La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia

PAULA VERÓNICA VILLALOBOS VERGARA* | PAMELA BARRIA-HERRERA**
ROMINA ESTIVALÍA DÍAZ MEZA***

A partir del aporte de la resiliencia docente a la retención del profesorado principiante, se analiza la contribución de la dimensión institucional en la resiliencia de profesores principiantes en contexto de pandemia. Se trata de un estudio de caso múltiple que utiliza un enfoque cualitativo a través de entrevistas de incidentes críticos a 14 profesores principiantes de la Región Metropolitana de Santiago de Chile que se desempeñan en colegios públicos. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido. Los resultados muestran que la resiliencia docente se debilita ante la falta de lineamientos acerca del trabajo pedagógico, la escasa participación en la toma de decisiones sobre su labor y el difuso límite en el uso del tiempo propiciado por el teletrabajo. En tanto, el apoyo material para favorecer la continuidad del estudiantado en el proceso educativo y el ejercicio de la autonomía profesional fortalecen la resiliencia docente.

Based on the contribution of teacher resilience to the retention of beginning teachers, the contribution of the institutional dimension to the resilience of beginning teachers in the context of a pandemic is analyzed. This is a multiple case study that uses a qualitative approach through interviews of critical incidents with 14 beginning teachers from the Metropolitan Region of Santiago de Chile who work in public schools. The data were subjected to content analysis. The results show that teacher resilience is weakened by the lack of guidelines on pedagogical work, the low participation in decision-making about their work and the diffuse limit on the use of time provided by telework. Meanwhile, material support to promote the continuity of students in the educational process and the exercise of professional autonomy strengthen teacher resilience.

Palabras clave

Profesores principiantes
Resiliencia docente
Dimensión institucional
Enseñanza remota
COVID-19

Keywords

Beginning teachers
Teaching resilience
Institutional dimension
Remote teaching
COVID-19

Recepción: 30 de enero de 2023 | Aceptación: 13 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61220>

* Académica titular del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Doctora en Psicología. Línea de investigación: resiliencia docente. Publicación reciente: (2022, en coautoría con C. Flores), "La renovación de las prácticas: su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesores principiantes", *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 2, pp. 1-20. CE: paula.villalobos@umce.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1569-8064>

** Docente hora en el Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Magister en Psicología Educacional. Líneas de investigación: convivencia escolar; violencia en la escuela; trabajo docente; formación docente. Publicación reciente: (2023, en coautoría con P. Villalobos y D. Pasmanik), "El trabajo de profesores principiantes en pandemia en contextos vulnerables según docentes noveles y directivos", *Pensamiento Educativo*, vol. 60, núm. 1, pp. 1-14. CE: pamelabarria@umce.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7794-5414>

*** Profesora del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Líneas de investigación: educación; trabajo docente; salud laboral docente; subjetividades políticas docentes; educación feminista; convivencia escolar; cultura de paz. CE: romina.diaz_m@umce.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7064-6486>

INTRODUCCIÓN

La docencia es una labor compleja y demandante, lo que puede resultar abrumador para quienes inician su carrera (Ávalos y Valenzuela, 2016; Eirín *et al.*, 2009; Marcelo, 2009; Vaillant, 2009). La alta demanda hacia la tarea docente contrasta con políticas públicas que aún no avanzan suficientemente en mejorar las condiciones de trabajo (Ayala, 2014; Centro de Estudios Mineduc, 2013, 2015); una muestra de ello es el escaso acompañamiento o mentoría que reciben los docentes novatos al comenzar a trabajar (Ávalos y Valenzuela, 2016; Centro de Estudios Mineduc, 2013; Solís *et al.*, 2016b), a pesar de que esta modalidad de trabajo supone importantes beneficios para la inserción profesional de los docentes nóveles (Plan Maestro, 2014; Ayala *et al.*, 2015).

En este sentido, resulta relevante la promulgación de la Ley 20.903 (2016), misma que introduce mejoras en las condiciones laborales, como el incremento del tiempo no lectivo (CPEIP, 2020). No obstante, la mentoría a docentes novatos establece una implementación gradual, entre 2017 y 2022, que espera ampliarse a partir de 2023 a todos los establecimientos con financiamiento estatal (Salas *et al.*, 2021).

La mayor consecuencia de una inserción profesional compleja del profesorado principiante es el abandono de la docencia en los primeros años de ejercicio, fenómeno que ha ido en aumento en el último tiempo y que se repite en contextos internacionales (Ávalos, 2013; Ayala, 2014; Beltman *et al.*, 2011; Pearce y Morrison 2011; Valenzuela y Sevilla, 2013). Al respecto, la evidencia a nivel nacional e internacional indica que, tanto la movilidad como el abandono, son más probables entre los dos a cuatro primeros años de carrera, y es menos probable luego de ese periodo.

Según Gaete *et al.* (2017), los motivos por los cuales los y las docentes abandonan las aulas en Chile son coincidentes con los hallazgos reportados en la literatura internacional, los cuales corresponden principalmente

a remuneraciones, insatisfacción laboral y desprofesionalización. El último estudio realizado en Chile sobre este tema establece que, entre 2004 y 2020, un promedio de 9.45 por ciento de los docentes dejó el aula cada año, y que su salida se debe a tres situaciones distintas: 3 por ciento salió temporalmente del sistema; 3.2 por ciento asumió otros cargos en el sistema escolar; mientras que 2.96 por ciento desertó definitivamente del aula y el sistema escolar. Cabe destacar que 82.9 por ciento del profesorado que deserta definitivamente de las aulas lo hace, en su mayoría, la primera vez que salen (Elige Educar, 2022).

Por otro lado, se ha visto que, pese al potencial innovador de los docentes principiantes, un importante número de ellos refiere las escasas oportunidades de innovación pedagógica que brindan las instituciones escolares donde se insertan, lo que se relaciona con la falta de autonomía en su trabajo pedagógico. Se trata de instituciones que tienden a perpetuar lo tradicional y minimizan los aspectos positivos de la formación inicial del profesorado principiante, lo cual constituye una realidad identificada tanto a nivel nacional, como latinoamericano (Ruffinelli *et al.*, 2017; Solís *et al.*, 2016a).

Frente al abandono docente, se ha hecho necesario generar conocimiento acerca de los elementos que explican la permanencia de los profesores principiantes. En este marco, diversas investigaciones desarrolladas con profesores que se desempeñan en contextos de pobreza en Estados Unidos han develado que la decisión de continuar enseñando está vinculada a un alto compromiso social y la convicción de que la propia labor beneficia a los estudiantes. Este último punto es refrendado por estudios realizados en Chile, los cuales concluyen que para los docentes es vital constatar su capacidad para generar aprendizaje en los estudiantes (Ávalos y Valenzuela, 2016; García Huidobro, 2016).

La permanencia de los docentes principiantes ha sido también vinculada con la posibilidad de aprender de un docente experimen-

tado y con la perseverancia. A su vez, se han identificado como factores protectores la gratificación derivada del reconocimiento de los estudiantes y la capacidad de reflexión sobre la práctica (Ávalos y Valenzuela, 2016).

De acuerdo con Ávalos y Valenzuela (2016), la retención constituye una característica fundamental de la calidad educativa, por eso es tan importante continuar generando conocimiento acerca de los elementos que incrementarían la permanencia de los docentes principiantes. A partir de este foco es que surge la investigación acerca de la resiliencia docente, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades de su labor y mantenerse comprometidos con la enseñanza.

RESILIENCIA DOCENTE Y SU DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

El concepto de resiliencia alude a la capacidad de recuperación frente a la adversidad, de manejar el estrés y de resistir presiones físicas o psicológicas sin que el sujeto en cuestión sea mayormente afectado (Price *et al.*, 2012; Schelvis *et al.*, 2014). Su origen proviene de estudios con niños y adolescentes que logran adaptarse positivamente pese a vivir en contextos con múltiples factores de riesgo (Leroux y Théorêt, 2014; Yonezawa *et al.*, 2011).

