obtienen diversas expresiones de apoyo.

En relación con lo anteriormente descrito, los docentes describen los escasos espacios de encuentro institucionales como instancias formales, donde prima la entrega de información, la escasa participación y en que no se abordan temas que para los educadores son parte de sus preocupaciones cotidianas. Frente a este panorama, parece necesario avanzar en la transformación de estos espacios para que posibiliten un mayor protagonismo y participación de los docentes en el marco de una relación donde la confianza, la genuinidad y la cercanía tengan cabida, entendiendo que son este tipo de relaciones las que aportan a su resiliencia.

Por otra parte, considerando la dimensión individual y la institucional, cabe

señalar que el alto sentido de logro alcanzado por los docentes es el resultado de oponerse en parte, a lo que institucionalmente se espera de ellos. Esto se manifiesta cuando un profesor opta por no implementar la planificación definida institucionalmente para su asignatura por considerarla poco pertinente. Optan por enseñar lo que creen se ajusta al nivel de aprendizaje que muestran sus estudiantes y no lo que el plan de estudios define que se debe enseñar. Deciden no adherir a las prácticas de manejo conductual que la institución promueve, dado el énfasis en el castigo y el control externo que ello supone y eligen enfrentar la indisciplina en el aula a través de estrategias más coherentes con la relación pedagógica que les interesa establecer con sus estudiantes. Esta acción individual de cada educador, hace pensar en la necesidad de que quienes dirigen la escuela cuenten con espacios para reflexionar y evaluar los lineamientos institucionales que se han definido, dado que ello podría contribuir a que directivos y docentes compartan en un grado mayor al actual, criterios respecto de los aspectos que deben orientar su labor pedagógica.

Por otro lado, como parte de la dimensión individual, la innovación pedagógica ha mostrado un potencial para generar efectos positivos sobre la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, cuestión altamente relevante dadas las dificultades con las que los participantes se encontraron durante su inserción profesional. Frente a esta temática los docentes han señalado que la organización de su trabajo no considera espacios que promuevan esas

iniciativas, en particular aquellas que suponen el trabajo colaborativo entre profesores. Más aún, en algunos de los casos el ejercicio de la autonomía profesional atenta contra lineamientos institucionales que buscan homogenizar el trabajo pedagógico. Ello sugiere que la innovación pedagógica debe poder ampliarse institucionalmente pasando de ser una experiencia individual a ser materia de reflexión y discusión pedagógica colectiva, dado que de acuerdo a los docentes, ella representa una vía auspiciosa para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la importancia dada por los docentes a la participación, permite relacionar la dimensión individual con la relacional. Esto debido a que el trabajo que ellos aspiran a promover dentro del aula, sitúa al estudiante en un lugar protagónico, donde sus experiencias, intereses y posturas puedan tener cada vez mayor expresión. Esto resulta coherente con un manejo de la disciplina cuyo énfasis no está en el control externo ni la imposición de la autoridad de parte de los docentes. Esta descripción del trabajo pedagógico está en sintonía con el vínculo que los docentes han buscado construir con sus estudiantes y el que se ha convertido en una fuente de gratificación y resiliencia para ellos, donde la cercanía, la empatía, la reciprocidad y el reconocimiento son elementos centrales.

Al analizar la relación con los pares, es posible establecer que esta se

convierte en un soporte para los docentes principiantes, que de alguna manera compensa la falta de acompañamiento pedagógico a nivel directivo. Ha quedado establecido que la relación con los pares presenta en ocasiones características que merman la capacidad resiliente, como la rivalidad, la competencia y la descalificación. Esto pudiera relacionarse con dos características institucionales que han sido consignadas por los docentes. Una de ellas corresponde a los escasos espacios de encuentro que la institución define entre los colegas, lo que evidentemente merma la posibilidad de establecer interacciones cercanas y de confianza, las que requieren del conocimiento mutuo como condición inicial. Junto a ello, los profesores han señalado como una dificultad importante la inestabilidad laboral. Dicho escenario puede hacer más probable que se den relaciones de competencia entre colegas más que relaciones de colaboración.

La relevancia de la dimensión relacional contrasta fuertemente con la escasa consideración de este aspecto por parte de la institucionalidad. Estos elementos que han demostrado ser fuente de sentido y gratificación para los docentes, sin embargo, parecen permanecer invisibilizados por otras demandas y otras prioridades del sistema educativo. Más preocupante aún, es constatar que el buen trato es una experiencia poco frecuente en los contextos de desempeño de los docentes estudiados.

Aún cuando existan vínculos potenciadores de la resiliencia en la institución, no existe a juicio de los docentes, desde la institucionalidad, acciones que busquen generar este tipo de vínculo. Las instancias de interacción entre pares son muy escasas y las que existen son criticadas por los docentes. De hecho, la descripción que hacen de ellas distan del tipo de interacción que aportan a su bienestar.

