

Preprint : La renovación de las prácticas: su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesores principiantes

Preprint :The renewal of practices: their contribution to strengthening resilience in beginning teachers

Preprint :A renovação das práticas: sua contribuição para o fortalecimento da resiliência em professores iniciantes

Paula Verónica Villalobos-Vergara
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago, Chile
paula.villalobos@umce.cl
<https://orcid.org/0000-0002-1569-8064>

Catherine Ximena Flores-Gómez
Universidad de Santiago de Chile
Santiago, Chile
catherine.flores@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0002-6877-8025>

Resumen: Objetivo. La presente investigación tiene como objetivo identificar los aspectos individuales, que en conjunto con aquellos propios del trabajo pedagógico y el contexto en el cual este se desarrolla, contribuyen al fortalecimiento de la resiliencia docente en profesores principiantes.

Metodología. En cuanto a la metodología, se trata de un estudio cualitativo de casos múltiples que incluye a once profesores principiantes de enseñanza media que laboran en colegios públicos. Se utilizaron entrevistas y mensajes de audio vía plataforma WhatsApp, que fueron sometidos a análisis de contenido.

Resultados. Los resultados muestran que la principal dificultad que enfrentaron los docentes corresponde al bajo rendimiento de los estudiantes situación que enfrentan a partir de la renovación de sus prácticas de enseñanza desde lo didáctico y evaluativo. Los docentes estudiados tienen en común una visión positiva acerca de las capacidades de sus estudiantes, la autonomía profesional, un alto compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, una visión común en torno al sentido de su labor y su contribución social. Estos aspectos compartidos

contribuyen a un vínculo positivo con los pares y al desarrollo de innovaciones conjuntas en el marco del trabajo colaborativo. **Conclusiones.** Las conclusiones del estudio establecen el compromiso moral con la enseñanza de los docentes y la contribución de la innovación pedagógica en el incremento de su sentido de logro, así como la necesidad de generar condiciones institucionales que permitan fortalecer la resiliencia de los profesores principiantes, brindando condiciones materiales y generando condiciones para el trabajo colaborativo docente que permita consolidar comunidades de aprendizaje profesional.

Palabras clave: Resiliencia docente; dimensión individual de la resiliencia docente; prácticas pedagógicas; profesores principiantes.

Abstract: Purpose. The purpose of this research is to identify the individual aspects that, added to the pedagogical work and the context in which it is developed, contribute to the strengthening of teacher resilience in beginning teachers. **Method.** Regarding methodology, this is a qualitative study of multiple cases that includes eleven beginning high school teachers working in public schools. Interviews and audio messages via the WhatsApp platform were used, which were submitted to content analysis. **Results.** The results show that the main difficulty faced by the teachers is the low performance of the students, a situation that they face from the renovation of their teaching practices in terms of didactic and evaluative aspects. The teachers interviewed share a positive vision of their students' abilities, professional autonomy, a high commitment to student learning, a similar perspective of the meaning of their work, and their social contribution. These shared aspects contribute to a positive bond with peers and the development of collective innovations within collaborative work. **Conclusion.** The conclusions of the study establish the moral commitment to the teaching of teachers and the contribution of pedagogical innovation in increasing their sense of achievement, as well as the need to generate institutional conditions that allow strengthening the resilience of beginning teachers, providing them with

appropriate conditions and opportunities for collaborative teaching work to consolidate professional learning communities.

Keywords: Teaching resilience; teaching individual dimensions of resilience; pedagogical practices; beginning teachers.

