

# COMPROMISO DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES CON LA ENSEÑANZA Y DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA DOCENTE, UN CAMINO A SEGUIR

## *BEGINNING TEACHER`S COMMITMENT TO TEACHING AND DIMENSIONS OF TEACHER RESILIENCE, A WAY TO FOLLOW*

Fecha recepción: enero 2019 / fecha aceptación: junio 2019

Paula Villalobos Vergara<sup>1</sup>

### Resumen

Los estudios acerca de profesores principiantes han descrito las dificultades que enfrentan durante su inserción laboral, cuya mayor consecuencia corresponde al abandono del sistema escolar. En este marco se ha usado el concepto de resiliencia docente para explicar el hecho que los profesores novatos sean capaces de sobreponerse a las dificultades, mantenerse comprometidos con la enseñanza y gratificados a partir de su labor, siendo un desafío seguir profundizando en las condiciones que permiten fortalecer dicha capacidad.

Palabras claves: resiliencia docente, profesores principiantes, dimensión individual, dimensión relacional, dimensión institucional.

### Abstract

Studies about beginning teachers have described the difficulties they face during their labor insertion, the greater consequence of which is the abandonment of the school system. In this framework the concept of teacher resilience has been used to explain the fact that novice teachers are able to overcome difficulties, stay committed to teaching and gratified from their work, being a challenge to continue to deepen the conditions that allow strengthen this capacity.

Keywords: teacher resilience, beginning teachers, individual dimension, relational dimension, institutional dimension.

---

<sup>1</sup> Psicóloga Educacional. Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Currículum y evaluación. USACH. Doctora en Psicología. Universidad de Chile. Docente en carreras de Pedagogía de la Universidad de Santiago y de la Universidad de Ohiggins. UOH.

## Introducción

Los procesos de mejora escolar sitúan al profesor como un protagonista de transformaciones educativas. En este sentido, los profesores principiantes entendidos como aquellos que se encuentran dentro de los primeros cinco años de desempeño podrían, en este proceso, realizar un aporte significativo debido -entre otros- a la actualización de su formación, lo que les otorga un potencial innovador en su práctica educativa.

Sin embargo, la realidad revela para ellos circunstancias complejas que han quedado en evidencia en estudios latinoamericanos y españoles, los que muestran diversas problemáticas a las que se enfrentan los docentes novatos en su inserción laboral. A nivel nacional, en tanto, la inserción laboral de profesores principiantes ha sido caracterizada como solitaria, carente de apoyo institucional, sobrecargada de tareas, con precarias condiciones contractuales, derivando en sentimientos de escasa autoeficacia y agotamiento. Más aún, resulta frecuente que los profesores novatos deban hacerse cargo de tareas especialmente complejas en comparación a sus pares, con la presión de seguir normas de comportamiento pauteadas y rutinarias (Marcelo, 2009; Eirin, García y Montero, 2009; Serra, Krichesky y Merodo, 2009; Ávalos, 2009; Beca y Boerr, 2009).

El panorama descrito, parte del supuesto de que el nuevo maestro está listo para desempeñarse en el aula, cuando en realidad todavía está aprendiendo a enseñar. Además, la exigencia laboral hacia los nuevos profesores no es menor en comparación con docentes experimentados y a nivel contractual, sus oportunidades resultan limitadas, lo que deriva en que la mayor parte de ellos se inserte en escuelas particulares-subvencionadas, con contratos de corta duración y una rotación docente mayor, siendo frecuente que deban emplearse en dos y hasta tres colegios para completar un ingreso satisfactorio (Ávalos, 2009; Flores, 2014).

En relación a lo expuesto, Ruffinelli (2014) agrega que el inicio laboral solitario, sin respaldos institucionalizados configura un escenario de riesgo para la consolidación docente, con consecuencias negativas como la disminución de la autoeficacia y el cansancio emocional, lo que a su vez afectaría la gestión de aula y la capacidad de motivar a los alumnos; dichas experiencias se profundizarían en escuelas de contextos de vulnerabilidad (Centro de Estudios Ministerio de Educación, 2015).

Otra importante consecuencia derivada de lo anterior corresponde a la deserción del sistema escolar, fenómeno que se ha ido incrementando en los últimos años. Las cifras dan cuenta de un retiro docente entre 7% y 8% anual y al observar el acumulado de los primeros años de ejercicio de la profesión, cerca del 40% de los docentes que ingresan al ejercicio profesional se retira hacia el quinto año de ejercicio; en suma, anualmente se retira entre el 6% y el 8% del total de los profesores en ejercicio, indicadores sólo comparables con Israel y Estados Unidos. Dicho fenómeno también se

ha convertido en una preocupación a nivel internacional (Plan Maestro, 2014; Ávalos, 2009, 2013; Valenzuela y Sevilla, 2013; Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor, 2010; Pearce y Morrison 2011; Beltman, Mansfield y Price, 2011; Cochran-Smith et al, 2012).