Desde una perspectiva relacional, resulta especialmente valioso que los profesores, frente a las deficiencias observadas en los estudiantes desde el punto de vista de su aprendizaje, no enjuicien sus capacidades ni su potencial. Es esto lo que explica que estén dispuestos a seguir buscando alternativas para que los estudiantes progresen y lo que les lleva finalmente a generar progresos en ellos.

Teniendo en cuenta todos los elementos que los docentes principiantes han consignado como aspectos que fortalecen su resiliencia, parece ser necesario impulsar una serie de cambios en el contexto escolar como la necesidad de avanzar en el mejoramiento de las condiciones laborales. También deben implementarse mecanismos de inducción y apoyo para los docentes que se inician laboralmente. Se deben fortalecer las relaciones a nivel escolar, ello requiere de oportunidades para el conocimiento mutuo y para el trabajo colaborativo que permita discutir y reflexionar acerca de la visión educativa, los sentidos personales y colectivos sobre la labor, así como el propósito moral de la

tarea.

Lo recién planteado se asocia a la necesidad de promover un proyecto colectivo que potencie los esfuerzos individuales que se llevan a cabo cotidianamente.

Es necesario también promover relaciones democráticas, de mayor participación entre los adultos que conforman las instituciones escolares y entre los docentes y sus estudiantes.

La institución escolar podría beneficiarse si reconoce el aporte de los profesores principiantes y que todos los docentes a nivel institucional tengan la posibilidad de participar y decidir sobre aquellos aspectos que afectan su trabajo.

A modo de proyección, se puede establecer que los resultados de esta investigación han abierto un amplio abanico de elementos, que favorecen el poder entender las condiciones que contribuyen a fortalecer la capacidad resiliente de los docentes. Sin embargo, se cree necesario seguir profundizando en aquellos elementos que aparecen como aspectos particularmente relevantes, como el vínculo con los estudiantes y pares a nivel relacional, además del sentido otorgado por los profesores a su labor.

En particular, considerando la relevancia de la relación docentes-estudiantes, parece necesario generar conocimiento sobre cómo este vínculo se construye, qué condiciones pueden atentar contra una relación pedagógica que promueva el aprendizaje y qué oportunidades de aprendizaje sería necesario fortalecer en los profesores en formación y en aquellos que actualmente están en ejercicio para favorecer su vinculación positiva al interior de la comunidad educativa.

Por otra parte, y a partir de la escasa contribución de la dimensión institucional a la capacidad resiliente de los docentes, sería interesante recoger la mirada de los directivos que en este estudio han estado ausentes para comprender la manera en que asumen actualmente su rol y las alternativas que pudieran abrirse desde ahí para generar cambios en las instituciones que dirigen. No se debe desconocer el poder que ostentan y el impacto que tienen sus acciones sobre el trabajo que los docentes deben asumir. Por tanto, no se debiese renunciar a generar conocimiento sobre una dimensión clave como base de apoyo a la labor pedagógica.

Se considera que dado el poder que los directivos ostentan, es relevante el recoger su visión acerca de cómo entienden su gestión en la escuela, y el valor que le dan a los aspectos que para los docentes son relevantes y que aportan a su resiliencia. Es fundamental indagar sobre su postura acerca del rol que creen

podrían jugar en la generación de condiciones institucionales promotoras de la resiliencia. Ello se justifica, dado que en esta investigación se ha develado que en general, quienes ocupan posiciones de poder para decidir sobre cómo debiese funcionar la institución escolar, no están tomando en consideración las necesidades de los profesores que emergen de su trabajo pedagógico y de las complejidades asociadas a él.

Así como se ha asumido la resiliencia como una capacidad que se fortalece o se debilita desde el contexto. También sería relevante realizar estudios con profesores principiantes que se desempeñen en instituciones cuyas características sean diversas.

El desafío sería generar conocimiento sobre otros espacios institucionales para indagar en torno a qué es lo que se comparte y que es lo diverso en cuanto a aquellos factores que aportan a la resiliencia docente.

Para finalizar diremos que el inicio de la carrera, por su complejidad, es un momento relevante para estudiar la capacidad resiliente, pero también lo es estudiar este fenómeno en otros momentos del desarrollo de la carrera en pro de favorecer una mayor gratificación en el conjunto de los docentes actualmente en ejercicio.