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, resultan favorecedores para fortalecer la capacidad resiliente (Johnson y Down, 2013).

La resiliencia, junto con ayudar a superar dificultades, incluye la capacidad de progresar y alcanzar objetivos personalmente significativos (Beltman *et al.*, 2011; Bobek, 2002; Day *et al.*, 2007). De acuerdo con Day y Gu (2014), esta capacidad estaría asociada a un proceso dinámico, multidimensional, influenciado por factores socioculturales que pueden tanto robustecerla como debilitarla (Day *et al.*, 2007; Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Hong, 2012;

Mansfield *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2015, 2016; Yonezawa *et al.*, 2011).

De acuerdo con los autores citados en los párrafos precedentes, la resiliencia de los profesores puede ser alimentada por los ambientes intelectuales, sociales y organizativos donde se desempeñan en lugar de referirse simplemente a un atributo o rasgo personal (Day y Gu, 2014). Esta concepción coincide con el enfoque sociocultural, el cual releva la interacción dinámica y compleja entre condiciones individuales, relacionales y contextuales que habilitan o limitan el poder y la agencia de los profesores. Junto con ello, este modelo intenta interpretar las formas en que las fuerzas sociales, culturales y políticas impactan en el trabajo y la vida de los docentes para, a partir de ello, generar nuevas posibilidades de acción (Johnson *et al.*, 2015; 2016).

A partir de esta visión compleja de la resiliencia, la investigación desarrollada en los últimos años ha logrado diferenciar elementos que propicien su fortalecimiento. Dentro de esta descripción, y en referencia al contexto de desempeño laboral de los docentes, se alude a la dimensión institucional de la resiliencia docente, misma que representa el centro del presente artículo.

Según Johnson *et al.* (2015; 2016), la dimensión institucional alude a aspectos de funcionamiento de la institución escolar donde los docentes principiantes se insertan, mismos que pueden contribuir significativamente a su resiliencia. En este sentido, se afirma que cuando las escuelas promueven la participación y la toma de decisiones compartida, apoyan el desarrollo profesional e impulsan el desarrollo de objetivos comunes, la resiliencia se ve beneficiada. El mismo fenómeno surge si los directivos generan instancias de apoyo para el aprendizaje individual y colectivo y la autonomía profesional (Day *et al.*, 2007; Gu y Day, 2007, 2013; Day y Gu, 2014).

En efecto, la dirección de la escuela es clave en la generación de condiciones relacionales y organizativas para fomentar la capacidad de

recuperación y el compromiso del personal en tanto que ejercen un papel crucial en el cambio de la cultura escolar (Day y Gu, 2014; Johnson *et al.*, 2016). Dicha cultura ha de ser democrática, lo cual supone la reorganización del tiempo, el espacio, las funciones y la comunicación con el fin de facilitar la interacción entre colegas que favorezca su autonomía. En oposición a ello, la evidencia empírica muestra las consecuencias negativas de culturas escolares autoritarias que minimizan los espacios para la reflexión, por lo que se requiere transitar desde relaciones de poder jerárquico hacia relaciones horizontales (Taylor, 2013).

De esta forma, quienes dirigen las instituciones escolares tienen un rol relevante en las definiciones sobre el uso de recursos, las cargas laborales y la organización del tiempo, de manera que permita a los profesores encontrarse en un espacio que sea continuo y que suponga una organización clara. Estas condiciones de base deben ser acompañadas por un tipo de relaciones que permita un trabajo docente colectivo y fecundo que incluya confianza, apoyo, reciprocidad y reconocimiento mutuo. Si estos elementos logran ser expresión de la cultura escolar se favorecerá la construcción de lazos significativos entre pares que fortalecerán la resiliencia docente.

En la misma línea, la comunidad de aprendizaje puede fomentar la motivación individual y colectiva de los maestros, la confianza y optimismo en torno a su labor (Day y Gu, 2014; Le Cornu, 2013), así como propiciar un sentido de compromiso personal y compartido e incrementar la capacidad de resiliencia del profesorado principiante. Esto es coherente con los estudios de Qiong Li y Wenjie He (2019) respecto a las condiciones de trabajo; estos autores afirman que la confianza relacional y las condiciones de trabajo serían los principales factores contextuales escolares que correlacionan significativamente con la resiliencia del profesorado. A partir de ello, destacan la importancia de desarrollar la confianza y el apoyo entre colegas para mejorar la

resiliencia y el compromiso de los docentes, y agregan, además, la confianza en los estudiantes y padres.

En Chile, el funcionamiento institucional de las escuelas está regulado por políticas públicas que influyen en el trabajo docente. Concretamente en nuestro país está vigente el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903. De acuerdo con Ávalos (2015), esta ley corresponde a una normativa que introduce nuevos elementos que pueden tener efecto positivo en la calidad de la educación y la enseñanza, como el apoyo a profesores principiantes y el reconocimiento de avances profesionales. En esta misma línea se encuentran también las propuestas de mejora de las condiciones laborales y de los salarios; no obstante, debemos señalar que la ley supone atender a estos aspectos de manera progresiva, en un plazo de 10 años aproximadamente.

La ley de carrera docente, por su parte, incluye propuestas que contrastan con la evidencia empírica existente sobre mejora educativa, concretamente respecto de los aspectos que hemos descrito como propios de instituciones escolares que logran fortalecer la resiliencia docente. En efecto, Ávalos (2015) afirma que la ley minimiza la importancia del lugar de trabajo en el desarrollo profesional de los docentes y contempla procesos de inducción conducidos por un mentor externo a la escuela que es quien enseña, monitorea y evalúa a los docentes principiantes. Para la autora es una debilidad que no se haga referencia al rol del establecimiento escolar y sus apoyos ni a un sistema de mentoría colaborativa de nivel local, aspectos que, como ya hemos visto, contribuyen a fortalecer la resiliencia docente.

Se agrega a lo anterior que, en el marco de esta ley, la mentoría corresponde a una instancia sujeta a cupos y supone un lento proceso de implementación (2025). De hecho, a la fecha, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2020) reporta la existencia de poco más de mil

mentores capacitados, mientras que la cantidad de titulados de pedagogía del año 2018 es de 6 mil 517 docentes, sumado el nivel primario y el secundario. Por tanto, en Chile, los profesores principiantes que reciben inducción representan un porcentaje minoritario.

Se destaca este punto porque los procesos de inducción facilitan el proceso de inserción profesional; éste es otro aspecto de la dimensión institucional que favorece la resiliencia, particularmente cuando ésta se transforma en una forma de trabajo en la que participa todo el profesorado de la institución, asumiendo que todos y todas necesitan apoyo y donde el asesoramiento a los profesores que inician su carrera se convierte en una empresa compartida. La inducción necesita ser reconceptualizada como un aprendizaje permanente a lo largo de la carrera; tiene el propósito de desarrollar prácticas de enseñanza más incluyentes y eficaces para todos los estudiantes, en el marco de la construcción de una comunidad de aprendizaje que reconoce las fortalezas y talentos de los docentes principiantes (Johnson *et al.*, 2016).

Las investigaciones recientes sobre resiliencia docente en Chile evidencian que, en el marco de la dimensión institucional, resulta muy relevante para los docentes la posibilidad de tomar decisiones autónomas sobre su trabajo pedagógico, como el desarrollo de innovaciones pedagógicas. Se ha evidenciado que su implementación no sólo tiene efectos positivos en el estudiantado, sino que contribuye a un mayor sentido de logro en el personal docente y al incremento de su capacidad resiliente (Villalobos-Vergara y Flores-Gómez, 2022). Así también, se reconoce el aporte de los profesionales de apoyo pedagógico al momento de ayudar a los estudiantes en sus dificultades (Villalobos y Assael, 2018). En esta misma línea, un estudio realizado en contexto de pandemia concluye que se requiere fortalecer las condiciones de la dimensión institucional para nutrir la capacidad resiliente de los docentes (Villalobos *et al.*, 2022).