Por otra parte, los antecedentes aportados por la investigación respecto de la complejidad asociada a la labor del conjunto de profesores señalan la existencia de mecanismos cada vez más presentes en el contexto nacional, que buscan estandarizar y maximizar el control y evaluación del desempeño de los docentes. Esto, de acuerdo a distintos autores, podría contribuir a acelerar la pérdida de agenciamiento docente, la desprofesionalización, la desmoralización y la desmotivación frente a su labor (Anderson, 2013; Assaél et al., 2012; Ball, 2008; Carrasco, 2013; Florez, 2013, citado en Cornejo et al, 2015).

Frente al escenario anterior, cabe preguntarse por aquellas condiciones 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. Para ello, consideraremos los aportes de la investigación realizada especialmente en Chile en los últimos años. En esta línea se encuentra un primer aspecto destacado por Ayala, Ortúzar, Flores y Milesi (2015) quien indica que el respeto por las horas no lectivas y el apoyo de los pares, está asociado a una mejor adaptación durante el primer año de ejercicio de la profesión. La misma autora recomienda la existencia de programas de acompañamiento e inducción, lo cual también es ratificado por Rufinelli (2013).

Esto último resulta relevante dado que en Chile no existe una tradición de apoyo sistemático a los docentes que inician su ejercicio profesional. Así también, se plantea que las experiencias de inducción o apoyo a la inserción resultan actualmente escasas, fenómeno que se repite a nivel latinoamericano (Alen, 2009; Vaillant, 2009; Aloguín y Feixas, 2009; Beca y Boerr, 2009).

No obstante lo recién planteado, es necesario señalar que a nivel nacional el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903, que tiene como objetivo reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, incluye dentro de sus acciones la inducción a docentes principiantes, aunque hasta ahora no se haya avanzado suficientemente en la implementación de esta medida. La misma normativa plantea que esta acción tendrá una implementación gradual y progresiva, por lo que podemos suponer que su implementación es aún limitada.

No obstante lo recién planteado, investigaciones recientes dan cuenta de mecanismos de inducción informales que son utilizados por los profesores principiantes, de contextos institucionales que como recién se dijo, no les brindan suficiente apoyo. Ello consiste en la generación de una red externa a la escuela, que puede estar compuesta por amigos que son -a su vez- profesores experimentados, académicos de

sus instituciones formadoras y el uso de material pedagógico de portales educativos (Reyes, 2011; Flores, 2014).

Por otra parte, cabe consignar recomendaciones realizadas por expertos para favorecer la inserción y el mejor desempeño de los profesores noveles, a saber: (i) otorgarles una carga docente menor a una jornada completa, permitiéndoles afianzar su enseñanza, prepararse y cumplir con sus obligaciones de mejor forma y (ii) proveerles de apoyo o acompañamiento de algún profesor que pueda responder sus dudas, informarles sobre procedimientos del centro escolar y que idealmente comparta la especialización del profesor principiante (Ávalos, 2009).

Al intentar profundizar en otras condicionantes asociadas a una labor docente que alcance mayor gratificación, nos encontramos con escasa evidencia a nivel nacional. Sin embargo, vale la pena consignar como una referencia importante, algunos hallazgos derivados de investigaciones con profesores no principiantes, los que se refieren a aspectos como la autoeficacia, la satisfacción, el compromiso laboral y el bienestar psicológico de los docentes.

Al respecto, un reciente estudio de Covarrubias y Mendoza (2015) en relación a la autoeficacia, encontró resultados similares entre hombres y mujeres, y diferencias relacionadas con los años de experiencia laboral. Puntualmente, los profesores en el tramo de 6 a 10 años de experiencia reportaron una mayor autoeficacia en comparación con los profesores con menor y mayor cantidad de años de desempeño profesional.

Por otra parte, López y Gallegos (2014) estudian la satisfacción laboral de los docentes en relación con el liderazgo directivo, logrando establecer relaciones significativas entre la satisfacción laboral y el liderazgo distribuido. En la misma línea temática, un estudio previo de Jiménez, Jara y Miranda (2012) revela una relación directa y altamente significativa entre apoyo social y satisfacción laboral, donde a mayores niveles de apoyo social se evidencian mayores niveles de satisfacción, hallazgo también ratificado por Ávalos et al., 2010.

Por su parte Arratia (2010) relaciona la satisfacción laboral de los profesores con la mayor autonomía en la toma de decisiones respecto de su labor. Finalmente, en el marco de los estudios que buscan ahondar en la satisfacción laboral docente, Zamora (2008) recurre al concepto de Compromiso Organizacional Afectivo (COA) o el nivel de adhesión e identificación emocional que establece el profesor con su escuela. Este compromiso opera mediante una evaluación directa y simple del grado de satisfacción que experimenta la persona con su organización y se ve afectado positivamente por las experiencias de logros de aprendizaje y la percepción de control sobre los procesos de enseñanza.

