

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La renovación de las prácticas: Su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesorado principiante

The Renewal of Practices: Their Contribution to Strengthening Resilience in Beginning Teachers

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>

Recibido • Received • Recebido: 30 / 09 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 15 / 03 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 18 / 04 / 2022

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 profesorado. **Metodología.** En cuanto a la metodología, se trata de un estudio cualitativo de casos múltiples que incluye a once docentes noveles 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 enfrentó el personal docente corresponde al bajo rendimiento del estudiantado, situación que enfrentan a partir de la renovación de sus prácticas de enseñanza desde lo didáctico y evaluativo. El personal docente estudiado tiene en común una visión positiva acerca de las capacidades de sus estudiantes, la autonomía profesional, un alto compromiso con el aprendizaje del estudiantado, 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 del personal docente 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 del profesorado principiante, brindando condiciones materiales y generando condiciones para el trabajo colaborativo docente que permita consolidar comunidades de aprendizaje profesional.

Palabras claves: Resiliencia docente; dimensión individual de la resiliencia docente; prácticas pedagógicas; profesorado principiante.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Purpose. This research aims to identify the individual aspects that, added to the pedagogical work and the context in which it is developed, contribute to strengthening 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 teachers' main difficulty is the students' low performance, 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 no 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

Las dificultades asociadas a la inserción laboral de docentes principiantes podrían llegar a tener, como consecuencia, su deserción durante los primeros años de ejercicio, fenómeno que se ha incrementado en Chile en los últimos tiempos 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, y es menos probable que ello se dé con posterioridad al cuarto año.

Algunos estudios han identificado al profesorado principiante como aquel que se encuentran en su primer año de ejercicio profesional; sin embargo, la mayoría considera lo considera como aquel que se inicia en la carrera o que cuenta con hasta tres años de experiencia laboral (Algozzine et al., 2007). Este grupo suele experimentar una inserción laboral difícil, dado que la docencia corresponde a una labor cada vez más compleja y demandante, lo que puede resultar abrumador para quienes se inician en la profesión (Ávalos y Valenzuela, 2016). Este fenómeno se explica en parte por el contexto de inserción laboral, el que corresponde a un sistema educativo caracterizado por políticas de mercado que presionan fuertemente por la estandarización y el control del trabajo pedagógico. Un elemento distintivo del contexto educativo chileno corresponde a la lógica de rendición de cuentas, la que se expresa en parte a través de las mediciones externas, lo que estaría moldeando la práctica profesional del profesorado principiante, obligándolo a reaprender para dar cumplimiento a la cobertura curricular y a las exigencias emanadas de las mediciones externas, dada la gran relevancia social otorgada a estas (Ávalos y Valenzuela, 2016). Junto a ello, se observa una intensificación del trabajo docente (Avalos y Valenzuela, 2016) caracterizado por un aumento progresivo de la cantidad de labores y responsabilidades asignadas a quienes desempeñan esta profesión.

Ante la problemática de la deserción, surge la preocupación por comprender los factores asociados a la retención docente, la que constituye una característica fundamental de la calidad educativa (Ávalos y Valenzuela, 2016).

La inducción se refiere a procesos de acompañamiento que entregan orientación y soporte para facilitar la inserción del profesorado principiante en el espacio laboral. El apoyo hacia el profesorado principiante 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 del profesorado principiante; no obstante, en nuestro país la mentoría se encuentra aún en etapa de implementación. En el contexto chileno, las políticas públicas aún no han avanzado lo suficiente en garantizar condiciones de trabajo que faciliten la labor docente (Centro de Estudios Mineduc, 2015).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

A la luz de lo presentado, la investigación acerca de la capacidad de resiliencia del profesorado principiante es, particularmente importante hoy en día, dado el contexto político, social y cultural que enmarca a la profesión docente. Se han identificado un gran número de factores que impactan en el bienestar del profesorado y sus competencias, lo cual incluye expectativas de que el profesorado esté continuamente adaptándose a cambios en las exigencias laborales y en salas de clases que cada día se tornan más diversas (Pillay et al., 2005).

Una de las críticas levantadas en relación con los procesos de inducción y mentoría es que, generalmente, la bibliografía en el área se sustenta en una visión deficitaria de la formación inicial docente y del profesorado principiante, con un énfasis mínimo en desarrollar las fortalezas de los maestros y las maestras principiantes. El profesorado principiante 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 bibliografía es un entendimiento profundo de los factores individuales y contextuales que enmarcan las experiencias del profesorado principiante.