Resumo: Objetivo. O objetivo desta pesquisa é identificar os aspectos individuais que, somados ao trabalho pedagógico e ao contexto no qual ele é desenvolvido, contribuem para o fortalecimento da resiliência dos professores iniciantes. **Metodologia.** Quanto à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo de múltiplos casos que inclui onze professores iniciantes do ensino médio que trabalham em escolas públicas. Foram utilizadas entrevistas e mensagens de áudio através da plataforma WhatsApp, as quais foram submetidas à análise de conteúdo. **Resultados.** Os resultados mostram que a principal dificuldade enfrentada pelos professores é o baixo desempenho dos alunos, uma situação que eles enfrentam desde a renovação de suas práticas de ensino em termos de didática e avaliação. Os professores entrevistados compartilham uma visão positiva das habilidades de seus estudantes, autonomia profissional, um alto compromisso com a aprendizagem dos estudantes, uma perspectiva semelhante do significado de seu trabalho e sua contribuição social. Estes aspectos compartilhados contribuem para um vínculo positivo com os colegas e o desenvolvimento de inovações coletivas dentro do trabalho colaborativo. **Conclusões.** As conclusões do estudo estabelecem o compromisso moral dos professores com o ensino e a contribuição da inovação pedagógica para aumentar seu senso de realização, assim como a necessidade de gerar condições institucionais que permitam fortalecer a resiliência dos professores iniciantes, proporcionando-lhes condições e oportunidades adequadas para o trabalho de ensino colaborativo com o objetivo de consolidar as comunidades de aprendizagem profissional.

Palavras chave: Resiliência do professor; dimensão individual da resiliência do professor; práticas pedagógicas; professores iniciantes.

Introducción

La investigación sobre la capacidad de resiliencia de los profesores principiantes es particularmente importante hoy en día dado el contexto político, social y cultural que enmarca a la profesión docente. No hay duda que la docencia es una labor compleja y continuamente demandada en un momento en el cual es difícil ser profesor (Avalos & Valenzuela, 2016). Se ha identificado un gran número de factores que impactan en el bienestar de los profesores y sus competencias incluyendo expectativas de que los profesores estén continuamente adaptándose a cambios en las exigencias laborales y en las salas de clases que cada día se tornan más diversas (Pillay et al., 2005).

Las dificultades asociadas al inicio de la carrera podrían llegar a tener como consecuencia la deserción de los docentes principiantes durante los primeros años de ejercicio, fenómeno que se ha incrementado en Chile en los últimos años y que se reitera en contextos internacionales (Beltman et al., 2011; Valenzuela y Sevilla, 2013). Al respecto, la investigación desarrollada a nivel nacional e internacional indica que tanto la movilidad como la deserción ocurren con mayor frecuencia entre los dos a cuatro primeros años de carrera, siendo menos probable que ello se dé con posterioridad al cuarto año.

Cabe destacar que la retención constituye una característica fundamental de la calidad educativa (Ávalos & Valenzuela, 2016). En el contexto chileno, sin embargo, las políticas públicas aún no han avanzado lo suficiente en garantizar condiciones de trabajo que faciliten la labor docente (Centro de Estudios Mineduc, 2015). El apoyo hacia los profesores novatos es importante, ya que es ampliamente reconocido que las dificultades y los desafíos que enfrentan durante la inserción profesional tienen implicaciones en el largo plazo en su

efectividad y satisfacción laboral ([Feiman-Nemser, 2001](#)). Con este fin, un gran número de países, incluido Chile, ha diseñado políticas de inducción conducentes a favorecer la retención de los profesores principiantes, no obstante en nuestro país la mentoría se encuentra aún en etapa de implementación.

Una de las críticas levantadas en relación a la inducción, es que generalmente, la literatura en el área se sustenta en una visión deficitaria de la formación inicial docente y del profesor principiante, con un énfasis mínimo en desarrollar las fortalezas de los maestros principiantes. El profesor novato es visto como carente de un sentido de agencia y competencia; sin reconocer la dinámica y compleja interacción entre el individuo y el espacio social en el que este se desenvuelve. Lo que no está suficientemente presente en la literatura es un entendimiento profundo de los factores individuales y contextuales que enmarcan las experiencias de los profesores principiantes.

Consecuentemente, esta investigación parte de la premisa que la resiliencia es un mejor lente para analizar la compleja problemática de la retención y aprendizaje de profesores principiantes. El estudio presentado en este artículo forma parte de una investigación mayor que buscaba identificar las complejas interacciones entre los aspectos individuales, relacionales e institucionales que operan en el tiempo promoviendo la resiliencia docente de los profesores principiantes. En consideración a que el propósito de este artículo es más acotado, este considera solamente aquellos elementos individuales relacionados con el trabajo pedagógico que profesores principiantes con alta capacidad resiliente despliegan, particularmente aquellos que generan la capacidad de renovación de sus prácticas de enseñanza.