Otro concepto relacionado con la gratificación que los docentes alcanzan como parte de su labor y que ha sido estudiada en Chile, se vincula con el bienestar psicológico. Una muestra de ello corresponde al estudio de Ascorra et al, (2014), quienes establecen que, en general, los agentes educativos se sienten a gusto en su comunidad escolar y valorados en ella, pues se consideran un aporte para su escuela. Cabe destacar que la valoración parece estar más presente en escuelas de menor tamaño y en instituciones donde los profesores experimentan una mayor participación en la toma de decisiones.

En esta misma línea, un estudio previo desarrollado por Cornejo (2012) con docentes de enseñanza media de la Región Metropolitana, encuentra un alto porcentaje de profesores satisfechos con su trabajo y profesión, presentando aquellos de liceos Municipalizados niveles significativamente mayores de satisfacción vocacional, en comparación con sus colegas del sector Particular Subvencionado. El mismo estudio establece un vínculo entre el bienestar y el significado en el trabajo y relaciones más débiles, pero igualmente significativas entre bienestar y los niveles de control sobre el trabajo, el apoyo social percibido y las condiciones institucionales para desarrollar prácticas reflexivas. También se aprecian asociaciones de similar magnitud entre el bienestar y la percepción de autoridad para decidir sobre el proceso de trabajo y la percepción de oportunidades de formación en el trabajo. En lo referido a condiciones materiales, se establecen relaciones significativas entre bienestar y la percepción de los docentes de contar con materiales pedagógicos suficientes y pertinentes y la calidad de la hora de almuerzo al interior de la jornada laboral. Finalmente, el autor señala que el bienestar docente se encuentra fuertemente vinculado con la posibilidad de construir un sentido no instrumental sobre el trabajo, lo que algunos autores han denominado propósito moral o responsabilidad moral (Fullan, 1993; Marchesi, 2007 citado en Cornejo, 2012; Ávalos, 2013).

A partir de esta revisión, podemos constatar que la evidencia empírica en torno a los aspectos que contribuyen a un mejor desempeño y gratificación con la labor de los docentes en general, resulta emergente, lo que en el caso de los profesores principiantes se vuelve más reducida. A nivel internacional, en tanto, desde hace aproximadamente una década, distintos autores han acuñado el concepto de resiliencia docente, el que se vincula con la capacidad de recuperarse frente a las condiciones adversas que, como hemos visto, surgen en el contexto del desempeño de la labor de los profesores y que le permite a los docentes perseverar y seguir comprometidos con la misión de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Brunetti, 2006). Lo avanzado hasta ahora, en cuanto a generación de conocimiento, ha logrado establecer una serie de elementos tanto a nivel individual, relacional e institucional que parecen fortalecer dicha capacidad. Dichos elementos se encuentran en sintonía con la evidencia empírica generada en Chile y que acabamos de exponer. De hecho, la resiliencia docente corresponde a un concepto que involucra tanto la idea de satisfacción, compromiso, autoeficacia y bienestar psicológico del profesorado.

Se presenta entonces el desafío de profundizar en la manera como estas condiciones operan para incrementar la capacidad resiliente, ello con el fin último de generar conocimiento y aportar a la discusión respecto de las transformaciones que son necesarias en nuestro sistema educacional para que los docentes principiantes efectivamente logren asumir el rol protagónico en el mejoramiento educativo al que están llamados.

## Revisión y discusión bibliográfica

El concepto de resiliencia tiene su origen en las disciplinas de la psiquiatría y la psicología del desarrollo, como resultado del interés por las características personales que permitieron a algunos niños y jóvenes, que a pesar de haber sido clasificado como en situación de riesgo de tener resultados negativos en su desarrollo cognitivo y socio-afectivo, lograron adaptarse positivamente y prosperar. La resiliencia es definida como la capacidad de recuperarse, adaptarse frente a la adversidad, y desarrollar la competencia social, académica y profesional a pesar de la exposición a eventos estresantes (Estaji y Rahimi, 2014; Gu y Day, 2007; Johnson et al., 2015; Morgan, 2011).

La resiliencia se entiende como la manera de hacer frente a un proceso una capacidad o habilidad para resistir y superar los retos, un modo de interactuar con los eventos y el medio ambiente y la capacidad de superar y no sólo resistir (Bobek, 2002; Beltman et al., 2011; Brunetti, 2006; Estaji y Rahimi, 2014).