COVID-19 Y EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA COMO CONTEXTO DEL TRABAJO DOCENTE

El contexto en el que se sitúa la presente investigación tiene lugar en la pandemia por COVID-19. Este hecho involucró la interrupción de los sistemas educativos en muchos países del mundo con el cese de clases presenciales, lo que trajo consigo la implementación abrupta de un tipo de instrucción impartida en crisis: enseñanza remota de emergencia, además de la implementación de teletrabajo y, con ello, cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Hodges *et al.*, 2020; Kowitarttawatee y Limphaibool, 2022; Ribeiro *et al.*, 2020).

Además, ante este problema emergente, que implicó la reducción de semanas lectivas, en el contexto chileno se planteó como medida la priorización curricular. Este marco de actuación pedagógica se implementó durante 2020 y 2021 como un currículo transitorio para todos los niveles y asignaturas —excepto orientación y tecnología— para transitar a 2022 con el currículo vigente (Mineduc, 2020).

Así, la pandemia influyó en las medidas pedagógicas a implementar y la calidad de los sistemas educativos. Sin embargo, debe mencionarse también su impacto negativo en el bienestar y la calidad de vida de los profesores y estudiantes (Kowitarttawatee y Limphaibool, 2022). Según Ramakrishna y Singh (2022), el profesorado se enfrentó al proceso de enseñanza en ausencia de recursos e infraestructura, sin condiciones que permitieran separar sus responsabilidades familiares y laborales. En la misma línea, Orrego (2022) señala que la crisis sanitaria creó un complejo sistema de factores de estrés que evidenciaron la vulnerabilidad del profesorado por problemas de salud mental. Esto se debe no sólo a la transformación de la enseñanza por medio de la educación remota, sino también al temor de contagiarse de COVID-19 o contagiar a un familiar.

Ahora bien, estudios asociados a la resiliencia docente en contexto de pandemia en Tailandia y Filipinas han evidenciado que los y las docentes demostraron resiliencia personal y profesional, así como resiliencia social, y que ésta estuvo influenciada por actitudes personales y profesionales hacia la enseñanza y el aprendizaje y por las relaciones sociales con colegas y estudiantes (Zara *et al.*, 2022). En el caso de Grecia, los niveles de resiliencia del profesorado durante la pandemia oscilaron entre moderado y alto, mientras que previo a la situación de pandemia habían mostrado niveles moderados. En el estudio, las mujeres reportaron índices más altos de “influencias espirituales” y “competencias personales y persistencia” que los hombres. También se ha encontrado que la edad y los años de experiencia de las y los docentes influyen positivamente en su resiliencia (Papazis *et al.*, 2022).

Teniendo en cuenta que: a) el concepto de resiliencia docente ha surgido recientemente en la investigación; b) que dicha capacidad se ve afectada por el contexto de desempeño de las y los docentes, y que la dimensión institucional es parte importante de este contexto; y c) que en Chile existe escasa investigación en torno a esta temática, es clara la importancia de profundizar en cómo la dimensión institucional afecta la resiliencia de profesores principiantes chilenos.

La pregunta general que guía este estudio es: ¿cómo contribuye la dimensión institucional a la resiliencia de profesores principiantes?; más específicamente, lo que interesa es explorar son aquellos aspectos que fortalecen y debilitan la resiliencia de estos actores.

MÉTODO

Este estudio da cuenta de parte de los hallazgos de un estudio realizado el año 2020 centrado en el vínculo docente-estudiantes desde

la perspectiva de docentes principiantes, directivos y estudiantes (Villalobos *et al.*, 2022), desarrollado en el marco del paradigma cualitativo-interpretativo (Durán, 2012). El diseño correspondió a un estudio de caso (Castro, 2010) concebido como un tipo de investigación que pretende aproximarse a la experiencia de un grupo, en esta instancia, el de los profesores principiantes. Este tipo de estudios se realiza de manera detallada y sistemática; quien investiga examina los datos en profundidad (Urra *et al.*, 2014). Ya que el estudio utiliza más de un caso, corresponde a un estudio de caso múltiple (Stake, 1999).

Participantes

En este estudio participó una muestra de tipo intencionada (Otzen y Manterola, 2017) de 14 docentes principiantes de enseñanza media que trabajaban en distintas comunas pertenecientes a la Región Metropolitana de Chile. Los docentes se desempeñaban en establecimientos educacionales públicos (municipales o particulares subvencionados gratuitos) y atendían a una población de estudiantes con índice de vulnerabilidad de al menos un 50 por ciento. Esta decisión parte del supuesto de que la resiliencia docente se expresa en escenarios complejos de desempeño, como los existentes en estas instituciones educativas.

Las y los profesores se encontraban en el segundo año de desempeño profesional y son egresados de una universidad pública con tradición en formación docente. La muestra estuvo compuesta por hombres y mujeres e incluyó a distintas áreas disciplinares, lo que contribuyó a su diversidad.

A partir de la base de datos de egresados de la institución formadora se contactó vía correo electrónico a su conjunto. La composición específica de la muestra se expone en la Tabla 1:

Tabla 1. Caracterización de participantes en el estudio

Característica	
Sexo	
Mujer	8
Hombre	6
Total	14
Disciplina de la pedagogía	
Lenguaje y comunicación	3
Ciencias (química, biología, física)	1
Inglés	2
Historia y geografía	6
Filosofía	2
Total	14

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos de recolección de datos

El estudio incluyó entrevistas de incidentes críticos, de tipo semiestructurada, en profundidad, que permitió indagar en eventos significativos de la labor de las y los docentes principiantes (Gremier, 2004). Durante el año 2020 se realizaron dos entrevistas individuales a cada participante: al finalizar el primer semestre lectivo y, luego, al término del año escolar. Ante las medidas sanitarias derivadas de la COVID-19, el trabajo de campo se generó por vía remota a través de videollamadas; esto facilitó el desarrollo de entrevistas sincrónicas, que se asemejan más a una entrevista de investigación tradicional por llevarse a cabo en tiempo real (Bolderston, 2012). Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para facilitar su análisis.

Procedimiento de análisis de datos

Los datos fueron sometidos a análisis de contenido desde el enfoque progresivo planteado por Simons (2011), apoyado mediante el uso del *software* para análisis de datos cualitativos Atlas.ti versión 8.3.0. Con el fin de salvaguardar su calidad, se consideraron estrategias de validación como la contextualización (Álvarez y San Fabián, 2012), la triangulación (Urrea

et al., 2014), la reflexividad y la generalización (Simons, 2011). Estos recursos se aplicaron considerando la triangulación entre investigadoras en la fase de análisis de datos. Finalmente, la presentación de resultados se acompañó de citas textuales que se identifican con un código que indica el sujeto participante (enumerado de 1 a 14) y el número de párrafo específico al que corresponde la cita.

Aspectos éticos

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética Institucional e incluyó el uso de cartas de consentimiento informado. Las primeras fueron enviadas a través de correo electrónico y en ellas se detallaron los fines del estudio y las características de la participación. Cada participante firmó e hizo entrega vía correo electrónico de la carta; de esa manera manifestaron su disposición a participar del estudio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con el fin de responder a los objetivos propuestos para el presente estudio, se procederá a exponer los principales resultados organizados en dos grandes categorías: aspectos institucionales que debilitan la resiliencia durante la pandemia; y aspectos institucionales que fortalecen la resiliencia durante la pandemia. El argumento que justifica el ordenamiento de los resultados obedece a la esencia de la definición, es decir, frente a la adversidad, emerge la resiliencia.