Resiliencia

Esencialmente, la resiliencia refiere a la capacidad de recuperarse ([Schelvis et al., 2014](#)) y ser hábil en desarrollar competencias sociales,

académicas y profesionales, a pesar de la exposición a eventos estresantes (Ebersöhn, 2014). Incluye también elementos asociados al crecimiento y progreso personal, la superación de retos y el logro de metas (Beltman et al., 2011). La resiliencia incluye la habilidad de progresar y alcanzar objetivos personalmente significativos (Beltman et al., 2011). Por lo tanto, la resiliencia es considerada un proceso activo de ajuste (Leroux & Théorêt, 2014). Esta capacidad es entendida como una manera de volver a calibrar y seguir adelante, perseverar y preservar el propio bienestar (Day & Gu, 2014).

En un principio, la resiliencia fue concebida como una capacidad individual y se buscó identificar tanto factores de riesgo como de protección (Suárez, 2005) 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 dicha capacidad (Johnson et al., 2016). De acuerdo con Day & 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 (Johnson et al., 2016).

Resiliencia docente—una aproximación conceptual

La resiliencia docente, se conceptualiza como la capacidad de recuperarse y de alcanzar objetivos educativos pese a la existencia de condiciones adversas (Castro et al., 2010). Esta cualidad se asocia al mantenimiento de parte de los docentes del compromiso con la enseñanza pese a las condiciones complejas en las que desempeñan su rol, permitiéndoles progresar y no solo sobrevivir en la profesión (Estaji & Rahimi, 2014; Gu & Day, 2013). La capacidad resiliente actualmente no se conceptualiza como una cualidad innata sino que se entiende como una capacidad que puede ser

aprendida y fortalecida (Castro et al., 2010). Dicha conceptualización le otorga a la resiliencia un carácter dinámico donde se entiende que ésta puede fluctuar en el tiempo a propósito de la interacción entre las personas y su contexto (Mansfield et al., 2012). A partir de esta conceptualización de la resiliencia, asumimos que la resiliencia docente puede ser promovida, mejorada y fortalecida a partir de las características de los contextos en los que las y los docentes se desempeñan (Day & Gu, 2014). 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).

Resiliencia docente—su relación con el trabajo pedagógico

A partir de lo señalado, es posible afirmar que el grado en que los docentes son capaces de expresar su capacidad resiliente se relaciona tanto con su trayectoria de vida y atributos como la motivación y el compromiso como con la influencia del contexto educativo, la relación con sus pares y el liderazgo directivo presente en las instituciones donde laboran (Day & Gu, 2014).

La dimensión individual de la resiliencia docente incluye una serie de cualidades personales. Dentro de estas se han enumerado una serie de características vinculadas al desarrollo socio afectivo de quien ejerce como docente. Se incluye dentro de esta descripción la autoeficacia, el sentido de agencia (Greenfield, 2015) y el optimismo (Ebersohn, 2014).

Junto con las cualidades personales descritas en los párrafos precedentes, la evidencia empírica ha incluido elementos propios del trabajo pedagógico que docentes con alta capacidad resiliente despliegan. Se alude así a rasgos específicos de 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 (Day & Gu, 2014). 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 (Day & Gu, 2014).

Resiliencia docente y propósito moral de la docencia

Otro aspecto relevante en docentes resilientes consiste en otorgarle a su labor un propósito moral que tendría su fundamento en el anhelo de contribuir a la justicia social. Los objetivos morales estarían a la base de la motivación de los docentes por continuar enseñando y contribuir a cambiar la vida de los estudiantes (Day & Gu, 2014).

Los docentes con capacidad resiliente poseen una alta motivación intrínseca, la que estaría relacionada con un fuerte llamado inicial para enseñar y la capacidad de disfrutar del trabajo con los estudiantes (Day & Gu, 2014). El alto compromiso con los estudiantes de docentes resilientes se expresa en una preocupación por promover logros en todos los aspectos de la vida de sus estudiantes, expresando altas expectativas en relación a los resultados de los mismos. 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 (Day & Gu, 2014).