La resiliencia incluye respuestas cognitivas, conductuales y emocionales frente a las vicisitudes de la vida, a través de un proceso activo de ajuste y crecimiento que permite a los individuos avanzar hacia sus objetivos. Se agrega que el significado es el corazón de la resiliencia, siendo esta no una cualidad innata, sino un constructo relativo y dinámico. Los individuos resilientes son capaces de recuperarse rápidamente, perseverar y crecer. El éxito de la adaptación se produce a pesar de los obstáculos y el bienestar personal se mantiene (Malloy y Allen, 2007 citado en Beltman, Mansfield y Price, 2011; Day y Gu, 2014).

La década de los 80 marcó un cambio paradigmático en torno al concepto de resiliencia que reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implicado en el proceso de adaptación a la adversidad, no obstante, se centró más en las cualidades y fortalezas positivas (Gore y Eckenrode, 1994; Henderson y Milstein, 2003 citado en Gu y Day, 2007). Durante las siguientes dos décadas, el foco de la investigación sobre esta noción se ha desarrollado a partir de la identificación de los rasgos personales y contextuales y cómo esos factores pueden contribuir a resultados positivos (Luthar, Cicchetti, y Becker, 2000 citado en Gu y Day, 2007).

Así tenemos que el concepto evoluciona desde un modelo que inicialmente se centró en características personales hacia la atención sobre condiciones de contexto que favorecerían la resiliencia. Ésta es ahora más típicamente representada como relativa al desarrollo mental y dinámico, que se manifiesta como resultado de un proceso en un contexto dado (Mansfield, Beltman, Price y McConney, 2012). Por tanto, se hace hincapié tanto en la identificación de las fortalezas individuales como comunitarias que promueven resultados positivos en las personas (Brunetti, 2006). En este sentido, la literatura ha avanzado hacia una perspectiva multideterminada y multi-dimensional, argumentando que la resiliencia se entiende mejor como una dinámica dentro de un sistema social de interrelaciones (Day, Sammons, Gordon, Kington y Gu, 2007).

A partir de ello, la resiliencia se concibe como una construcción relativa, multi-dimensional y de desarrollo como un fenómeno influenciado por circunstancias particulares, implica la consideración de componentes más complejos que solo las características personales. No es un estado estático, ya que todos los individuos resilientes muestran fluctuaciones en el tiempo dentro de determinados dominios de ajuste. Así, se entienden mejor la naturaleza y el alcance de la resiliencia, como una dinámica dentro de un sistema social de interrelaciones. Esto es particularmente relevante para la comprensión de la capacidad de recuperación de los adultos en sus trabajos (Gu y Day, 2013).

En este mismo orden, se encuentra el modelo de resiliencia relacional de Jordan (2006 citado en Le Cornu, 2009) con su enfoque en las relaciones y el contexto. El modelo de esta autora incluye, dentro de las características de las relaciones promotoras de resiliencia, la reciprocidad, el empoderamiento y el desarrollo del coraje. Este modelo tiene sus fundamentos teóricos en la teoría relacional cultural que tiene como núcleo la creencia de que todo el crecimiento psicológico se produce en las relaciones. La teoría relacional-cultural sugiere que la resiliencia no reside en el individuo sino en la capacidad para la conexión. Jordan critica los modelos de desarrollo de la capacidad de recuperación que sobre-enfatizan al yo separado. A su juicio, dicha visión individualista deja fuera aspectos tan fundamentales como el género, el contexto y cuestiones relativas al poder.

De esta forma, el núcleo de la resiliencia relacional es el movimiento hacia la mutualidad. La importancia de estas relaciones no es solo que ofrecen apoyo, sino que también ofrecen la oportunidad de participar en una relación que fomenta el crecimiento de la otra persona, así como de sí mismo (Jordan, 2006 citado en Le Cornu, 2013). Por tanto, el comprometerse en relaciones mutuamente empáticas y sensibles desarrollaría la capacidad de recuperación de los profesores (Le Cornu, 2013).

De este modo, la resiliencia docente es un proceso dinámico o el resultado de la interacción en el tiempo entre una persona y el medio ambiente. Dado este dinamismo, es posible afirmar que la resiliencia se puede promover, nutrir y mejorar. Es decir, los

autores concluyen que la capacidad de recuperación de los profesores puede ser nutrida por los ambientes intelectuales, sociales y organizativos en los que trabajan y viven, en lugar de ser simplemente un atributo personal o rasgo determinado por la naturaleza o la experiencia pasada (Day y Gu, 2014; Mansfield et al., 2012).

Finalmente cabe consignar que pese al progreso en el enriquecimiento del concepto de resiliencia, Gu y Day (2007) sostienen que la investigación en el área de la capacidad de recuperación aún es limitada, particularmente en lo referido a la resiliencia en adultos y a la resiliencia docente.