Aspectos institucionales que debilitan la resiliencia durante la pandemia.

El liderazgo que desarrollan los equipos directivos de los establecimientos educativos es señalado como clave en el profesorado participante, puesto que es el que produce procesos institucionales que hacen posible el desarrollo de su trabajo de forma adecuada.

Durante el proceso de confinamiento obligatorio por la COVID-19, la organización del trabajo sufrió alteraciones, lo que implicó que

todos los niveles del sistema educativo tuvieron que hacer ajustes a las formas de trabajo que se desarrollaban hasta ese momento. La información que reportan los participantes alude a que fue un periodo de abundantes cambios. Esta etapa laboral se percibe con altos niveles de desorganización e improvisación que se tradujeron, en consecuencia, en un aumento en la carga del trabajo del profesorado.

Hay cuatro elementos señalados por los participantes que operaron en la práctica como elementos de la institución que debilitan el potencial de resiliencia.

Ausencia de lineamientos claros acerca del trabajo pedagógico

Desde la visión del profesorado, la prioridad tenía que ver con dar continuidad al trabajo pedagógico, identificar rápidamente las orientaciones del equipo directivo y ejecutar la tarea. No obstante, los participantes describen que:

...el mayor problema fueron los mensajes ambiguos, porque no se hizo desde el principio una organización de tal forma que si dijeran “esto se va a hacer a mitad de año, esto se va a hacer a fin de año, esto se va a hacer con los casos pendientes en caso de que existan” (9:1).

Esto da cuenta de que la planificación anual se diluyó y ello interfirió en el campo de acción concreta del profesorado mismo, ya que no existían criterios pedagógicos que fueran consensuados. Uno de los profesores lo relata de la siguiente manera:

...creo que está mal planificado desde el principio. Deberían haber dicho “ya, vamos a establecer un número para que [en] todas las asignaturas sea[n] igual en guías durante el semestre”; “vamos a establecer una cantidad de notas que sean durante el semestre”; “vamos a establecer una fecha de cierre del semestre” porque [a] nosotros nos avisaron una semana antes que iban a cerrar el semestre la semana

que viene, entonces tanto para nosotros como para los estudiantes fue una sorpresa total (8:14).

De lo anterior se infiere que la expectativa de liderazgo directivo tenía que ver con generar una hoja de ruta que permitiera, en contexto de incertidumbre, ofrecer certezas que dieran estabilidad a los procesos educativos, a pesar de las complejidades materiales. Sin embargo, ante la falta de orientación se abrieron opciones para la autodeterminación del trabajo, ya que el mismo profesorado llegó a la conclusión de que el liderazgo directivo no estaba teniendo la capacidad de orientar el accionar de la escuela como se necesitaría para cumplir con el ritmo de trabajo que se estaba desarrollando. Una de las profesoras lo describe así:

[En] el liceo no decía absolutamente nada de cómo trabajar, de cómo apoyar a los chiquillos y finalmente nosotros fuimos tomando las riendas de nuestros propios cursos y ver cómo podíamos en realidad apoyarlos, generar clases, entonces ha sido bastante caótico en ese sentido. Nosotros no habíamos tenido, por ejemplo, ninguna reunión ni de departamento ni de consejo de profesores desde marzo; la semana pasada recién tuvimos nuestra primera reunión, entonces ha sido súper desordenado el poder comunicarse con otros colegas (15:10).

Sumado a lo anterior, la sensación de desorganización, improvisación y falta de pertinencia en las orientaciones no sólo fue mencionada en relación con los equipos directivos de los establecimientos educacionales, sino también a nivel de administración municipal y el rol rector del Ministerio de Educación, ya que todo eso dificultó la tarea.

A nivel municipal la crítica se planteó en términos de decir que:

La Municipalidad brilló por su ausencia, y lo poco y nada que llegó, que insisto, son cosas que estaban estipuladas de años atrás, como los

computadores que recibían los séptimos básicos, en ese sentido el gobierno se movió, pero la nada, la nada... desde las decisiones evaluativas que hubo hasta la implementación tecnológica que los estudiantes pudieran tener (3:14).

Es decir, el municipio actuó de forma negligente, ya que no sólo llegó tarde con las condiciones materiales (acceso a conectividad, tecnología para clases sincrónicas, entre otros) sino también por la carencia de orientaciones pedagógicas que permitieran unificar los procedimientos educativos para un territorio común.

Del mismo modo, las instrucciones dadas por el Ministerio de Educación fueron percibidas como ajenas al contexto concreto de enseñanza y aprendizaje. El cambio y los ajustes se tradujeron en sobrecarga laboral. Un profesor lo señala así:

Pero se ha improvisado mucho sobre la marcha, a mi punto de vista; yo igual lo dejo en claro en las reuniones, pero claro, se sucede esto de que se adecua curricularmente por parte del Ministerio, se nos hace planificar y en realidad yo este año, yo creo que he planificado como cuatro veces por decisiones del cuerpo directivo, entonces al final se torna más trabajo para nosotros, el improvisar sobre la marcha nos da más pega a nosotros (16:3).

De lo observado se infiere que el profesorado no cuenta con herramientas que le permitan tener flexibilidad sobre su trabajo, puesto que, si bien las estructuras institucionales generan orientaciones, éstas son percibidas como una instrucción, un mandato. Es allí donde el liderazgo de los equipos directivos se volvería relevante para mediar entre la instrucción y la generación de condiciones que permitan al profesorado acoger o no dicho orden. No obstante, tal como ha quedado en evidencia en los párrafos previos, los equipos directivos no tuvieron la habilidad para proveer orientaciones que fueran claras.

Escasa participación del profesorado en la toma de decisiones acerca del trabajo pedagógico durante la emergencia sanitaria

La crítica de la escasa participación del profesorado en la toma de decisiones sobre su trabajo fue dirigida a más de un nivel dentro del sistema educativo. Hacia el Ministerio de Educación un profesor menciona que:

Yo siento que hubo mucho abandono por parte del Ministerio; tenían ideas que estaban en las nubes, castillos sobre el aire. Me indignó mucho, y ésta es también una frustración que juntamos los profesores porque... a ver, uno ve estas decisiones que se toman, y la toman personas que ni siquiera están dentro del aula... fue tremendamente frustrante ver, por ejemplo, que se gastó 300 millones en un *spot* publicitario que duró menos de un minuto para decir que los estudiantes tenían que tener energías para volver a clases. ¡Fueron 300 millones que se pudieron haber gastado en implementos tecnológicos que salieron del bolsillo de los profesores... para que ellos gasten 300 millones en eso! (3:16).

Del relato del maestro se infiere que, desde el Ministerio se priorizaron los recursos de forma equivocada y dejaron así, en evidencia, la lejanía de las autoridades del contexto real de desempeño de los centros escolares. Este elemento disminuyó la resiliencia docente porque los/las profesores/as no se sentían sostenidos por las autoridades en la construcción de condiciones materiales para el despliegue del acto pedagógico.

Ahora bien, a nivel de escuela, frente a la discusión pedagógica propiamente tal, el profesorado fue escuchado, pero no valorado para la toma de decisiones. Un docente lo explica así:

Claro, eso se conversó con consejo de profesores... pero más allá de tomar una decisión fue conversarlo... como exponerlo. No fue como

tomar una decisión en conjunto. La decisión ya estaba tomada, y sí hubo igual unas adaptaciones en el camino (7:1).