Autonomía profesional — renovación de las prácticas de enseñanza

La autonomía es un elemento facilitador de la renovación de las prácticas de enseñanza en el marco del trabajo docente, donde se tiene en

cuenta las necesidades de los estudiantes y las de los colegas. Esta se entiende como la capacidad de decidir sobre la propia práctica en miras del ejercicio responsable de las acciones que se emprenden, cuyo fin último corresponde a la consecución de metas educativas relevantes (Gimeno Sacristán, 2009). A nivel nacional un estudio realizado con profesores principiantes de educación general básica que se desempeñaba en colegios públicos evidenció que frente al retraso pedagógico y la desmotivación de los estudiantes la renovación en las prácticas de enseñanza favorecía el proceso y resultados de aprendizaje de los estudiantes (Villalobos y Assael, 2018). En esta línea, una alta capacidad de resiliencia ha sido conectada a profesores que poseen habilidades para resolver problemas a partir de la reflexión sobre su práctica y de la capacidad de experimentar con diferentes estrategias (Leroux & Théorêt, 2014).

La renovación de las prácticas de enseñanza como un medio fortalecedor de la resiliencia ha sido poco estudiado hasta ahora. A partir de lo señalado, este artículo busca aportar a la evidencia en torno a la relación entre la renovación de las prácticas pedagógicas y la capacidad resiliente en cuanto esta representa para docentes principiantes que se desempeñan en colegios públicos un medio fundamental para enfrentar las dificultades de su labor, favorecer el aprendizaje y junto con ello incrementar su sensación de logro y fortalecer el sentido otorgado a su labor. Con este propósito la pregunta general que guía este estudio es: ¿Qué cualidades personales contribuyen al fortalecimiento de la resiliencia docente de profesores principiantes durante los primeros años de experiencia docente?

Metodología

Esta investigación asume la perspectiva cualitativa, buscando develar la visión de los docentes principiantes acerca de los elementos y condiciones que contribuyen a su capacidad resiliente. Se utiliza un tipo específico de estudio de

caso, de carácter colectivo, donde se seleccionan varios casos para ser estudiados intensivamente (Simons, 2011).

Participantes

Participaron en este estudio once profesores principiantes pertenecientes a la Región Metropolitana, que se encontraban en su segundo año de ejercicio profesional en la enseñanza media. Cada participante firmó dos formas de consentimiento informado, uno en relación al uso de entrevistas y el otro en relación al uso de audios de WhatsApp, oficializando de esta forma su voluntad de participar del estudio. La estructuración de la muestra incluyó a docentes que al momento del estudio se desempeñarán profesionalmente en colegios públicos. Un segundo aspecto considerado es que estos colegios atendieran a una población de estudiantes con índice de vulnerabilidad de a lo menos un 50%. Esta decisión parte del supuesto de que la resiliencia docente se expresa en escenarios complejos de desempeño como los existentes en estas instituciones educativas.

Recolección y análisis de datos

Para la recolección de datos se utilizó: a) 35 entrevistas semi-estructuradas en profundidad entre diciembre de 2016 y diciembre de 2017; y, b) mensajes de audio los cuales 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.. 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. Tanto las entrevistas como los mensajes de audio fueron transcritos para facilitar su análisis posterior.

El análisis de los datos, en su fase inductiva, supuso la lectura reiterada de la

información obtenida y transcrita para luego realizar una codificación inicial a partir de la cual fue posible reorganizar los datos. Tras este proceso emergen categorías y subcategorías y relaciones entre las mismas (Simons, 2011). A continuación expondremos los resultados derivados de este estudio, los que incluyen citas textuales de las entrevistas las que son identificadas con un código entre paréntesis que indica: número de sujeto (S1 hasta S11). Hombre o mujer (M ó H). Disciplina (L=lenguaje, H=historia, F=filosofía, Q=química). Número de entrevista (E1 hasta E4).

Resultados

El objetivo de este estudio era conocer las cualidades personales que ayudan a los profesores principiantes a enfrentar y superar las dificultades durante los primeros años de experiencia docente. El propósito era identificar aquellos aspectos individuales que en conjunto con aquellos propios del trabajo pedagógico y el contexto en el cual este se desarrolla, contribuyen al fortalecimiento de la resiliencia docente.

Las principales dificultades enfrentadas

Los datos señalan que una de las mayores dificultades que las y los docentes principiantes deben enfrentar durante su inserción profesional corresponde al bajo nivel de aprendizaje de sus estudiantes. Este se asocia a la escasa motivación frente al trabajo escolar, escasos 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 lleva a elaborar nuevas planificaciones de clases en miras de responder a estas necesidades.