Profundizando en el concepto de resiliencia docente, podemos señalar que ésta corresponde a la capacidad de recuperación definida como el uso de la energía productiva para alcanzar objetivos educativos de cara a condiciones adversas. Un componente central aquí, la energía productiva, implica que los profesores presentan un sentido de agencia en la superación de la adversidad. También es entendida como una cualidad que permite a los profesores mantener su compromiso con la enseñanza a pesar de las condiciones desafiantes de la labor, permitiéndoles prosperar y no solo sobrevivir en la profesión (Brunetti, 2006; Estaji y Rahimi, 2014; Gu y Day, 2013; Beltman et al., 2011; Castro, Kelly y Shih, 2010).

En un plano más concreto, se identifican estrategias específicas que los individuos emplean cuando experimentan una situación adversa como la regulación de las emociones y la interacción eficaz con el entorno social y los acontecimientos que se activa en momentos de estrés (Mansfield et al., 2012).

Unido a lo anterior, la resiliencia docente no se concibe como un atributo innato, si no que corresponde a una capacidad que puede ser aprendida. En este sentido, se hace hincapié en la importancia de desarrollar la capacidad de recuperación de los docentes y a su vez fomentar este rasgo en los estudiantes.

Junto con lo recién planteado, el uso de un marco transaccional ecológico permite reconocer el significado de las experiencias de los profesores que inician su carrera en contextos particulares que pueden tener elementos que están fuera de su control directo. Esta perspectiva es importante, ya que dirige la atención lejos del aquí y ahora específico de las vidas individuales de los profesores y contextualiza sus experiencias dentro de espacios más amplios, sociales, culturales y políticos. Esto ofrece más oportunidades para analizar las interrelaciones de las biografías individuales y colectivas, la identidad social, cultural y prácticas institucionales que pueden representar más espacios para apoyar a los maestros que inician su carrera que solo sus lugares de trabajo (Beltman et al., 2011; Beltman, Mansfield y Price, 2011 citado en Gu y Li 2013; Brunetti, 2006; Johnson et al., 2014).

## Cualidades individuales y resiliencia

En este apartado nos referiremos a algunas de las características personales que han demostrado estar más asociadas a la resiliencia docente. Esto debido a que como expusimos anteriormente, la capacidad de recuperación como constructo psicológico, incorpora el estudio de los factores personales, como la autoestima, la autoeficacia y la motivación (Gu y Day, 2007).

En términos generales se concibe a un maestro resiliente como aquel que da de sí mismo en servicio a los demás, toma adecuadas decisiones, posee asertividad, control de impulsos, y capacidad de resolución de problemas, establece relaciones positivas, posee autodisciplina, independencia, visión positiva del futuro, flexibilidad, capacidad y conexión con el aprendizaje, automotivación y confianza en sí mismo (Bobek, 2002; Estaji y Rahimi, 2014; Le Cornu, 2009; Gu y Day, 2007) agregan un fuerte sentido de la vocación, autoeficacia y motivación para enseñar.

Se agregan el altruismo (Brunetti, 2006) la perseverancia (Mansfield et al., 2012), el optimismo (Le Cornu, 2009), el sentido del humor (Bobek, 2002) la inteligencia emocional, la disposición a tomar riesgos y la flexibilidad (Mansfield et al., 2012), la capacidad de aceptar el fracaso, aprender y seguir adelante, habilidades interpersonales para el desarrollo de redes de apoyo social y el coraje o la capacidad de actuar en situaciones en las que sentimos miedo o vacilación (Le Cornu, 2013; Mansfield et al., 2012).

Uno de los conceptos que más se reiteran al hablar de las cualidades personales de los profesores resilientes corresponde a la autoeficacia, entendida como el sentido de competencia para alcanzar logros. Ésta influye en la persistencia y la capacidad de recuperación, siendo uno de los predictores más robustos de la resiliencia. Así se afirma que los profesores con alta autoeficacia confían en su capacidad para generar aprendizajes en sus estudiantes, lo que afecta positivamente el esfuerzo que realizan al enseñar y las metas que se fijan (Bilim, 2014; Hong, 2012).

En términos concretos, para recuperarse de las adversidades, los profesores necesitan creencias de autoeficacia y, al mismo tiempo, perseverancia frente a las dificultades, lo que reforzará su sentido de la eficacia y el resultado desembocará en un sentido más fuerte de resiliencia. En otras palabras, el desarrollo de la autoeficacia de los docentes interactúa constantemente con el crecimiento de sus cualidades resilientes (Day et al., 2007; Gu y Day, 2007; Hong, 2012; Gu y Li, 2013; Meister y Ahrens, 2011; Keogh, Garvis, Pendergast y Diamond, 2012).