8. ANEXOS

8.1. Anexo nº1

8.1.1. Guion temático entrevista I

1. Presentación personal
2. Llegada a su actual trabajo
3. Labores desarrolladas
4. Principales dificultades enfrentadas
5. Personas y/o condiciones que contribuyeron al mejor enfrentamiento de las dificultades.
6. Impacto a nivel personal de las dificultades experimentadas.
7. Personas y/o condiciones que le permiten hacer frente al desgaste en el ejercicio de su labor.
8. Sentimientos emociones asociadas a su trabajo
9. Elementos que han contribuido a su gratificación laboral.
10. Avances experimentados en torno a su trabajo
11. Posición personal predominante frente a las dificultades experimentadas.
12. Propósitos personales a la base de ser profesor/a.

8.1.2. Guion temático entrevista II

1. Síntesis temáticas entrevista 1.
2. Visión respecto del primer semestre.
3. Nuevas tareas que ha asumido y dificultades asociados.
4. Avances observados en distintos ámbitos
5. Situación más compleja que ha debido enfrentar
6. Acciones emprendidas para enfrentar dificultades laborales.
7. Evolución de las dificultades descritas en la entrevista anterior (acompañamiento a los estudiantes).
8. Acciones que han favorecido la superación de dificultades.
9. Sentimientos y emociones asociados a los nuevos desafíos.
10. Evolución de las situaciones enfrentadas.
11. Efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes
12. Elementos personales que han favorecido el enfrentamiento de las dificultades laborales.
13. Elementos del contexto escolar que representan recursos para enfrentar dificultades.

8.1.3. Guion temático entrevista III

1. Síntesis temáticas entrevista 2.
2. Evolución de las dificultades planteadas con anterioridad.
3. Evaluación del año y Proyecciones laborales.
4. Sentimientos y emociones asociadas a la experiencia laboral del año.
5. Aspectos personales que han sido recursos frente a las dificultades.
6. Aspectos contextuales que han sido recursos frente a las dificultades.
7. Vínculos personales relevantes y su evolución en el tiempo.
8. Aspectos institucionales como base de apoyo y su evolución en el tiempo.
9. Postura personal respecto ejercicio de su labor.

8.2. Anexo nº2.

Consigna para grabaciones de audio investigación sobre resiliencia en profesores principiantes.

Estimado/a participantes del estudio:

Como una manera de acceder a las experiencias cotidianas de tu trabajo, te solicito me envíes a través de WhatsApp, grabaciones de audio acerca de situaciones relevantes para ti en el ámbito de tu capacidad de enfrentar y superar dificultades.

La información obtenida de esta grabación será transcrita y analizada de manera similar a aquella que surge de las entrevistas individuales y también se asegurará su confidencialidad.

Puedes enviar tantos audios como desees, tú decides cuándo y con qué frecuencia hacerlo.

Las situaciones que describas a través de los audios pueden relacionarse con:

- Eventos adversos que te haya tocado enfrentar en tu trabajo.
- Acciones que llevaste a cabo y que te permitieron adaptarte o superar la dificultad descrita.
- Breve descripción de tus sentimientos y emociones asociadas a dicha experiencia.
- Elementos personales o del entorno que te ayudaron a enfrentar esta situación.
- Resultados o logros alcanzados respecto de la situación descrita.

Los audios pueden incluir uno o varios de los puntos sugeridos.

Te reitero nuevamente mi agradecimiento por tu positiva disposición a participar de este estudio.

Saludos cordiales.

Paula Villalobos
Psicóloga Educacional-USACH.
Dra© en Psicología-Universidad de Chile

Santiago, marzo de 2017

8.3. Anexo nº3



18-05/2017

INFORME DE EVALUACIÓN

I. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Título	Dimensiones individuales, relacionales e institucionales de la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana.
Investigador(a) Responsable	Paula Villalobos Vergara
Departamento	Psicología (Programa de Doctorado)
Adjudicado/ Presentado a:	Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología

II. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

El presente proyecto fundamenta que los profesores cumplen un rol central en la mejora escolar, y los profesores principiantes pueden aportar significativamente a dicha innovación. Sin embargo, se indica que la evidencia da cuenta de variadas dificultades en su inserción laboral que afectan negativamente su desempeño, lo que puede traer como mayor consecuencia la deserción del sistema educativo. A nivel nacional, existen escasos estudios acerca de las condiciones que favorecen una mayor satisfacción y compromiso de los docentes principiantes con su labor, no obstante, estudios internacionales sobre resiliencia docente, han logrado establecer que dicha capacidad además de asociarse a características personales, se ve fuertemente influenciada por aspectos contextuales, como las relaciones entre distintos miembros de la comunidad escolar y características institucionales y de liderazgo. El presente estudio tiene por objetivo comprender cómo operan las dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de 13 profesores principiantes egresados de una Universidad pública. Para esto, el proyecto propone un estudio cualitativo basado en entrevistas a egresados de pedagogía, además del uso de grabaciones de audio compartidos por los participantes a través de WhatsApp a la investigadora. Los criterios de inclusión muestral consideran que los docentes se encuentren en el segundo año de desempeño profesional y que ejerzan en colegios municipales o particulares subvencionados acogidos a gratuidad. La información será sometida a análisis de contenido de acuerdo a los lineamientos de la teoría fundamentada.