Consecuentemente, esta investigación parte de la premisa de que la resiliencia es un mejor lente para analizar la compleja problemática de la retención del profesorado principiante. 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, promotores de la resiliencia del profesorado principiante. En consideración a que el propósito de este artículo es más acotado, se consideran solamente aquellos elementos individuales relacionados con el trabajo pedagógico que el profesorado principiante, con alta capacidad resiliente despliega, particularmente quienes generan la capacidad de renovación de sus prácticas de enseñanza, entendidas estas como métodos o técnicas de instrucción.

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 y Théorêt, 2014). Esta capacidad es entendida como una manera de volver a calibrar y seguir adelante, perseverar y preservar el propio bienestar (Day y Gu, 2014).

En un principio, la resiliencia fue concebida como una capacidad individual y se buscó identificar tanto factores de riesgo como de protección (Melillo y Suárez Ojeda, 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 y Gu (2014), esta capacidad estaría asociada a un proceso dinámico, multidimensional, dentro de un circuito social y de un sistema de interrelaciones, influenciada por factores socioculturales que pueden tanto robustecerla como debilitarla (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 del personal docente, del compromiso con la enseñanza a pesar de las condiciones complejas en las que desempeñan su rol, permitiéndole progresar y no solo sobrevivir en la profesión (Estaji y Rahimi, 2014; Gu y Day, 2013). La capacidad resiliente, en la actualidad 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 esta 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, asumimos que la resiliencia docente puede ser promovida, mejorada y fortalecida a partir de las características de los contextos en los que el personal docente se desempeña (Day y 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 del personal docente que trabaja en comunidades con desventaja económica (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 el personal docente es capaz de expresar su capacidad resiliente se relaciona tanto con su trayectoria de vida y atributos como con la motivación y el compromiso, y con la influencia del contexto educativo, la relación con sus pares y el liderazgo directivo presente en las instituciones donde labora (Day y 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 socioafectivo de quien ejerce como docente. Se incluye dentro de esta descripción la autoeficacia, el sentido de agencia (Greenfield, 2015) y el optimismo (Ebersöhn, 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



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

de enseñanza, junto con una adecuada organización del tiempo (Day y Gu, 2014). Se agrega como una característica pedagógica relacionada con la resiliencia docente, el interés de este profesorado por su desarrollo profesional, lo cual implica la búsqueda activa de oportunidades informales y formales para aprender (Day y 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 del personal docente por continuar enseñando y contribuir a cambiar la vida del estudiantado (Day y Gu, 2014).

El personal docente con capacidad resiliente posee una alta motivación intrínseca, la que estaría relacionada con un fuerte llamado inicial para enseñar y la capacidad de disfrutar del trabajo con el estudiantado (Day y Gu, 2014). El alto compromiso con el estudiantado 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 con sus resultados. 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 del alumnado bajen las expectativas sobre su trabajo (Day y Gu, 2014).

Autonomía profesional y 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 del estudiantado y las del resto de 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, 2000). A nivel nacional un estudio realizado con el profesorado principiante de educación general básica que se desempeñaba en colegios públicos evidenció que, frente al retraso pedagógico y la desmotivación del estudiantado, la renovación en las prácticas de enseñanza favorecía el proceso y resultados de aprendizaje del estudiantado (Villalobos Vergara y Assael Budnik, 2018). En esta línea, una alta capacidad de resiliencia ha sido conectada a profesorado que posee habilidades para resolver problemas a partir de la reflexión sobre su práctica y de la capacidad de experimentar con diferentes estrategias (Leroux y 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 estas prácticas 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 profesorado principiante durante los primeros años de experiencia docente?

Metodología

Esta investigación asume la perspectiva cualitativa, busca develar la visión del personal docente principiante 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 docentes principiantes de la Región Metropolitana de Chile, que se encontraban en su segundo año de ejercicio profesional en la enseñanza secundaria y que eran egresados de una misma universidad. La muestra estuvo compuesta por hombres y mujeres e incluyó a docentes de distintas asignaturas, lo que contribuyó a su diversidad. A partir de la base de datos de la institución formadora se contactó, vía correo electrónico al conjunto de egresados que, de acuerdo con su fecha de titulación, podían encontrarse en su segundo año de trabajo. La muestra definitiva se estructuró a partir de estudiantado egresado que manifestó su disposición a participar y que expresó, en una entrevista preliminar, un alto grado de gratificación por la labor llevada a cabo.