En el marco de las cualidades personales asociadas a la resiliencia también encontramos las emociones positivas, las que amplían los ámbitos de la atención y la cognición; ello permite pensar de manera flexible y creativa, aumentando los recursos de

afrontamiento del sujeto. Se agrega que los recursos personales acumulados durante los estados de emociones positivas, sobreviven a los estados emocionales transitorios que llevaron a su adquisición, y que a través de las experiencias de emociones positivas las personas se transforman a sí mismas, volviéndose más creativas, resistentes y socialmente integradas. Por tanto, los profesores resilientes, a partir de la experimentación de emociones positivas, son más capaces de mantener el optimismo sobre su labor así como un estado de bienestar (Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2009; Mansfield et al., 2012; Le Cornú, 2013; Gu y Day, 2007).

Asimismo, se han estudiado cualidades personales propias de profesores resilientes que están directamente relacionadas con la práctica pedagógica, como la capacidad de satisfacer las necesidades de sus alumnos, crear un clima del aula positivo, utilizar una variedad de prácticas de instrucción, la capacidad de reflexión crítica y de resolución de problemas frente a los desafíos. Estos profesores, además, son capaces de colaborar con las familias y otros miembros de la comunidad educativa y asumir roles de liderazgo (Beltman et al., 2011).

Para finalizar este apartado, incluiremos lo que se ha llamado un sentido profesional y personal otorgado al trabajo. Se afirma que los docentes resilientes son sensibles frente a la justicia social y se oponen a las condiciones injustas que existen en la sociedad, ello los lleva a querer enseñar a estudiantes de escasos recursos y trabajar por la justicia social. Este sentido de la vocación sirve como fuente de sabiduría y fuerza que les permite recuperarse de las circunstancias adversas. Tal sentido de la labor se ve fortalecido desde el proyecto institucional; de esta forma, los profesores tienen más probabilidades de permanecer en escuelas donde la labor tiene un propósito claro y trascendente. Así, los propósitos morales proporcionan importantes fortalezas intelectuales, emocionales y espirituales que permiten a los maestros ser resilientes. El deseo de hacer una diferencia en la vida de los estudiantes ha animado a muchos profesores a quedarse en la enseñanza (Day et al., 2007; Hansen, 1995 en Gu y Day 2007; Day y Gu, 2009, 2014; Johnson et al., 2015; Johnson et al., 2014; Brunetti, 2006).

## **Elementos relacionales e institucionales asociados a la resiliencia docente**

En este apartado se presentarán elementos que emergen en la institución escolar que fortalecerían la resiliencia según diversos estudios. Dentro de estos aspectos, encontramos las oportunidades de desarrollo; la inducción y la tutoría; las relaciones con los estudiantes, con los directores y los colegas (Beltman et al, 2011).

En cuanto a la relación entre el director y los docentes principiantes, la evidencia indica que cuando es positiva, fortalece la resiliencia. En este marco, la prestación

de apoyo, el liderazgo apropiado y sensible son claves para garantizar y promover la calidad de vida profesional en la enseñanza (Day y Gu, 2009). Claramente los docentes se benefician del reconocimiento y el apoyo directivo y de la posibilidad de establecer relaciones de confianza y cercanía con éstos. Esto se vería facilitado cuando el director incorpora a los docentes en la toma de decisiones, distribuye los recursos de manera justa, apoya sus iniciativas curriculares y satisface sus requerimientos de aprendizaje profesional y personal. (Bobek, 2002; Brunetti, 2006; Day y Gu, 2007; Day et al., 2007; Gu y Day, 2007; Gu, 2014).

Así pues, el líder tiene un importante papel en la prestación de apoyo emocional y profesional durante la socialización de los maestros en la profesión. Este apoyo ha de ser práctico, visible y continuo, fruto de un liderazgo fuerte que retroalimenta permanentemente la labor (Beltman et al., 2011; Le Cornu, 2013).

Algo semejante ocurre en la relación con el mentor, la que podría proporcionar un valioso apoyo para los profesores nóveles, sobre todo si el mentor establece una relación positiva, prosocial y profesional y es de la misma área de enseñanza. En este sentido, la inducción que impulsa el mentor tiene que ir más allá del mero proceso de asesoramiento y socialización práctica e incluir oportunidades de cuestionamiento y reflexión de los docentes acerca de su práctica y de los valores y normas que subyacen a los entornos educativos en los que trabajan. En consecuencia, la mentoría hace visible el apoyo de los pares al interior de una institución escolar, no obstante que éste puede tener expresiones a nivel informal dentro de la institución escolar (Flores, 2006 en Beltman et al., 2011; Hong, 2012).

En relación a la relación de los docentes con sus pares, se han demostrado los beneficios de la interacción tanto formal como informal del personal a través de actividades tales como celebraciones y salidas. En este sentido, los estudios sobre la capacidad de recuperación de los profesores han mostrado que la confianza relacional entre el profesor y sus colegas tuvo la mayor asociación con su capacidad percibida de permanecer flexible, comprometido y eficaz en el aula, seguido por la confianza docente en los padres y estudiantes y la confianza del profesor en la dirección (Gu y Li, 2013; Meister y Ahrens, 2011; Day y Gu 2014; Le Cornu, 2013).