1

III. EVALUACIÓN DE ASPECTOS ÉTICOS

El Comité de Ética de la Investigación ha evaluado los antecedentes presentados por la Investigadora Responsable. Se han revisado los objetivos de la investigación, su marco teórico y metodología, estimándose que el proyecto está bien fundamentado en dichos aspectos. A su vez, el Comité reconoce que la IR cuenta con la idoneidad necesaria para llevar a cabo la investigación.

Se considera que el proyecto tiene valor científico y social, ya que a partir de los resultados se busca aportar a la reflexión en torno a las políticas públicas referidas al profesorado, contribuir al mejoramiento de la formación docente inicial y continua y aportar elementos a la gestión directiva que permita nutrir la capacidad resiliente de los docentes.

Se considera que el proyecto es de riesgo mínimo, al trabajar con mayores de edad en su contexto profesional. A su vez, se estima que los temas a tratar en el marco de la investigación no tienen carácter sensible para los participantes.

Con respecto a las medidas que se adoptan para el resguardo de los datos, se destaca que toda la información se trabajará de forma confidencial y sólo tendrá acceso a ella la IR. Toda la información del proyecto será almacenada en formato digital en un disco duro externo al que sólo tendrá acceso la investigadora responsable. Los audios de WhatsApp serán eliminados una vez transcritos.

Sobre la devolución de resultados, la IR compromete el envío de informes de resultados generales a los participantes, vía correo electrónico.

Se han revisado los formularios de Consentimiento informado para el uso de audios de WhatsApp y de Consentimiento informado para entrevistas, y se considera que están redactados conforme a los estándares éticos y procedimentales establecidos. Se adjuntan documentos visados.

Por lo anteriormente expuesto, el Comité declara no tener reparos éticos con el proyecto, calificándolo como **aprobado**, dentro de las especificaciones del proyecto evaluado.



Prof. Dra. Marcela Ferrer Lues
Presidenta
Comité de Ética de la Investigación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Santiago, 23 de agosto de 2017

8.3.1. Carta de consentimiento informado entrevistas.



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS

DIMENSIONES INDIVIDUALES, RELACIONALES E INSTITUCIONALES DE LA RESILIENCIA DE PROFESORES PRINCIPIANTES DE LA REGIÓN METROPOLITANA

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Dimensiones individuales, relacionales e institucionales de la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana”, que se desarrolla en el marco de una tesis del Doctorado en Psicología de la Universidad de Chile. Su objetivo es comprender, desde la experiencia de docentes que inician su carrera, qué condiciones les ayudan a mantenerse comprometidos con su labor docente, pese a la complejidad de la tarea que enfrentan. Se espera generar conocimiento relevante en el ámbito de la resiliencia docente, que permita aportar en las dimensiones teóricas y prácticas del trabajo docente.

Cualquier duda o consulta respecto al estudio podrá dirigirlas la investigadora responsable, cuya información de contacto se encuentra detallada más abajo.

Usted ha sido seleccionado(a) en su calidad de profesor de enseñanza media de un colegio municipal o particular subvencionado acogido a gratuidad, que se encuentra en su segundo año de desempeño laboral y que trabaja con estudiantes que presentan un índice de vulnerabilidad no menor a un 50%.

Su participación consiste en que se le realizarán tres entrevistas de 60 minutos de duración aproximadamente, las cuales serán grabada. La participación de los entrevistados no acarrea ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco supone perjuicios de ningún tipo. Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a la investigadora para aclarar cualquier duda que pueda surgir. Puede rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento de la entrevista o del estudio. Por otra parte, cada participante tendrá derecho a conocer los resultados de la investigación. En concreto, una vez que la investigación haya finalizado, se enviará a cada participante, un resumen con los principales resultados y conclusiones del estudio, vía correo electrónico.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para la publicación de los datos, no se individualizará por persona, establecimiento o corporación, a menos que se autorice por escrito la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación. Los datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos. Los datos serán guardados en un lugar seguro por la responsable de la investigación: Paula Villalobos, por un



mínimo de dos años. Dichos datos serán almacenados en formato digital en un disco duro externo al que sólo tendrá acceso la investigadora responsable.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la/el Investigador/a Responsable de este estudio:

Paula Villalobos Vergara

Teléfonos: 8 2321829

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: paula.villalobos@usach.cl

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité del Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