Cada participante firmó dos formas de consentimiento informado, uno en relación con el uso de entrevistas y el otro en relación con el uso de audios de WhatsApp; se oficializó, 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: a) Se realizó un total de 35 entrevistas individuales, entre diciembre de 2016 y diciembre de 2017. Nueve participantes se entrevistaron en tres oportunidades y dos participantes, dos veces. El número de entrevistas realizadas, se explica en la necesidad de conocer cómo las experiencias de los sujetos participantes evolucionaban



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

en el tiempo, b) se utilizaron mensajes de audio, los cuales constituyeron un medio a través del cual compartieran, en cualquier momento del período de recogida de datos, experiencias significativas de su labor. Estos mensajes no tenían una frecuencia preestablecida, cada participante era libre de utilizar este medio el número de veces que considerara apropiado o necesario. Estos últimos se enviaban a través de WhatsApp, una aplicación de mensajería para teléfonos inteligentes, cuyo uso se ha masificado y al que las personas participantes del estudio tenían acceso. Tanto las entrevistas como los mensajes de audio fueron transcritos para facilitar su análisis posterior.

El procedimiento de análisis de datos se ajusta al enfoque progresivo planteado por [Simons \(2011\)](#), en su fase inductiva. Este 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 estas mismas. A continuación, expondremos los resultados derivados de este estudio, los que incluyen citas textuales de las entrevistas, identificadas con un código entre paréntesis que indica: número de sujeto (S1 hasta S11). Hombre o mujer (M o 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 al profesorado principiante 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 categorías que se exponen a continuación se vinculan con los objetivos del estudio; no obstante, también son fieles al contenido emergente derivado de las entrevistas.

Las principales dificultades enfrentadas

Los datos señalan que una de las mayores dificultades que el personal docente principiante debe 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 el personal docente resulta visible que el estudiantado no ha alcanzado el aprendizaje esperado para su nivel, lo que le lleva a elaborar nuevas planificaciones de clases en miras a 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 del estudiantado, donde es el propio sistema educacional, a través de un funcionamiento fallido, el que no consigue asegurar el aprendizaje estudiantil a través de los niveles escolares.

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 el personal docente 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 del estudiantado, el profesorado principiante en este estudio plantea 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 en miras de incrementar la motivación del estudiantado y su compromiso con las tareas escolares.

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 el estudiantado tomara 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)

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 del estudiantado. Esto se acompaña de la introducción de diversas estrategias evaluativas más conectadas con los intereses y habilidades del estudiantado.

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 tréptico, 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 en la vida cotidiana.

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 a 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 del personal docente de plantear diversas maneras de abordar los objetivos en los distintos cursos con los que trabajan, lo que impacta positivamente en el aprendizaje del estudiantado.

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 las personas 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 con 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 el personal directivo que lidera la institución, el que acoge y apoya las propuestas de la docente, pues cree que la planificación de clases debe asumirse de manera flexible y donde el control sobre el trabajo pedagógico está ausente.

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, 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 el personal docente le asigna a la educación en la vida del estudiantado y al rol que, como docentes, les interesa cumplir. En dicha visión se evidencia un juicio positivo frente a las capacidades del estudiantado y el propósito de contribuir socialmente a partir de su formación.

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)



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 el personal docente como para el estudiantado beneficiario de dicha experiencia. En este ámbito, el profesorado diseña, en conjunto, la experiencia de aprendizaje, cuyo propósito es favorecer la reflexión del estudiantado al vincular temáticas con su contexto social.

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. El docente expresa una alta gratificación ante los resultados obtenidos por el estudiantado a partir de esta experiencia.

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. En esta experiencia las docentes producen textos a partir de fotografías con un alto valor de significado y a partir de ello escogen imágenes relevantes de su contexto de vida como insumo para producir textos donde se promueve la reflexión crítica.

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 del profesorado principiante que en conjunto con elementos propios del trabajo pedagógico y de las instituciones escolares estarían fortaleciendo la resiliencia docente. Diez de las once personas participantes en este estudio muestran que las dificultades asociadas al bajo nivel de aprendizaje de sus estudiantes fueron abordadas a través de la transformación e innovación de sus prácticas pedagógicas, las cuales son posibles de llevar a efecto debido a concepciones compartidas con sus pares en relación con la labor educativa y su rol profesional. Los hallazgos se agruparon en 4 temas: a) bajo rendimiento del estudiantado como principal dificultad; b) renovación de las prácticas pedagógicas; y c) visión compartida respecto del sentido de la labor pedagógica; d) relevancia del trabajo colaborativo.