De esta manera, los compañeros de trabajo son una importante fuente de esperanza e inspiración, ayudan a los educadores a enfrentar dificultades en el trabajo y mantener su compromiso ante situaciones complejas, contribuyen a elevar la moral y a contagiar una actitud positiva (Brunetti, 2006 en Beltman et al., 2011; Le Cornu, 2009).

En un nivel más profundo, las conexiones fuertes y duraderas entre pares parecen fundamentarse en un sentimiento compartido de compromiso, integridad y unidad

para el logro de los estudiantes, ellos proporcionan el capital social necesario para la profesión y las comunidades de aprendizaje profesional.

En definitiva, la investigación ha reportado dos tipos de relaciones de los docentes con sus colegas: i) una relación de mentor-aprendiz y ii) trabajo colaborativo en torno a grupos de investigación y grupos de planificación de clases. El apoyo, en términos más concretos, implicaría velar por que los nuevos maestros tengan experiencias exitosas en el aula, cuenten con recursos suficientes, reciban retroalimentación y apoyo en un ambiente escolar positivo, participativo y comunitario (Gu, 2014; Johnson et al., 2015; Le Cornu, 2009).

Por otra parte, desde una mirada global, se plantea que una organización, cuando se caracteriza por el apoyo, la confianza y las relaciones colegiadas entre diferentes grupos de interés, fomenta la capacidad resiliente de los docentes, su compromiso y eficacia (Gu, 2014).

De esta manera, los procesos de construcción de la resiliencia docente se anidan en una red de relaciones comunitarias. Las relaciones maestro-maestro, las relaciones director-profesor y las relaciones profesor-estudiantes. Las características de dichas relaciones promueven o impiden la resiliencia docente, la que es concebida como una construcción multifacética y dinámica de relaciones interpersonales (Gu, 2014, Hong, 2012).

Ahora bien, respecto de los estudiantes, se plantea que éstos podrían proporcionar apoyos, así como desafíos para la resiliencia docente. Puntualmente estudios realizados con docentes que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad psico-social encontraron que éstos tenían un profundo respeto por la forma en que sus estudiantes superaron circunstancias difíciles y sentían responsabilidad y compromiso con ellos. Es decir, los profesores son capaces de hacer frente a experiencias negativas, siempre y cuando tengan experiencias positivas regulares, locales en sus escuelas y con sus alumnos y, en muchos casos, los estudiantes se convierten en la principal motivación de la decisión de los docentes de permanecer en el aula (Brunetti, 2006; Day y Gu, 2009; Beltman et al., 2011; Day y Gu, 2007; Meister y Ahrens, 2011).

Cabe considerar, por otra parte, la cultura de la escuela como una dimensión clave que influye en la capacidad de recuperación de los docentes, cuando ésta promueve un sentido de pertenencia, desarrolla procesos de empoderamiento democráticos, brinda inducción, otorga importancia a la relación estudiante-profesor y al crecimiento profesional, desarrolla comunidades de aprendizaje y posee un ambiente escolar caracterizado por relaciones de confianza entre los diferentes grupos (Johnson et al., 2014; Johnson et al., 2015; Beltman et al., 2011; Gu y Li, 2013; Gu y Day, 2013).

Parece necesario en este punto resaltar la importancia de directores y directoras en la generación de condiciones institucionales de colaboración y apoyo mutuo. En este sentido, sostienen que los buenos líderes crean y transforman la cultura institucional, logrando nutrir los esfuerzos de colaboración. Es decir, el liderazgo resulta fundamental para mantener buenas condiciones de trabajo, y clima laboral y alentar a la comunidad a través de la manera como se relacionan con los profesores y cómo construyen una cultura de colaboración (Day y Gu 2014; Le Cornu, 2013; Gu y Day, 2013; Gu, 2014; Johnsson et al., 2014).

## Conclusión

Sabemos que la motivación por enseñar se acompaña muchas veces de miedo, incertidumbre, decepción, desgaste, estrés, debido a las características propias del trabajo docente que en parte han sido expuestas en este escrito.

De hecho, a lo largo de esta revisión, nos hemos dado cuenta que las publicaciones acerca de los profesores principiantes se centran mayoritariamente en describir las dificultades que enfrentan durante sus primeros años de desempeño y ratificar que los procesos de inducción poseen un potencial para facilitar una mejor adaptación de los novatos al sistema escolar, este último planteamiento sin embargo, refleja una aspiración más que una realidad consolidada en nuestro país.