De igual modo, frente a la reorganización del trabajo:

Después, cuando hubo los cambios de horario o esta priorización de asignaturas, tampoco fue discutida como con el grupo de profesores. Nada. Siempre las decisiones se han tomado de forma cerrada entre los directivos. Y si bien empezamos ya hace dos meses, creo, con consejo de profesores semanalmente, y el director y el sostenedor como que han tratado a los profesores de asignatura, que, de cierta forma, nos quedamos más de lado, que no es que sea como intencionalmente hacer eso (14:5).

De esta manera, se reforzó una lógica de trabajo de fragmentación y jerarquía de algunas asignaturas en desmedro de otras. Esto no es un elemento nuevo en la cultura escolar; al contrario, ha estado presente siempre, no obstante, la resiliencia docente necesita de participación efectiva para producirse y sobreponerse a los múltiples desafíos de la labor educativa. Por tanto, cuando esta lógica se robustece y los espacios para la valoración de las opiniones del profesorado en la toma de alguna decisión pedagógica disminuyen, se observa que es más difícil que se produzca resiliencia porque no se cuenta con las condiciones institucionales que se requieren para ello.

Además, el profesorado también mencionó que los equipos directivos no aprovecharon la formación entre pares para dar solución a problemáticas derivadas de la tarea que se les encomendaba por el cierre de las escuelas, como el conocimiento y uso de las plataformas para las clases *online*.

Sin embargo, siento que no me han apoyado absolutamente en nada en el Liceo y eso es súper frustrante en el sentido que tengo el conocimiento para apoyar el proceso de los

chiquillos y el proceso de los mismos profes para que sea más fácil a partir de la tecnología (porque yo he aprendido mucho en este proceso respecto a la tecnología) y no se me ha escuchado en las reuniones. En la última reunión les propuse todo un tema, por ejemplo, para utilizar el Gmail con videos, con tutoriales, con todo y “sí, vamos a ver”, y prefirieron contratar, después de todo este tiempo, una sala de conferencias parecido al Zoom, pero de una que estaba en el DAEM [Departamento de Administración de la Educación Municipal] en vez de trabajar con lo que yo estaba proponiendo que era gratis y que era exactamente lo mismo (15:7).

Frente a la experiencia señalada por el docente, el hecho de no considerar su opinión no sólo da cuenta de que no hubo participación efectiva, sino también de que se perdió una oportunidad para trabajar de forma más horizontal, donde se pusieran a disposición del colectivo las competencias —en este caso, digitales— para favorecer la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje. El profesorado resintió esta situación, ya que un desafío complejo y relevante durante la pandemia fue migrar hacia el uso de plataformas virtuales.

El apoyo administrativo como un mecanismo sutil de control sobre la tarea del profesorado

Como forma de dar respuesta a la desigualdad en el acceso a las clases sincrónicas por parte del estudiantado, los establecimientos educativos optaron por grabar las clases y enviarlas a cada familia. Frente a esto, uno de los participantes comenta cómo se construyó un mecanismo sutil de control que hizo insegura la tarea del profesorado:

Siento que ha sido muy difícil, sobre todo porque todas las clases son grabadas y todas enviarlas a dirección que las ve y las manda a apoderados o a los alumnos. Entonces siento

que tengo que estar ahí pensando cada cosa que voy a decir antes de decirlo porque puede ser malinterpretada o puede que no le guste al colegio... entonces tampoco tengo ni siquiera la libertad de ponerme a *tirar una talla* [hacer un chiste] en clase porque siento que a lo mejor van a decir que soy poco seria (8:12).

El control instalado a través del mecanismo centralizado de distribución de los materiales educativos por parte de la jefatura rompe con uno de los valores esenciales para el surgimiento de la resiliencia: la confianza profesional que se requiere para realizar un trabajo de calidad. Igualmente, se daña el vínculo con las familias y los estudiantes, porque a través del humor el profesorado genera cercanía e intimidad, lo cual se vio obstaculizado con la revisión previa que, hasta el contexto de confinamiento, había sido innecesaria.

Desajuste en el uso de los tiempos del profesorado (en desmedro del bienestar)

En el transcurso del confinamiento se produjo un desajuste en los tiempos para el trabajo pedagógico. Inicialmente estuvo dado por las condiciones desiguales de conectividad del estudiantado, pero luego fue fomentado en diversas iniciativas propuestas por el equipo directivo que, si bien tendían a promover el bienestar y el autocuidado, también podían implicar interferencia con las actividades personales de las y los docentes.

Yo diría que de mi encargado de área [he] tenido apoyo, pero más arriba que eso no. Se proponen estrategias de relajación, tomarse pausas, respetar los horarios, pero ellos tampoco lo hacen. Entonces si ellos me hablan en la hora de almuerzo tengo que trabajar en la hora de almuerzo (7:18).

El participante lo vivió de esa forma porque el trabajo al interior de los establecimientos es jerárquico. Se ha observado que durante

la pandemia los límites en los tiempos de trabajo se difuminaron, es decir, la escuela, junto con todos sus trabajadores, estuvo disponible para el servicio educativo 24 horas los 7 días de la semana, y si bien existía cierta conciencia de que esto perjudicaba la salud, se observa que no se contó con las capacidades suficientes para marcar adecuadamente los límites entre los momentos de trabajo y los de descanso.

Adicionalmente, las reuniones con el equipo directivo fueron valoradas como poco productivas, ya que no se referían a temáticas que el profesorado consideraba relevantes, por ejemplo:

Hicieron una instancia pero que no fue de coordinación ni nada, sino que era de clases de acondicionamiento físico para los profesores, pero no, nada más. Hacen reuniones semanales, pero la verdad es que no me agradan las reuniones (tengo que confesarlo). No soy muy de ese estilo, porque siento que gran parte de lo que se dice en la reunión se hubiera resumido en un correo de media página y siento que perdí una hora de mi vida (8:24).

Aquí la contribución hacia lo institucional estaría dada por preguntar cómo pueden ser asertivos los equipos directivos en las convocatorias hacia el profesorado. Esto porque los tiempos son escasos y la sobrecarga laboral es un tema relevante, de manera que el equipo directivo tiene que saber elegir cuidadosamente las temáticas que merecen ser trabajadas en una reunión, además de que parte de la información podría ser comunicada a través de canales formales, como un correo electrónico. Es decir, el asertividad es una herramienta poderosa para las jefaturas en la confianza y dirección que le dan al conjunto de sus trabajadores.

Aspectos institucionales que fortalecen la resiliencia durante la pandemia

Frente a la adversidad descrita en el apartado anterior, es posible reconocer y comprender

aquellos elementos institucionales que contribuyeron al desarrollo de la resiliencia docente durante la pandemia.

Apoyo en la construcción de condiciones materiales para la continuidad del servicio educativo

El confinamiento como medida obligatoria para todas las familias del país, provocó un quiebre en la cotidianidad de la población; el profesorado participante indicó que las familias de sus estudiantes experimentaron necesidades materiales de diversa índole y que los centros educativos fueron una de las primeras instituciones del país en entregar ayudas, sobre todo para las familias que se encontraban en situación más crítica.

Una de las profesoras dijo:

Hacemos colecta para ayudar en canastas familiares a las estudiantes y todo, y que no se pierda tampoco esta humanidad. En eso, yo valoro mucho, mucho el colegio y a los colegas también, porque todos se han puesto esa camiseta de poder ayudar más a las chicas y a sus estudiantes (11:1).

En la mayoría de los casos los apoyos provienen, tal como indica el relato, de la gestión de los integrantes de la comunidad. Así, en concordancia con lo mencionado en la categoría anterior, si bien el Estado llegó tarde, fue la escuela en su expresión más comunitaria la que se organizó para responder a las necesidades del momento.