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... (S9MLE2)

Resulta relevante señalar que el origen de la problemática observada es puesto en elementos sistémicos más que en deficiencias individuales de los estudiantes.

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 (...). (S9MLE2).

En estrecho vínculo con lo recién planteado, resulta común entre los docentes una visión positiva del potencial de aprendizaje de sus estudiantes. Una muestra de ello corresponde al planteamiento de una docente de lenguaje para quien 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 (S6MLE2).

Con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, los profesores principiantes en este estudio plantean la necesidad de transformar sus prácticas de enseñanza.

Renovación de las prácticas docentes

En el caso de un docente de lenguaje, se observa 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 (S1HLE1).

De esta manera, el docente 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 a su juicio 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...(S1HLE1).

De manera similar se observa en otra docente el despliegue de 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... (S8MLE1).

En otro caso una docente opta por innovar pedagógicamente, implementando actividades de aprendizaje contextualizadas, y promoviendo que las estudiantes

tomaran conciencia 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 (S11MIE1).

Una clave de la renovación de sus prácticas de enseñanza es la capacidad de los docentes de plantear diversas maneras de abordar los objetivos en los distintos cursos con los que trabajan, 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 (S9MLE2).

Visión compartida del sentido de la labor pedagógica—compromiso con el aprendizaje

Un elemento común entre los participantes es el ejercicio de la autonomía profesional, un alto compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, el sentido otorgado a la educación y a la labor docente.

Autonomía profesional

En este plano se observan dos escenarios. En el primero se ejerce autonomía pese a las prescripciones institucionales y en la segunda el ejercicio

de la autonomía logra el respaldo institucional.

En uno de los docentes se observa que pese a tener que adherir a una propuesta institucional sobre su asignatura, que busca homogeneizar el trabajo pedagógico opta por tomar 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 (S4HLE2).

Por otro lado, la autonomía profesional es alentada desde los docentes directivos que lideran la institución.

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 (S11MIE2).

La disposición a innovar que es compartida por este grupo de docentes, se asocia fuertemente con la propia identidad profesional, la que se basa en 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 (S2HQE2).

Visión compartida en torno a la importancia de la educación

También estaría a la base de las innovaciones 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 (S3HFE3).

De esta forma podemos afirmar 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 (S5HHE4).

Renovación de las prácticas en el marco del trabajo colaborativo docente

Cuando una innovación se desarrolla en conjunto con un colega se origina una experiencia de aprendizaje significativa tanto para los docentes como para los estudiantes beneficiarios de dicha experiencia.

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...(S3HFE3).

Otra expresión del trabajo colaborativo surge desde un docente de historia y ciencias sociales quien decide proponerle a una colega de lenguaje realizar una actividad conjunta que permita integrar las temáticas y objetivos de sus asignaturas.

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 wow se pueden hacer cosas (S5HHE4).

Un tercer ejemplo de ello se observa en el trabajo de otras docentes que aprovechan la realización de una salida pedagógica conjunta para generar un proyecto con sus estudiantes.

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 (S9MLE2).

En los casos expuestos, se evidencia que 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 (S3HFE2).

Discusión y Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten identificar las cualidades personales de los profesores principiantes que en conjunto con elementos propios del trabajo pedagógico y de las instituciones escolares estarían fortaleciendo la resiliencia docente. Diez de los once profesores principiantes participantes en este estudio, muestran que las dificultades asociadas al bajo nivel de aprendizaje de sus estudiantes fueron abordada a través de la transformación e innovación de sus prácticas de enseñanza, las cuales son posibles de llevar a efecto debido a concepciones compartidas con sus pares en relación a la labor educativa y su rol profesional. Los hallazgos se agruparon en 5 temas: a) bajo rendimiento de los estudiantes como principal dificultad; b) renovación de las prácticas de enseñanza; y c) visión compartida respecto del sentido de la labor pedagógica; d) relevancia del trabajo colaborativo.