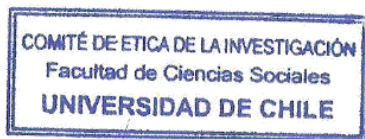
Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl



II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Dimensiones individuales, relacionales e institucionales de la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para envío de resultados _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

8.3.2. Carta de consentimiento informado para el uso de audios whatsapp



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL USO DE AUDIOS DE WHATSAPP

DIMENSIONES INDIVIDUALES, RELACIONALES E INSTITUCIONALES DE LA RESILIENCIA DE PROFESORES PRINCIPIANTES DE LA REGIÓN METROPOLITANA

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Dimensiones individuales, relacionales e institucionales de la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana”, que se desarrolla en el marco de una tesis del Doctorado en Psicología de la Universidad de Chile. Su objetivo es comprender, desde la experiencia de docentes que inician su carrera, qué condiciones les ayudan a mantenerse comprometidos con su labor docente, pese a la complejidad de la tarea que enfrentan. Se espera generar conocimiento relevante en el ámbito de la resiliencia docente, que permita aportar en las dimensiones teóricas y prácticas del trabajo docente.

Cualquier duda o consulta respecto al estudio podrá dirigirlas la investigadora responsable, cuya información de contacto se encuentra detallada más abajo.

Usted ha sido seleccionado(a) en su calidad de profesor de enseñanza media de un colegio municipal o particular subvencionado acogido a gratuidad, que se encuentra en su segundo año de desempeño laboral y que trabaja con estudiantes que presentan un índice de vulnerabilidad no menor a un 50%.

Como una manera de acceder a las experiencias cotidianas de su trabajo docente, cada participante, durante su participación en el estudio, podrá enviar a través de WhatsApp, al teléfono personal de la investigadora responsable, grabaciones de audio acerca de situaciones relevantes, en el ámbito de su capacidad de enfrentar y superar dificultades.

La información obtenida de esta grabación será transcrita apenas haya sido recibida y los audios serán eliminados. Las transcripciones serán absolutamente confidenciales y la información obtenida a través de esta vía será resguardada por la investigadora responsable.

Los participantes pueden enviar tantos audios como deseen, siendo libres de decidir cuándo y con qué frecuencia hacerlo.

Las situaciones que describas a través de los audios pueden relacionarse con:

- Eventos adversos que te haya tocado enfrentar en tu trabajo.
- Acciones que llevaste a cabo y que te permitieron adaptarte o superar la dificultad



descrita.

- Breve descripción de tus sentimientos y emociones asociadas a dicha experiencia.
- Elementos personales o del entorno que te ayudaron a enfrentar esta situación.
- Resultados o logros alcanzados respecto de la situación descrita.

Los audios pueden incluir uno o varios de los puntos sugeridos.

La participación de los entrevistados no acarrea ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco supone perjuicios de ningún tipo. Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a la investigadora para aclarar cualquier duda que pueda surgir. Se consigna que el participante puede rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio. Por otra parte, cada participante tendrá derecho a conocer los resultados de la investigación. En concreto, una vez que la investigación haya finalizado, se enviará a los participantes, un resumen con los principales resultados y conclusiones del estudio, vía correo electrónico.

Todos los datos obtenidos, serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación, a menos que se autorice por escrito la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación. Los datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos. Los datos serán guardados en un lugar seguro por la responsable de la investigación: Paula Villalobos, por un mínimo de dos años. Dichos datos serán almacenados en formato digital en un disco duro externo al que sólo tendrá acceso la investigadora responsable.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la/el Investigador/a Responsable de este estudio:

Paula Villalobos Vergara

Teléfonos: 8 2321829

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: paula.villalobos@usach.cl

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité del Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues
Presidenta
Comité de Ética de la Investigación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile



Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl



II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Dimensiones individuales, relacionales e institucionales de la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para envío de resultados _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

9. REFERENCIAS

- ALBORNOZ, N., CORNEJO, R. (2017) Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (2), 7-25.
- ALEN, B (2009) El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 79-87.
- ALOGUÍN, A., FEIXAS, M. (2009) La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 141-155.
- ÁLVAREZ, C., SAN FABIÁN, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1).
- ANTHONY, J. (1987). *The Invulnerable Child*. The Guilford Press: New York.
- ASSAEL, J., ACUÑA, F., CONTRERAS, P., CORVALÁN, F. (2014) Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 7-26.
- ÁVALOS, B. (2009) La inserción profesional de los docentes, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-64.
- ÁVALOS, B. (2009) La inserción profesional de los docentes, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-59.
- ÁVALOS, B. (2011) Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.
- AVALOS, B., SOTOMAYOR, C. (2012) Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51 (1), 57-86.
- ÁVALOS, B. (2013) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria: Santiago de Chile.