En esa misma línea, los centros educativos buscaron estrategias que permitieran generar el acceso a la educación de todas y todos sus estudiantes por igual. Así, en un primer momento a cargo de inspección general, el equipo de paradocentes realizó un catastro del estudiantado donde:

...ellos son los que llamaban a cada uno de... preguntando tres o cuatro cosas fundamen-

tal[es]: ¿tienes Internet en la casa?, ¿tienes computador?... ¿celular?, ¿acceso a redes sociales? Lo que sea. Gigante la pega que hicieron. Y con ese catastro, logramos sacar que un 77, un 78 por ciento de nuestros estudiantes no tiene acceso a Internet, no tiene computador, la mayoría sí tiene celular... (19:2).

Con esa información, la institución escolar entregó becas de conectividad que permitieran a los estudiantes participar de las actividades lectivas desarrolladas a través de variadas plataformas virtuales, por ejemplo:

Se han entregado becas de conexión que le recargan un celular con diez mil pesos, pero en general igual diez mil pesos dentro de lo que es clase de Meet te alcanza para una semana o una semana y media... lo que se ha tratado de hacer es que los apoderados y los niños vayan a buscar guías a los colegios y las desarrollen (19:2).

Si bien la beca no fue suficiente, permitió generar un punto de partida al vínculo con los estudiantes y a sostener los procesos de enseñanza aprendizaje en un contexto nuevo y complejo.

Apoyo en el acompañamiento, seguimiento y monitoreo del estudiantado

El profesorado reconoce de forma favorable que los asistentes de la educación, entre los que se cuentan profesionales como psicólogos, trabajadores sociales y personal técnico, así como asistentes de aula e inspectores, desarrollan labores de apoyo administrativo. Estos fueron vitales en entregar un soporte al profesorado sobre sus tareas cotidianas; por ejemplo, para el caso de los paradocentes, una profesora relata que:

Se entregaron los libros a cada estudiante, llevan las asistencias durante las transmisiones en vivo. Ellos suben todo el material, ellos

mandan, distribuyen entre todos los docentes los trabajos, los distribuyen cada semana (18:11).

También se encargaron de la relación con las familias:

Eso es algo positivo del colegio: ha estado sumamente presente con los apoderados, de hecho, yo me meto a un programa en Internet y veo que a todos los chicos los han llamado cuatro o cinco veces, entonces los inspectores han hecho un trabajo sumamente muy importante (19:5).

Sumado a ello, las duplas psicosociales¹ destacaron con el material de apoyo entregado para afrontar las necesidades emergentes que eran detectadas en el estudiantado, por ejemplo:

El Departamento de Psicología ha mandado información para que uno trabaje con los estudiantes, que en lo personal son herramientas para, por ejemplo, en un consejo de curso, cómo abordar el tema de las emociones. Se me ordenó bastante el panorama y pude abordarlo. Detectaron una necesidad y respondieron a la necesidad (13:22).

Además, durante la pandemia los centros educativos, a través de sus equipos, hicieron esfuerzos por mantener las acciones de acompañamiento ligadas a redes y asistencia social frente a la diversidad de problemáticas familiares que se vieron agudizadas durante el confinamiento.

El colegio tiene esta área de formación que en el fondo son como cinco profesionales... un estudiante en particular se declaró en rebelión con su familia, entonces no está tomando nada del colegio y se constató que correspondía a vulneración de derechos (12:22).

En definitiva, los profesores que tenían el rol de jefaturas fueron fuertemente acompañados; esto permitió que el trabajo educativo fuese más completo y ordenado y, consecuentemente, facilitó las clases.

La oportunidad de la autonomía profesional en un escenario de incertidumbre

Como las clases *online* y el escenario educativo asincrónico era nuevo para las comunidades, se observó el giro que realizaron algunos equipos directivos a tomar este periodo como una oportunidad para poner en el centro lo pedagógico.

De acuerdo con los relatos de los participantes, diferentes hechos hicieron que el profesorado sintiera que posee mayor autonomía sobre su trabajo. Una profesora comenta que su equipo directivo le decía:

Si tienen un proyecto, háganlo, no nos pidan permiso, háganlo. Ya si se equivocan, bacán, porque así se aprende, ¿cachai? Ésta es la parte donde podemos equivocarnos este año, aprovechen esa instancia. Prueben... lo que sea, si quieren hacer videos, fotos, entrevistas... (18:12).

Situaciones como éstas construyeron un clima de confianza en las capacidades de las y los profesores, donde además se valoraron sus aportes profesionales:

A ver, yo es la primera vez que me siento legitimada en mi trabajo... es la primera vez que veo que en un liceo confían en los profesores, en las decisiones que tomamos. Entonces la xxxx me decía "yo con tus clases me entretuve un montón, los mismos estudiantes aprendieron porque yo les preguntaba y hacían la reflexión con las cosas que tú habías dicho en clases... utilizaste material, creaste un montón de material" (3:15).

¹ Son profesionales de apoyo a la labor pedagógica existentes en los establecimientos escolares; habitualmente estas duplas están conformadas por psicólogos y trabajadores sociales.

Ese reconocimiento explícito contribuyó a generar la seguridad en el profesorado que hizo posible el despliegue de la resiliencia. Igualmente, como las prioridades estaban en lo pedagógico y en sostener el vínculo con los estudiantes durante todo el año escolar, el profesorado observó en sus jefaturas un rol más pedagógico que rompía las jerarquías y producía un trabajo colaborativo. Un profesor lo describe así:

Y en ese sentido hasta el jefe de UTP aportó. Porque si, por ejemplo, nos faltaba un video, él hacía el video; él hacía material; él compartía; él movía los contactos; él llegaba y de repente... convocaba estudiantes al colegio para entrevistarlos, cuando había que compartir un material sobre todo a los cuartos medios. Se movió mucho. Eso es trabajar a la par y por eso son un ejemplo de liderazgo que yo no he visto en otro lado (3:21).

Finalmente, un aspecto a destacar es cuando la autonomía se respalda no sólo desde dar espacios para la creatividad, sino también cuando se tienen actitudes flexibles y empáticas para enfrentar la demanda laboral, pues se infiere que lo relevante son los procesos de enseñanza aprendizaje:

Acá, por ejemplo, si no entregábamos algo a tiempo, ya, no importa, se verá la próxima semana y el jefe de UTP no se hacía problemas. Nos decía “ya, no se estresen, y hagámoslo así”; “ya, hagamos esta estrategia, y no se estresen, porque se entiende que toda esta circunstancia es una locura” (3:22).

En definitiva, el contexto de confinamiento como medida sanitaria fue tan rupturista de la cotidianidad de las escuelas que permitió que se dieran cambios favorables en aquellas jefaturas que entendieron que su rol tenía que ser diferente. Estas jefaturas lograron generar condiciones materiales, relacionales y contextuales que permitieron hacer surgir la

resiliencia y sostenerla durante todo el periodo de pandemia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien las condiciones del trabajo del profesorado fueron adversas, dada su complejidad, sus desafíos y sus tensiones, la resiliencia docente es una capacidad que se produce cuando existe un colectivo que genera las condiciones para que ésta se despliegue.

Tal como se ha desarrollado en los apartados previos, la resiliencia docente se produce en la interacción dinámica entre las dimensiones personales, relacionales e institucionales. En este escrito en particular se ha orientado a responder la pregunta ¿cómo contribuye la dimensión institucional en la resiliencia de profesores principiantes?, con el fin de poder explorar específicamente aquellos aspectos que fortalecen y debilitan la resiliencia de las y los docentes principiantes.