Bajo rendimiento de los estudiantes como principal dificultad

El bajo rendimiento de los estudiantes a quienes enseñan aparece como una de las mayores dificultades enfrentadas por los profesores principiantes en este estudio. Estos resultados contradicen el denominado 'shock de realidad' propuesto hace décadas por [Veenman \(1984\)](#). Cabe destacar que a pesar que los profesores principiantes de este estudio muestran interés por el aprendizaje de los estudiantes, los bajos resultados de estos son atribuidos mayormente a los propios estudiantes y 'su falta de motivación y hábitos de estudio' sin considerar el rol que cumple el docente en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, a pesar que explican el escaso aprendizaje a partir de las falencias del sistema educativo, igualmente buscan formas de mejorar el rendimiento de los estudiantes a través de un proceso de búsqueda y transformación de sus prácticas de enseñanza. Podría argumentarse la existencia de un compromiso

moral con la enseñanza que creemos está estrechamente relacionado con ser capaces de reconocer el potencial y las capacidades de los estudiantes. Estos hallazgos se ven refrendados en los trabajos de [\(Day & Gu, 2014\)](#).

Renovación de las prácticas de enseñanza

Al recoger la experiencia de este grupo de profesores principiantes, queda en evidencia su capacidad resiliente, debiendo enfrentar al inicio de su carrera, escenarios adversos en relación a los aprendizajes de sus estudiantes. Frente a este desafío fueron capaces de renovar e innovar en sus prácticas instruccionales con el propósito de contribuir al logro de sus estudiantes [\(Beltman et al., 2011\)](#). En dicho proceso fueron desplegadas algunas de las cualidades que conforman la dimensión individual de la resiliencia tal como el alto grado de autonomía de los profesores principiantes ligado a un sentido de autoeficacia, es decir, la capacidad de decidir sobre la propia práctica en miras del ejercicio responsable de las acciones a emprender [\(Gimeno Sacristán, 2009\)](#). Además, es posible percibir un sentido de agencia [\(Greenfield, 2015\)](#) que los conduce, a partir de la reflexión sobre su práctica y la capacidad de experimentar con diferentes estrategias [\(Leroux & Théorêt, 2014\)](#), a ser capaces de identificar un problema y buscar formas de darle solución. En todos los casos descritos la implementación de innovaciones pedagógicas han tenido un efecto positivo sobre la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Efecto que contribuye a un mayor sentido de logro en las y los docentes y al incremento de su capacidad resiliente.

La renovación de la práctica implementada por los docentes se caracteriza por la utilización de una variedad de prácticas de enseñanza que incluyen oportunidades para que los estudiantes desplieguen habilidades diversas, asuman un rol activo y de mayor participación en las actividades de aprendizaje [\(Gimeno Sacristán, 2009\)](#) 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. Este hallazgo responde a lo planteado por [Istance et al. \(2019\)](#) quienes señalan que esta renovación de las prácticas pedagógicas supone una combinación de diferentes técnicas, filosofías y herramientas y que probar nuevos enfoques pedagógicos, puede implicar episodios esporádicos, actividades o proyectos específicos y, a veces la reelaboración de unidades completas.

Cabe destacar que el marco institucional en el cual se ejerce esta autonomía es variable. En el caso de una de las docentes principiantes participantes, la autonomía se ejerce con la aprobación de la jefatura directa, es decir, quienes ejercen la 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 tradujo en apoyo técnico explícito tendiente a mejorar la propuesta de renovación o innovación de la práctica diseñada por el profesor principiante. En otros casos, se observa que a pesar de existir instituciones que no favorecen la práctica autónoma de los profesores principiantes, estos igualmente transformaron sus prácticas de enseñanza acorde a las necesidades educativas de sus estudiantes. Este hallazgo se condice con lo planteado por [Ávalos & Aylwin \(2007\)](#) quienes conceptualizaron este fenómeno como ajuste estratégico expresado en que los profesores principiantes ante las prescripciones institucionales sobre la práctica docente, muestran una aceptación aparente de la norma mientras en la privacidad de su sala de clases realizan innovaciones. También se evidencia que el débil acompañamiento pedagógico realizado por el equipo directivo es aprovechado por los docentes para introducir los cambios deseados.