- ÁVALOS, B., VALENZUELA, J. (2016) Education for all and attrition retention of new teachers A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279–290.
- AYALA, P., ORTÚZAR, M., FLORES, C., MILESI, C.(2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52 (2), 119-135.
- AYALA,P. (2014) Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente?. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2), 119-134.
- BECA, C., BOERR, I. (2009) *El proceso de inserción a la docencia*. En VÉLAZ DE MEDRANO, C. VAILLANT, D. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI-Fundación Santillana: España.
- BECA, C., CERDA, A. (2010) *Política de Apoyo a la Inserción de Profesores Principiantes*. En BOERR, I. *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura – IDIE Chile Formación Docente: Chile.
- BECOÑA, E. (2006). Resiliencia: Definición, Características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- BELTMAN, S., MANSFIELD, C., PRICE, A. (2011) Thriving not just surviving. A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000) Las organizaciones educativas: encrucijadas de conflictos. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (55-56), 97-102.
- BILIM, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 (7), 653 – 661.
- BISCARRA, C., GIACONI, C., ASSAEL, J. (2015) El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14 (3), 80-92.
- BOBEK,B. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies*, 75 (4), 202-205.
- BRONFENBRENNER,U. (2002) *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós: España.

- BRUNETTI, G. (2006) Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), 812–825.
- CASTRO, A., KELLY, J., SHIH, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 622–629.
- CASTRO, EDGAR. (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.
- CEBREIRO, B; FERNÁNDEZ, M.C. (2004). *Estudio de casos*. En SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.L. Y BOLÍVAR, A. (Dir): *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC (2013) *Contextualización de la enseñanza en Chile. Resultados de la encuesta internacional. TALIS 2013, OCDE. MINEDUC:CHILE*. Obtenido de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf
- DURÁN, M. (2010) Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de Administración*, 1 (1), 71-84.
- CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC (2015) *Evidencias: Aportes a la Reflexión sobre Movilidad y Abandono Docente 2013-2014*. MINEDUC: Chile. Obtenido de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N28_MovilidadDocente.pdf.
- CICCHETTI, D. (2003). Foreword. En LUTHAR, SUNIYA (Ed.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. XIX – XXVII). Cambridge: Cambridge University Press.
- CISTERNAS, T. (2016) Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 31-48.
- COFFEY, A., ATKINSON, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. (2007) *Research Methods in Education*. Routledge: New York.

- CONNOR, K., DAVIDSON, J. (2003). Development of a new resilience scale. *Depress Anxiety*, 18 (2), 76-82.
- CORNEJO, R., ALBORNOZ, N., CASTAÑEDA, L., PALACIOS, D., ETCHEBERRIGARAY, G., FERNÁNDEZ, R., GÓMEZ, S., HIDALGO, F., LAGOS, I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. Obtenido de: <http://www.psicoperspectivas.cl> doi: 10.5027/PSICOPERSPECTI-VAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580.
- DAY, CH., GU, Q. (2007) Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423-443.
- DAY, CH., GU, Q. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243-260.
- DAY, CH., Gu, Q. (2009). Veteran teacher commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (4), 441–457.
- DAY, CH., GU, Q. (2014) *Resilient Teachers, Resilient Schools* London: Routledge.
- DAY, CH., SAMMONS, P., GORDON, S., KINGTON, A., GU, Q. (2007) *Teacher matters Connecting work, lives and effectiveness*. England: Open University Press.
- DAY, CH. (2014) *Resilience, Teachers and the Quality of Education (A resiliencia, os professores e a qualidade da Educacao)*. In: FLORES, M A and COUTINHO, C, eds., *Formacao e Trabalho Docente (Training & Teaching Work): Diversidade e Convergencias (Diversity and convergence)* De Facto Editores. 101-130.
- DIAZ, C., BARRA, E. (2017) Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 75-86.
- DURÁN, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3 (1), 121-134.
- EBERSON, L., FERREIRA, R. (2012) Rurality and resilience in education : place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in Education*, 30 (1), 30 – 42.

- EBERSÖHN, L. (2014) Teacher resilience: theorizing resilience and poverty, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 568-594.
- EIRÍN, R., GARCÍA, M. MONTERO, L. (2009) Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 101-115.
- ESTAJI, M., RAHIMI, A. (2014) Examining the ESP Teachers' Perception of Resilience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (98), 453 – 457.
- FANDIÑO, G., CASTAÑO, I. (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 117-128.
- FARDELLA, C. (2013) Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 83-92.
- FLETCHER, D., SARKAR, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18 (1), 12–23.
- FLORES, C. (2014) Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2), 41-55.
- FUENTEALBA, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo* (10), 65-106.
- FULLAN, M. (2002) *Propósito moral y acciones para el cambio*. En: Las fuerzas del cambio. Ediciones Akal: Madrid. pp.21-32.
- GAETE, A., CASTRO, M., PINO, F., MANSILLA, D. (2017) Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 123-138.
- GAINZA, A. (2006) *La entrevista en profundidad individual*. En CANALES, MANUEL. (coord.) *Metodologías de investigación social*. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM. pp 209-263.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. (2016) Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EE.UU. sugiere para la