Bajo rendimiento del estudiantado como principal dificultad

El bajo rendimiento del estudiantado corresponde a una de las mayores dificultades enfrentadas por el profesorado principiante en este estudio. Estos resultados contradicen el denominado 'shock de realidad' propuesto hace décadas por [Veenman \(1984\)](#). Cabe destacar que el profesorado principiante de este estudio muestra interés por el aprendizaje del estudiantado y atribuye los bajos resultados no solo al propio estudiantado y *su falta de motivación y hábitos de estudio*, sino que a las falencias del sistema educativo. En consecuencia, buscan formas de mejorar el rendimiento del estudiantado a través de un proceso de transformación de sus prácticas pedagógicas. Ante esto, 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 del estudiantado. Estos hallazgos se ven refrendados en los trabajos de [\(Day y Gu, 2014\)](#).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Renovación de las prácticas pedagógicas

Al recoger la experiencia de este grupo de docentes principiantes, queda en evidencia su capacidad resiliente, al enfrentar al inicio de su carrera, escenarios adversos en relación con los aprendizajes de sus estudiantes. Frente a este desafío fueron capaces de renovar e innovar en sus prácticas de enseñanza 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 del profesorado principiante 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, 2000). Además, es posible percibir un sentido de agencia (Greenfield, 2015) que les conduce, a partir de la reflexión sobre su práctica, a la capacidad de experimentar con diferentes estrategias (Leroux y 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 ha tenido un efecto positivo sobre la motivación y el aprendizaje del estudiantado. Efecto que contribuye a un mayor sentido de logro en el personal docente y al incremento de su capacidad resiliente.

La renovación de la práctica implementada por el personal docente se caracteriza por la utilización de una variedad de prácticas de enseñanza que incluyen oportunidades para que el estudiantado despliegue habilidades diversas, asuman un rol activo y de mayor participación en las actividades de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2000) y también supone un esfuerzo por contextualizar el currículo, logrando una mayor conexión entre los aprendizajes esperados y los intereses y el contexto inmediato del estudiantado. Este hallazgo responde a lo planteado por Istance y Paniagua (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. Solo 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 la docente principiante. En otros casos, se observa que a pesar de existir instituciones que no favorecen la práctica autónoma de profesorado principiante, este igualmente transformó sus prácticas pedagógicas acorde con las necesidades educativas de sus estudiantes. Este hallazgo se condice con lo planteado por Avalos y Aylwin (2007), quienes conceptualizaron este fenómeno como ajuste estratégico expresado en que el profesorado principiante, ante las prescripciones institucionales sobre la práctica docente, muestra una aceptación aparente de la norma mientras en la privacidad de su sala de clases realiza innovaciones. También se evidencia



que el débil acompañamiento pedagógico realizado por el equipo directivo es aprovechado por el personal docente para introducir los cambios deseados.

La posibilidad de tomar decisiones acerca del trabajo pedagógico representa un elemento altamente valorado por el profesorado principiante. Sin embargo, algunas personas participantes, si bien valoran esta posibilidad de ser autónomas y de implementar innovaciones, resienten las precarias condiciones de infraestructura y materiales como aspectos que frenan sus posibilidades de cambiar todo lo que quisieran de su práctica. Es importante tener en cuenta que la capacidad resiliente expresada por las personas 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 las personas participantes de este estudio que parecen contribuir a su capacidad resiliente a través de la transformación de sus prácticas, esta autonomía sin los apoyos necesarios, podría no estar aportando a desarrollar docentes 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 tiene el profesorado principiante de recibir retroalimentación respecto de sus prácticas lo que lo conducen a una práctica basada en ensayo y error o con base al aprendizaje a partir de la práctica (Flores, 2006; Flores Gómez, 2014). Esto es preocupante, dado que las prácticas de docentes 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 el estudiantado. Debido a que esta modalidad de trabajo es escasamente promovida desde la gestión institucional, el personal docente debe disponer de tiempo extra-laboral para concretar estas iniciativas. Estos resultados sustentan investigaciones anteriores, las cuales señalan que siendo la capacidad de innovación uno de los mayores potenciales del profesorado principiante, los colegios no proporcionarían suficientes oportunidades para la renovación de las prácticas de enseñanza, situación que inhibe al personal docente que inicia su carrera para tomar decisiones desde la autonomía profesional (Ruffinelli Vargas 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



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

en la satisfacción laboral y en la resiliencia del personal docente para lo cual es fundamental el apoyo de sus colegas. Las mismas personas autoras resaltan que esta forma de trabajo debe ser garantizada desde la gestión directiva desde aspectos como la organización del tiempo de trabajo del personal docente.