La posibilidad de tomar decisiones acerca del trabajo pedagógico representa un elemento altamente valorado por los profesores principiantes. Sin embargo, algunos participantes, si bien valoran esta posibilidad de ser autónomos y de implementar innovaciones, resienten las precarias condiciones de infraestructura y materiales como aspectos que frenan sus posibilidades de cambiar todo lo que

ellos quisieran de su práctica. Es importante tener en cuenta que la capacidad resiliente expresada por los y las participantes de este estudio se debilita desde elementos propios del contexto institucional en el que se desempeñan, donde la inducción como mecanismo de apoyo institucional al comenzar la carrera es inexistente.

En esta línea de argumentación, cabe destacar que a pesar de que la autonomía y el sentido de agencia mostrado por los participantes de este estudio parece contribuir a su capacidad resiliente a través de la transformación de las prácticas, esta autonomía sin los apoyos necesarios, podría no estar aportando a desarrollar profesores que desplieguen mejores prácticas de enseñanza. Una de las mayores críticas que se realizan a los procesos de inserción se basan en las escasas posibilidades que tienen los profesores principiantes de recibir retroalimentación respecto de sus prácticas de enseñanza lo que los conduce a una práctica basada en ensayo y error o en base al aprendizaje a partir de la práctica (Flores, 2014; Flores, 2006). No debemos olvidar que las prácticas de enseñanza de los profesores principiantes son igualmente relevantes si queremos mejorar la calidad de la educación.

Relevancia del trabajo colaborativo

El análisis de los datos muestra que la renovación de las prácticas de enseñanza se potencia desde el trabajo colaborativo docente. En algunas ocasiones estas se llevan a cabo con colegas de otras disciplinas 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. Debido a que esta modalidad de trabajo es escasamente promovida desde la gestión institucional, los docentes deben disponer de tiempo extra-laboral para concretar estas iniciativas. Estos resultados sustentan investigaciones anteriores que señalan que siendo la

capacidad de innovación uno de los mayores potenciales de los profesores principiantes, los colegios no proporcionarían suficientes oportunidades para la renovación de las prácticas de enseñanza, situación que inhibe al docente que inicia su carrera para tomar decisiones pedagógicas desde la autonomía profesional (Ruffinelli et al., 2017).

Recientemente Kunnari et al. (2018) han aportado a la reflexión sobre el tema situando la innovación dentro del trabajo colectivo docente. De esta manera, enfatizan la relevancia de contar con una comunidad que propicie la labor colaborativa, lo que tiene un impacto positivo en la satisfacción laboral y en la resiliencia de los docentes siendo aquí fundamental el apoyo de los colegas. Los mismos autores resaltan que esta forma de trabajo debe ser garantizada desde la gestión directiva desde aspectos como la organización del tiempo de trabajo de los docentes.

Visión compartida respecto del sentido de la labor pedagógica

Este estudio ofrece información adicional relevando que la transformación de la práctica de enseñanza se sustenta 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, y que además concuerda con la visión de la educación y del rol que a ellos como docentes les corresponde asumir. 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). Dicha visión compartida también favorece la creación de un vínculo positivo con sus pares (Day & Gu, 2014). No obstante cabe señalar que las instituciones educativas, no suelen promover instancias de trabajo colaborativo y apoyo dirigidas a los profesores principiantes que los ayude a enfrentar y superar las dificultades que les toca enfrentar en el desempeño de

su labor ([Ruffinelli et al., 2017](#)).

Los resultados de este estudio destacan los desafíos presentes para la política escolar y las instituciones. A pesar que los profesores principiantes en esta investigación muestran una serie de cualidades personales que favorecerían la construcción de la resiliencia docente, esta no puede ser fortalecida en solitario. Si bien los participantes en este estudio fueron capaces de renovar e innovar sus prácticas de enseñanza como forma de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, este trabajo se sustenta en un vínculo positivo con los pares que se construye desde aspectos relacionados con la subjetividad de los docentes como su identidad profesional, el sentido otorgado a su labor y la valoración de sus estudiantes. Hemos podido constatar además que la posibilidad de innovar en las prácticas de enseñanza, que surge a partir del trabajo colaborativo, permite fortalecer la resiliencia docente en profesores principiantes. Por el contrario, la desvalorización de la innovación de las prácticas de enseñanza, está asociada a espacios educativos caracterizados por el trabajo individual que tiende a reproducir prácticas convencionales que perpetúan desempeños apegados a lo tradicional. En esta línea [Flores \(2006\)](#) concluye que en este tipo de escenarios los aspectos valiosos de la formación inicial quedan invisibilizados, dicho de otra manera las nuevas miradas acerca de la enseñanza quedarían minimizadas frente a la cultura predominante de la institución escolar.