De todo lo descrito, la conclusión inicial es que, durante la pandemia, los docentes principiantes participantes del estudio sí desarrollaron resiliencia. Su tarea fue compleja, novedosa y en momentos de alta gratificación. Esto fue posible ya que lograron reconocer, en el liderazgo de sus jefaturas respecto al trabajo pedagógico, la oportunidad para poner en el centro del quehacer de la escuela a la pedagogía, es decir, frente a un sistema educativo que realizó una serie de cambios, como la suspensión de pruebas estandarizadas y la apertura en la priorización curricular, se instaló la creatividad e innovación de la mano de la confianza y la legitimidad sobre el trabajo del profesorado. Todo esto se encarnó en la autonomía que el profesorado pudo ejercer sobre sus planificaciones, clases y evaluaciones. En definitiva, cuando la institución confía en sus profesores, no sólo se trabaja con mayor gratificación y reconocimiento, sino que también se fortalece la resiliencia de los docentes, independientemente de la complejidad de la tarea. Este hallazgo es coincidente

con los planteamientos propuestos por Day y Gu (2014), quienes afirman que la resiliencia docente se sostiene en instancias de apoyo individual y colectivo, pero, sobre todo, en la autonomía profesional.

También, y de acuerdo con la literatura (Day y Gu, 2014), existieron instancias de apoyo para el aprendizaje. El trabajo desarrollado por los asistentes de la educación —profesionales y no profesionales— fue clave para realizar la tarea educativa de forma coordinada, colaborativa e integral. Que el profesorado principiante se sintiera acompañado en su labor le permitió sentirse acogido por una institución que es capaz de construir un horizonte común: el bienestar de los estudiantes a través de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Una tercera conclusión es la relevancia del sentido de comunidad para fortalecer la resiliencia docente, es decir, desde prácticas de autogestión hasta la cooperación y colaboración para el trabajo educativo son acciones fuertemente valoradas por el profesorado como elementos de una cultura escolar donde es posible ser más democráticos, porque en su centro está la pedagogía y no la gestión. La comunidad al servicio de lo pedagógico es el lenguaje común y es lo que orienta el sentido del trabajo, independientemente del estamento, jerarquía o especialidad.

Por otro lado, es necesario prestar atención a la dimensión de participación en su conjunto para la resiliencia docente. De acuerdo con los datos, la institución quedó en falta en lo que atañe a la participación efectiva. A pesar de los cambios y oportunidades para innovar, la participación del profesorado se mantuvo restringida, es decir, no hubo oportunidades para compartir la toma de decisiones y se mantuvo la entrega de información como el principal mecanismo de participación, lo cual colocó al profesorado en un lugar pasivo. De esta manera, se infiere que las escuelas no avanzan en la democratización de su cultura (Taylor, 2013), aspecto que es esencial para la resiliencia docente y que, para el presente, se

vuelve una necesidad para producir mejoras en los sistemas educativos a nivel global (UNESCO, 2021).

Como última conclusión, es necesario atender las formas en que los equipos directivos construyen su liderazgo y cómo lo despliegan en lo cotidiano, sobre todo en ambientes de incertidumbre. A partir de la información recogida en esta investigación podemos decir que es preocupante la falta de pertinencia, coherencia y consistencia de las orientaciones que entregan las autoridades hacia sus trabajadores. La escuela posee una tradición de estructura rígida, que no está preparada —y no lo estuvo durante el confinamiento— para cambiar radicalmente sus prácticas. Es menester que los equipos directivos sean preparados para continuar la conducción de comunidades en situaciones de crisis, que sean asertivos para tomar decisiones rápidas y eficaces, que puedan comunicar a sus trabajadores oportunamente los cambios que se llevarán a cabo y que consideren que la medida de lo que es razonable y viable de realizar frente al aula la dan sus propios trabajadores.

A partir de ello, es necesario reflexionar críticamente el reconocimiento hacia el profesorado; más allá de felicitar o agradecer una tarea realizada, el reconocimiento se produce también al legitimar la voz y conocimientos que sus docentes portan y que pueden poner a disposición del colectivo y producir, en consecuencia, una cultura democrática que sea capaz de sostener y contenerse a sí misma como comunidad, ya sea en periodos de estabilidad como de crisis. Frente a ello, existen pocas evidencias sobre liderazgos que en la práctica sean democráticos (Guerrero *et al.*, 2020), lo cual refuerza la estructura rígida de las comunidades escolares y reafirma la preocupación por las condiciones institucionales para la producción de resiliencia docente.

A modo de proyección, se pretende dar continuidad a estos hallazgos en un contexto pospandemia. Es decir, continuar explorando los aspectos que se han identificado que

fortalecen y debilitan la resiliencia, cuáles se han mantenido en el tiempo y cuáles habrán desaparecido o se habrán transformado. Así

también, es necesario avanzar hacia el análisis de la resiliencia en docentes con más años de ejercicio profesional.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Carmen y José Luis San Fabián (2012), “La elección del estudio de caso en investigación educativa”, *Gazeta de Antropología*, vol. 28, núm. 1, en: https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html (consulta: 11 de noviembre de 2018).
- ÁVALOS, Beatrice (2013), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- ÁVALOS, Beatrice (2015), “Sistema de desarrollo profesional docente. Avances y limitaciones del proyecto”, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación, en: <https://slideplayer.es/slide/5247095/> (consulta: 11 de noviembre de 2018).
- ÁVALOS, Beatrice y Juan Pablo Valenzuela (2016), “Education for All and Attrition Retention of New Teachers. A trajectory study in Chile”, *International Journal of Educational Development*, vol. 49, pp. 279-290.
- AYALA, Pamela (2014), “Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la formación inicial docente?”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, núm. 2, pp. 119-134. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.9>
- AYALA, Pamela, María Soledad Ortúzar, Carolina Flores y Carolina Milesi (2015), “Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, núm. 2, pp. 119-135. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.7>
- BELTMAN, Susan, Caroline Mansfield y Anne Price (2011), “Thriving not just Surviving. A review of research on teacher resilience”, *Educational Research Review*, vol. 6, núm. 3, pp. 185-207. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edu.rev.2011.09.001>
- BOBEK, Becky (2002), “Teacher Resiliency: A key to career longevity”, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, vol. 75, núm. 4, pp. 202-205.
- BOLDERSTON, Amanda (2012), “Directed Reading Article Conducting a Research Interview”, *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, vol. 43, núm. 1, pp. 66-76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmir.2011.12.002>
- CASTRO, Edgar (2010), “El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas”, *Revista Nacional de Administración*, vol. 1, núm. 2, pp. 31-54.
- Centro de Estudios Mineduc (2013), “Contextualización de la enseñanza en Chile. Resultados de la encuesta internacional TALIS 2013, OCDE”, Santiago de Chile, Mineduc, en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf (consulta: 5 de septiembre de 2020).
- Centro de Estudios Mineduc (2015), “Evidencias: aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014”, Santiago de Chile, Mineduc, en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N28_MovilidadDocente.pdf (consulta: 2 de abril de 2020).
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2020), “Registro público de mentores”, en: <https://www.cpeip.cl/registro-publico-mentores-anos-2017-2018/registro-publico-de-mentores-ano-2018-2019/> (consulta: 2 de julio de 2020).
- DAY, Christopher y Qing Gu (2014), *Resilient Teachers, Resilient Schools*, Londres, Routledge.
- DAY, Christopher, Pam Sammons, Stobart Gordon, Alison Kington y Qing Gu (2007), *Teacher Matters. Connecting work, lives and effectiveness*, Nueva York, Open University Press.
- DURÁN, María Martha (2012), “El estudio de caso en la investigación cualitativa”, *Revista Nacional de Administración*, vol. 3, núm. 1, pp. 121-134. DOI: <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- EIRÍN, Raúl, Herminia García y Lourdes Montero (2009), “Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 101-115.
- Elige Educar (2022), “Resumen ejecutivo: retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente”, Santiago de Chile, Elige Educar, en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/11/resumen-ejecutivo-estudio-retencioxxn-rotacioxxn-salidas-de-aula-y-reincorporacioxxn-docente.pdf> (consulta: 3 de diciembre de 2022).
- GAETE, Alfredo, María Castro, Felipe Pino y Diego Mansilla (2017), “Abandono de la profesión

docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 123-138. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