Visión compartida respecto del sentido de la labor pedagógica

Este estudio ofrece información adicional, la cual evidencia que la transformación de la práctica de enseñanza se sustenta en una visión compartida del profesorado involucrado respecto de la labor, la que incluye, entre otras, una visión positiva del estudiantado, que reconoce sus capacidades y su potencial de aprendizaje, y que además concuerda con la visión de la educación y del rol que a cada docente le corresponde asumir. Una razón para ello tiene que ver con el alto compromiso con el aprendizaje del estudiantado, elemento asociado a la resiliencia docente (Brunetti, 2006). Dicha visión compartida también favorece la creación de un vínculo positivo con sus pares (Day y Gu, 2014). No obstante, cabe señalar que las instituciones educativas no suelen promover instancias de trabajo colaborativo y apoyo dirigidas al profesorado principiante que lo ayude a enfrentar y superar las dificultades que le toca enfrentar en el desempeño de su labor (Ruffinelli Vargas et al., 2017).

Los resultados de este estudio destacan los desafíos presentes para la política escolar y las instituciones. A pesar de que el profesorado principiante 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 las personas participantes en este estudio fueron capaces de renovar e innovar en sus prácticas 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 del personal docente 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 pedagógicas, que surge a partir del trabajo colaborativo, permite fortalecer la resiliencia docente en profesorado principiante. 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 docente está siempre marcada por un proceso que requiere del reconocimiento del nuevo rol profesional. Asimismo, el desarrollo de la identidad profesional influye el sentido de autoeficacia, el cual tiene un gran impacto en la retención. Adicionalmente, la socialización de docentes 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 del profesorado principiante. Por lo tanto, los esfuerzos de las instituciones escolares debieran estar puestos en avanzar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje.

La bibliografía referente a comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), destaca el rol del ente director como modelo en la construcción de capacidades y desarrollo profesional. El propósito principal de las CPA es incrementar la efectividad del personal docente como profesionales con el propósito de mejorar los aprendizajes del estudiantado. Las CPA proveen un espacio en que las personas educadoras crean un entorno que desarrolla la cooperación mutua, el apoyo emocional, y el crecimiento personal al trabajar en conjunto para lograr aquello que no puede lograr en solitario (DuFour y Eaker, 1998).

Por lo tanto, disponer de espacios formales y sistemáticos que permitan al profesorado 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 que se provea la guía y el apoyo necesarios al profesorado nóvel en la implementación de innovaciones en sus prácticas de enseñanza que aseguren mejores y mayores aprendizajes.

Finalmente, cabe señalar, como una limitación de este estudio, el haber utilizado una muestra acotada de docentes que se formaron en una misma institución, lo que sugiere la necesidad de reflexionar en torno al alcance de los resultados obtenidos. Se sugiere profundizar en futuras investigaciones sobre la relación entre innovación de las prácticas de enseñanza, logros del estudiantado y resiliencia docente, así como también utilizar fuentes de información más variadas que permitan establecer conexiones entre la innovación pedagógica, la motivación y el aprendizaje estudiantil y la resiliencia y retención de docentes en miras del incremento de la calidad educativa.

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.5719399>

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **P. V. V. V.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. X. F. G.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo y el desarrollo de la investigación.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J. y Cowan-Hatchcock, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House*, 80(3), 137-143.
- Avalos, B. y 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. y Valenzuela, J. P. (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. y 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. J. (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. J., Kelly, J. y 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*. Autor. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/249>
- Day, C. y Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- DuFour, R. y Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Educational Service.
- 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>
- Estaji, M. y 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>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1177/016146810110300601>
- 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/10.1177/016146810610801003>



- Flores Gómez, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: Un estudio de caso. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educación Latinoamericana*, 51(2), 41-55. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.4>
- Gimeno Sacristán, J. (2000) 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), 52-68.
- Gu, Q. y Day, C. (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. y Paniagua, A., (2019). *Learning to leapfrog: Innovative pedagogies to transform education*. The Brookings Institution. <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. y Hunter, J. (2016). *Promoting early career teacher resilience: A socio-cultural and critical guide to action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745602>
- Kunnari, L., Ilomäki, L. y 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://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169801.pdf>
- Leroux, M. y 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. y 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>
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. N. (Comps.). (2005). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Pillay, H., Goddard, R. y Wilss, L. (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 Vargas, A. Cisternas León, T. y Córdoba Calquín, C. (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23877>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H. y Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622-633. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.
- Valenzuela, J. P. y Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro*. 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 Vergara, P. y Assael Budnik, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores noveles egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1145>