La transición desde un rol de estudiante a profesor está siempre marcada por un proceso que requiere del reconocimiento del nuevo rol profesional. Asimismo el desarrollo de la identidad profesional influencia el sentido de autoeficacia el cual tiene una gran impacto en la retención. Adicionalmente, la socialización de los profesores principiantes a la escuela y a la cultura escolar juegan un rol crucial en términos de la resiliencia docente.

Consecuentemente, parece necesario y urgente transformar la gestión institucional en varios sentidos en miras de aportar a una mayor satisfacción laboral y resiliencia docente de los profesores principiantes. Por lo tanto, los

esfuerzos de las instituciones escolares debieran estar puestos en avanzar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje.

La literatura en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs), destaca el rol del director como modelo en la construcción de capacidades y desarrollo profesional. El propósito principal de las CPAs es incrementar la efectividad de los docentes como profesionales con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Las CPAs proveen un espacio en que los educadores crean un entorno que desarrolla la cooperación mutua, el apoyo emocional, y el crecimiento personal al trabajar juntos para lograr aquello que no pueden lograr solos (DuFour & Eaker, 1998).

Por lo tanto, disponer de espacios formales y sistemáticos que permitan a los docentes analizar en conjunto las problemáticas que enfrentan y a su vez generar soluciones que aglutinen las capacidades y creatividad del colectivo, constituye un primer paso. Adicionalmente, es necesario incrementar los esfuerzos para generar mayores condiciones materiales al servicio del trabajo pedagógico, de manera de proveer el apoyo y guía necesario a los profesores principiantes en la implementación de innovaciones en sus prácticas de enseñanza que aseguren mejores y mayores aprendizajes.

Referencias

Avalos, B. & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>

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.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>

Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving. A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>

Castro, A., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>

Centro de Estudios Mineduc. (2015). *Evidencias: Aportes a la Reflexión sobre Movilidad y Abandono Docente 2013-2014*. MINEDUC: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/249>

Day, Ch. & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Educational Service.

Estaji, M. & Rahimi, A. (2014). Examining the ESP Teachers' Perception of Resilience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 453-457. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.439>

Ebersohn, L. & Ferreira, R. (2012). Rurality and resilience in education : place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in Education*, 30(1), 30-42. <http://hdl.handle.net/2263/18597>

Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), 568-594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.

<https://bir.brandeis.edu/bitstream/handle/10192/33196/From%20Preparation%20to%20Practice-Feiman-Nemser-2.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Flores, M., A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00773.x>

Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educación Latinoamericana*, 51(2), 41-55.

<http://tallerdeletras.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/25697/20615>

Gimeno Sacristán, J. (2009) El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 11-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5882>

Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted. *Educational & Child Psychology*, 32(4), 51-61.

<https://doi.org/10.4236/jss.2014.24025>

Gu, Q. & Day, Ch. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.

<https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

Istance, D., Paniagua, A., Winthrop, R. & Ziegler, L. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*.

<https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-InnovativePedagogiestoTransformEducation-Web.pdf>

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter,

J. (2016). *Promoting early career teacher resilience: a socio- cultural and critical guide to action.*

Kunnari, L., Ilomäki, L. & Toom, A. (2018). Successful Teacher Teams in Change: The Role of Collective Efficacy and Resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 111-126. [https://www.researchgate.net/publication/325486017 Successful Teacher Teams in Change The Role of Collective Efficacy and Resilience](https://www.researchgate.net/publication/325486017_Successful_Teacher_Teams_in_Change_The_Role_of_Collective_Efficacy_and_Resilience)

Leroux, M. & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice in International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>

Pillay, H., Goddard, R., & Lynn, W. (2005). Well-Being, Burnout and Competence. Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33. <https://doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>

Ruffinelli, A. Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia: relatos de once experiencias.* Ediciones Universidad Alberto Hurtado: <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23877>

Schelvis, R., Zwetsloot, G., Bos, E. & Wiezer, N. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 5(20), 622-633. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Suárez, N. (2005). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- 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. <http://www.ciae.uchile.cl/>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Villalobos, P. y Assael, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1145>