- conversación en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (1), 1-16.
- GREENFIELD, B. (2015) How can teacher resilience be protected and promoted. *Educational & Child Psychology*, 32 (4), 51-61.
- GIBBS, S. MILLER, A. (2014) Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 609-621.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2009) El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, XD (28), 11-24.
- GÓMEZ, E. (2016) ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (2), 1-12.
- GU, Q., DAY, CH. (2007) Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1302-1316.
- GU, Q., DAY, CH. (2013), Challenges to teacher resilience: conditions count, *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44.
- GU, Q., LI, Q. (2013) Sustaining Resilience in Times of Change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (3), 288-303.
- GU, Q. (2014) The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 502-529.
- HARGREAVES, A., FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- HERMOSILLA, P., CREUS, A. (2018) *Relatos de formación y saberes docentes. Historias de vida de profesores principiantes en Chile y España*. RIL editores: Santiago de Chile.
- HONG, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18 (4), 417-440.

- INGERSOLL, R., STRONG, M. (2011) The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81 (2), 201-233.
- JOHNSON, B., DOWN, B. (2013) Critically re-conceptualising early career teacher resilience, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34 (5), 703-715.
- JOHNSON, B., DOWN, B., LECORNÚ, R., PETERS, J., SULLIVAN, A., PEARCE, J., HUNTER, J. (2016) *Promoting early career teacher resilience: a socio-cultural and critical guide to action*, Routledge, US.
- JOHNSON, B., DOWN, B., LECORNÚ, R., PETERS, J., SULLIVAN, A., PEARCE, J., HUNTER, J. (2015) *Early Career Teachers. Stories of Resilience*. Springer Briefs in Education: Australia.
- JOHNSON, B., DOWN, B., LE CORNÚ, R., PETERS, J., SULLIVAN, A., PEARCE, J., HUNTER, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 530-546.
- JOHNSON, B., DOWN, B., LECORNÚ, R., PETERS, J., SULLIVAN, A., PEARCE, J., HUNTER, J. (2012). *ECTs: stories of resilience*, University of South Australia: Adelaide. (Available at: www.ectr.edu.au).
- JORDAN, J. (2004) *Relacional resilience*. In: J. Jordan y M. Walker (eds). *The complexity of connection: writings from the Stone center's Jean Baker Miller Training Institute*. New York: Guildford Press. pp.28-46.
- JORDAN, J. (2006). *Relational Resilience*. In Girls in Goldstein, S. & BROOKS, R. (eds). *Handbook of Resilience in Children*, New York: Springer. pp.79-90.
- JORDAN, J. (2010) *Relational cultural therapy*. Washington D.C: American Psychological Association
- LARA, B., MIZALA, A., REPETTO, A. (2010) Una mirada a la efectividad de los profesores en Chile. *Estudios Públicos* (120), pp.147-182.
- LARA, L. (2009). Entrevista a Boris Cyrulnik. Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de Pedagogía* (393), pp.42-47.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D., ARNAL, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92: Barcelona.

- LATORRE, M. (2002). *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado, Universidad René Descartes, Paris 5, Sorbonne-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- LE CORNU, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers, *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 717–723.
- LE CORNU, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), 1-16.
- LE ROUX, M., THÉORÉT, M. (2014) Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15 (3), 289-303.
- MACKENZIE, S. (2011) I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (3), 151-161.
- MANSFIELD, C., BELTMAN, S., PRICE, A., MCCONNEY, A. (2012). Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 357-367.
- MANSFIELD, C., BELTMAN, S., PRICE, A. (2014) I'm coming back again! The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5), 547-567.
- MARCELO, C. (2009a). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.
- MARCELO, C. (2009b). Principiante e inserción profesional a la docencia. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-5.
- MARTÍNEZ, M. (2011) *Formación y transformación del profesorado: un estudio biográfico acerca de profesores de ciencia secundarios de la Región de Valparaíso para comprender el cambio en sus prácticas de enseñanza*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención pedagogía y gestión universitaria. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