Junto a lo anterior, constatamos que en los últimos años han surgido algunos estudios que buscan profundizar en aquello que beneficia, compromete y satisface al docente, desde conceptos diversos, aunque emparentados, entre los cuales enunciamos la autoeficacia, la satisfacción laboral y vocacional, el compromiso y el bienestar social y psicológico, todos conceptos que abordan algunos aspectos del trabajo docente y su contexto. Sin embargo, cabe resaltar que existen muchos más antecedentes para comprender como el ejercicio de la labor docente puede afectar negativamente la salud física y psicológica de quienes la asumen Si bien es cierto esta línea de investigación ha aportado y seguirá aportando a la comprensión de la labor docente, se considera necesario avanzar en la generación de conocimiento que permita comprender como operan los elementos que permiten a una parte importante de los docentes, alcanzar altos niveles de realización personal en su tarea docente (Cornejo y Quiñonez, 2007; Cornejo, 2012; Alvarado, Valdivia y Piñol, 2010; UNESCO, 2005; Claro y Bedregal, 2003).

A partir de ello, consideramos que el conocimiento generado hasta ahora sobre el concepto de resiliencia docente ha logrado progresivamente incrementar la comprensión del compromiso y satisfacción del profesorado con su labor, aportando evidencias sobre variados aspectos que parecieran contribuir a fortalecer dicha capacidad.

## Referencias bibliográficas

- 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. y 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.
- Alvarado, R., Valdivia, L. y Piñol, D. (2010). *Salud mental en los docentes de escuelas municipalizadas y resultados en la prueba SIMCE*. Informe final. Fondo de investigación y desarrollo de la educación. Chile: FONIDE-MINEDUC.
- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V. y Olavarría, D. (2014). Relación entre el bienestar social de profesores y el nivel de autonomía y tamaño de escuelas municipalizadas chilenas. *Terapia Psicológica*, 32, (2), 121-132.
- Arratia, A. (2010). *Desempeño laboral y condiciones de trabajo docente en Chile: influencias y percepciones desde los evaluados*. (Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales). FACSÓ. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105805>.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-59.
- Ávalos, B., (2013) *¿Héroes o villanos? la profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, (1), 235-263. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci_arttext).
- Ayala, P., Ortúzar, M., Flores, C. y 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.
- Beca, C. y Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp.109-118). España: OEI-Fundación Santillana.

- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving. A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 18, 5-207.
- 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, 653 - 661.
- Bobek, B. (2002). Teacher resiliency: a key to career longevity, the clearing house. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75, (4), 202-205.
- 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, 812-825.
- Castro, A., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629.
- Centro de Estudios Ministerio de Educación (2015). *Evidencias: aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. (Chile:MINEDUC. Recuperado de: [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N28\\_MovilidadDocente.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N28_MovilidadDocente.pdf)).
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Gahlsdorf, D., Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K. & Gleeson, A. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: a cautionary tale. *American educational research journal*, 49, (5), 844-880.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. FACSU. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105899>).
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Reice*, 5, (5), 75-80.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14, (2), pp.72-83. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl> doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580 páginas

- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, XLI, (1), 63-78.
- Claro, S. y Bedregal, P. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Rev Med Chile*, 131, 159-167.
- Day, C. & 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), 423-44.
- Day, C., Sammons, P., Gordon, S., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teacher matters connecting work, lives and effectiveness*. England: Open University Press.
- Day, C. & Gu, Q. (2009). Veteran teacher commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, (4), 441-457.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient School. Building and sustaining quality in testing times*. NY: Routledge.
- Eirín, R., García, M. y 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.
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51, (2) 41-55.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Gu, Q. & Day, C. (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.

- 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.
- Jiménez, A., Jara, M. y Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP.*, 16, (1), 125-134. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100013).
- 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., Le Cornú, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2015). *Early career teachers. Stories of Resilience*. Australia: SpringerBriefs in Education.
- Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D. & Diamond, P. (2012). Self-determination: using agency, efficacy and resilience (AER) to counter novice teachers' experiences of intensification. *Australian Journal of Teacher Education*, 37, (8), 46-65.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717-723.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, (4), 1-16.
- López, P. y Gallegos, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, XL, (1), 163-178.
- 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, 357-367.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, (1), 1-25.
- Meister, D. & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: four veteran teachers' stories. *Teaching and teacher Education*, 27, 770-778.

- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32, (3-4), 92-104.
- Plan Maestro (2014). *El plan maestro. Diálogos para la profesión docente*. Documento final. Recuperado de: <http://www.elplanmaestro.cl/actas/>.
- Pearce, J. & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 1, 48-59.
- Reyes, L. (2011). *Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Didáctica y organización educativa. Universidad de Sevilla. España.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39.
- 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.
- Serra, J., Krichesky, G. y 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.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile: PREALC.
- 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.
- Valenzuela, J. y 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.
- Zamora, G. (2008). Factores de la organización escolar que configuran el compromiso organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, (1), 139-155. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art08.pdf>.