- GARCÍA Huidobro, Juan Cristóbal (2016), “Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EEUU sugiere para la conversación en Chile”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 53, núm. 1, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.8>
- Gobierno de Chile-Mineduc (2016, 4 de marzo), Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional.
- Gobierno de Chile-Mineduc-Unidad de Currículo y Evaluación (2020), “Fundamentos priorización curricular”, documento para ser presentado al CNED, Santiago de Chile, Mineduc.
- GREMLER, Dwayne (2004), “The Critical Incident Technique in Service Research”, *Journal of Service Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 65-89.
- GU, Qing y Christopher Day (2007), “Teachers Resilience: A necessary condition for effectiveness”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 8, pp. 1302-1316.
- GU, Qing y Christopher Day (2013), “Challenges to Teacher Resilience: Conditions count”, *British Educational Research Journal*, vol. 39, núm. 1, pp. 22-44. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- GU, Qing y Quion Li (2013), “Sustaining Resilience in Times of Change: Stories from Chinese teachers”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 288-303. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809056>
- GUERRERO, Patricia, Romina Díaz, Ana Hormazabal, Valentina Urrutia y Pilar Diez (2020), “Dirigir l'école dans un contexte de néolibéralisme éducatif: comment préserver le sens du travail éducatif au sein de la communauté”, *Cahiers de Recherche Sociologique*, núm. 68, pp. 49-75. DOI: <https://doi.org/10.7202/1086357ar>
- HODGES, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020), “The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, *Educause Review*, vol. 27, pp. 1-12.
- HONG, Ji Y. (2012), “Why do some Beginning Teachers Leave the School, and Others Stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 18, núm. 4, pp. 417-440. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- JOHNSON, Bruce y Barry Down (2013), “Critically Re-conceptualising Early Career Teacher Resilience”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 34, núm. 5, pp. 703-715. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.728365>
- JOHNSON, Bruce, Barry Down, Rosie Le Cornu, Judy Peters, Anna Sullivan, Jane Pearce y Janet Hunter (2015), *Early Career Teachers. Stories of resilience*, Singapur, Springer Briefs in Education.
- JOHNSON, Bruce, Barry Down, Rosie Le Cornu, Judy Peters, Anna Sullivan, Jane Pearce y Janet Hunter (2016), *Promoting Early Career Teacher Resilience: A socio-cultural and critical guide to action*, Londres, Routledge.
- KOWITARTAWATEE, Phrakhu y Wiphawan Limphaibool (2022), “Fostering and Sustaining Teacher Resilience through Integration of Eastern and Western Mindfulness”, *Cogent Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2097470>
- LE CORNU, Rosie (2013), “Building Early Career Teacher Resilience: The role of relationships”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 4, pp. 1-16.
- LEROUX, Mylene y Manon Théorêt (2014), “Intriguing Empirical Relations between Teachers’ Resilience and Reflection on Practice”, *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, vol. 15, núm. 3, pp. 289-303. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
- MARCELO, Carlos (2009), “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”, *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-25.
- MANSFIELD, Caroline, Susan Beltman, Anne Price y Andrew Mcconney (2012), “Don’t Sweat the Small Stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 357-367. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- ORREGO, Vanessa (2022), “Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 21, núm. 45, pp. 12-29. DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>
- OTZEN, Tamara y Carlos Manterola (2017), “Técnicas de muestreo sobre una población a estudio”, *International Journal of Morphology*, vol. 35, núm. 1, pp. 227-232. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- PAPAZIS Filippou, Elias Avramidis y Flora Bacopoulou (2022), “Greek Teachers’ Resilience Levels during the COVID-19 Pandemic Lockdown and its Association with Attitudes towards Emergency Remote Teaching and Perceived Stress”, *Psychology in the Schools*, vol. 6, núm. 5, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22709>
- PEARCE, Jane y Chad Morrison (2011), “Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring

- the links”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 48-59.
- Plan Maestro (2014), “El plan maestro. Diálogos para la profesión docente. Documento final”, en <http://www.elplanmaestro.cl/actas/> (consulta: 5 de mayo de 2019).
- PRICE, Anne, Caroline Mansfield y Andrew McConney (2012), “Considering Teacher Resilience from Critical Discourse and Labor Process Theory Perspectives”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 81-95.
- QIONG Li, Qing Gu y Wenjie He (2019), “Resilience of Chinese Teachers: Why perceived work conditions and relational trust matter”, *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, vol. 17, núm. 3, pp. 143-159. DOI: <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1588593>
- RAMAKRISHNA, Madhumita y Purnima Singh (2022), “The Way We Teach Now: Exploring resilience and teacher identity in school-teachers during COVID-19”, *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882983>
- RIBEIRO, Beatriz María Dos Santos Santiago, Fabio Scorsolini-Comin y Rita de Cassia de Marchi Barcellos Dalri (2020), “Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental”, *Index de Enfermería*, vol. 29, núm. 3, pp. 137-141.
- RUFFINELLI, Andrea, Tatiana Cisternas y Claudia Córdoba (2017), *Iniciarse en la docencia: relatos de once experiencias*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- SALAS, Macarena, Alessandra Díaz y Lorena Medina (2021), “Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, vol. 26, núm. 89, pp. 449-474.
- SCHELVIS, Roosmarijn, Gerard Zwetsloot, Evelien Bos y Noortje Wiezer (2014), “Exploring Teacher and School Resilience as a New Perspective to Solve Persistent Problems in the Educational Sector”, *Teachers and Teaching*, vol. 5, núm. 20, pp. 622-633.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso. Teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- SOLÍS, María Cristina, Claudio Núñez, Inés Contreiras, Nelson Vásquez y Sylvia Ritterhausen (2016a), “Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, pp. 331-342.
- SOLÍS, María Cristina, Claudio Núñez, Inés Contreiras, Nelson Vásquez y Sylvia Ritterhausen (2016b), “Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 4, pp. 201-221.
- STAKE, Robert E. (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TAYLOR, Janice (2013), “The Power of Resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers”, *The Qualitative Report*, vol. 18, núm. 70, pp. 1-25.
- UNESCO (2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Resumen*, París, UNESCO.
- URRA, Eugenia, Rocío Núñez, Carmen Retamal y Lucy Jure (2014), “Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería”, *Ciencia y Enfermería*, vol. 20, núm. 1, pp. 131-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100012>
- VAILLANT, Denise (2009), “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente”, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 27-41.
- VALENZUELA, Juan Pablo y Alejandro Sevilla (2013), “La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro”, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), en: http://www.ciae.uchile.cl/download.php?le=2015-docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2019).
- VILLALOBOS, Paula y Jenny Assael (2018), “Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública”, *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145>
- VILLALOBOS-Vergara, Paula y Catherine Flores-Gómez (2022), “La renovación de las prácticas: su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesorado principiante”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 2, pp. 589-608. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
- VILLALOBOS, Paula, Pamela Barria-Herrera y Diana Pasmanik (2022), “Relación docentes - estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 17, núm. 1, pp. 131-143. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>
- YONEZAWA, Susan, Makeba Jones y Nancy Robb (2011), “Teacher Resilience in Urban Schools: The importance of technical”, *Urban Education*, vol. 46, núm. 5, pp. 913-931. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085911400341>
- ZARA, Celso, Francis Balazon, Thinley Wangdi, William Franco Perales, Pavirasa Praditson y Mark Bedoya (2022), “Exploring the Concept of Pedagogical Resilience during the COVID-19 Pandemic: Teachers’ perspectives from Thailand and the Philippines”, *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.981217>