- MARTÍNEZ, P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica, *Pensamiento & Gestión*. Universidad del Norte, Colombia. (20), 165-193.
- MASTEN, A., BEST, K., GARMEZY, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology* (2), 425-444.
- MATEU, R., GARCÍA, M., GIL, J. Y CABALLER, A. (2009). *¿Qué es la Resiliencia? Hacia un modelo integrador*. Jornadas de Fomento de la Investigación. Universidad de Jaume.
- MEISTER, D. AHRENS, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories, *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 770-778.
- MONETA, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85 (3), 265-268.
- MUÑOZ, M. (2010) *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. México pp.1-8.
- MUÑOZ, C., CONEJEROS, L., CONTRERAS, C., VALENZUELA, J. (2016) La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Estudios Pedagógicos*, Número Especial 40 años, 75-89.
- NEGRILLO, C., IRANZO, P. (2009) Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 157-191.
- ORTUNIO, M., GUEVARA, H. (2016). Aproximación teórica al constructo resiliencia. *Comunidad y Salud*, 14 (2), 96-105.
- PAPATRAIANOU, L., LE CORNU, R. (2014). Problematizing the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career. Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (1), 100-116.
- PLAN MAESTRO (2014) *El plan maestro. Diálogos para la profesión docente*. Documento final. Obtenido de: <http://www.elplanmaestro.cl/actas/>.
- PEARCE, J., MORRISON, CH. (2011) Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (1), 48-59.

- PEÑA, J., WEINSTEIN, J., RACZYNSKI, D. (2018) Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos, *Psicoperspectivas*, 17 (1), 1-13.
- PERALTA, L. (2015) *Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de los profesores noveles en la Educación Municipalizada*. Tesis Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- PETERS, J. PEARCE, J. (2012) Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 249-262.
- PRETSCH, J., FLUNGER, B., SCHMITT, M. (2012) Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15 (3), 321–336.
- PRICE, A., MANSFIELD, C., MCCONNEY, A. (2012) Considering teacher resilience from critical discourse and labour process theory perspectives, *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 81-95.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima Tercera Edición. Obtenido de: <http://dle.rae.es/?id=WA5onlw>
Consulta: 02/03/18
- SCHELVIS, R., ZWETSLOOT, G., BOS, E., WIEZER, N. (2014) Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 5 (20), 622-633.
- REYES, P., HERNANDEZ, A. (2008). El Estudio de Caso en el contexto de la Crisis de la Modernidad. *Cinta Moebio* (32), 70-89.
- RÍOS, D., ARAYA, E. (2016) *Diseño y desarrollo de innovaciones educativas*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago.
- RUFFINELLI, A. (2014) Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 229-242.
- RUFFINELLI, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación* (39), 118-165.
- RUFFINELLI, A. (2014) ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes

principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2), 56-74.

RUFFINELLI, A., CISTERNAS, T., CÓRDOBA, C. (2017) *Iniciarse en la docencia: relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado: Stgo, Chile.

SANDÍN, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill/Interamericana.

SERRA, J., KRICHESKY, G., MERODO, A. (2009) Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la argentina. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 195-208.

SIMONS, H. (2011) *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

SISTO, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136.

SMITH, T., INGERSOLL, R. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?, *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.

STAKE, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

SOLIS, M., NUÑEZ, C., CONTRERAS, I., VASQUEZ N., RITTERHAUSSEN, S. (2016a). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 331-342.

SOLIS, M., NUÑEZ, C., VASQUEZ, N., CONTRERAS, I., RITTERHAUSSEN, S. (2016b) Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 201-221.

TAIT, M. (2008) Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35 (4), 57-75.

TAYLOR, J. (2013) The Power of Resilience: A Theoretical Model to Empower, Encourage and Retain Teachers. *The Qualitative Report*, 18 (70), 1-25.

TOBÓN, O. (2003) *El autocuidado: una habilidad para vivir*. Universidad de Caldas: Colombia.

- URRA, E., NUÑEZ, R., RETAMAL, C., JURE, L. (2014) Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, XX (1), 131-142.
- URIARTE, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 61-79.
- VAILLANT, D. (2009) Políticas de inserción a la docencia en América latina: la deuda pendiente, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 27-41.
- VAILLANT, D. (2007) *La identidad docente*. I Congreso Internacional. Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.
- VANISTENDAEL, S. (2005). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. 2º Congreso Internacional De Los Trastornos Del Comportamiento En Niños Y Adolescentes. Madrid. Obtenido de <https://www.obelen.es/upload/262D.pdf>
- VANISTENDAEL, S. Y LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- VALENZUELA, J., SEVILLA, A. (2013) *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Universidad de Chile.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2009) Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2).
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009) Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 209-229.
- VILLALOBOS, P., ASSAEL, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11.
- WERNER, E., SMITH, R. (1982). Vulnerable but Invincible. A study of resilient children. En Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, Características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.

- YIN, R. (2009) *Case Study Research. Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- YONEZAWA, S., JONES, M. ROBB, S. (2011) Teacher Resilience in Urban Schools: The Importance of Technical. *Urban Education*, 46 (5), 913-931.