

Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública

Individual, relational and institutional dimensions of resilience of beginning teachers graduated from a public university

Paula Villalobos Vergara¹, Jenny Assael Budnik²

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Universidad de Chile, Santiago, Chile

paula.villalobos@usach.cl

Recibido: 1-septiembre-2017

Aceptado: 26-febrero-2018

RESUMEN

A partir de la necesidad de comprender las condiciones que permiten a los docentes superar los desafíos propios de su labor y seguir comprometidos con la enseñanza, se recurre al concepto de resiliencia docente en un estudio con profesores principiantes, que busca comprender cómo operan las dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores novatos egresados de una universidad pública chilena. Con estos fines se llevó a cabo una investigación cualitativa de carácter exploratorio en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete docentes de enseñanza básica y media, que fueron analizadas bajo los lineamientos de la teoría fundada. Los resultados indican, a nivel individual, la importancia de la disposición a aprender y las competencias pedagógicas, a nivel relacional, se evidencia la importancia de relaciones positivas con la jefatura, los pares, estudiantes y familia y, a nivel institucional, se manifiesta la importancia de brindar autonomía profesional y de contar con equipos multidisciplinarios de apoyo al trabajo de acompañamiento a los estudiantes.

Palabras claves: dimensiones de la resiliencia docente, profesores principiantes, resiliencia docente

ABSTRACT

Starting from the need to understand the conditions that allow teachers to overcome the daily challenges related to their own job and remain committed to teaching, we resort to the concept of teacher resilience, in a research with beginning teachers, which purpose is to understand the individual, relational and institutional dimensions that nurture teacher resilience on novice teachers graduated from a Chilean public university. For these purposes, it was carried out a qualitative exploratory research that consisted of semi-structured interviews with seven teachers of primary and secondary education, every one of which was analyzed under the guidelines of grounded theory. At an individual level, the results denote the importance related to the willingness to learn and also to the development of teaching skills; at a relational level is evident the importance of positive relationships with the leadership, peers, students and family; at an institutional level, it is evident the importance of providing professional autonomy and support from a multidisciplinary team that would help to lead the teachers' daily work with the students.

Keywords: beginning teachers, dimensions of teacher resilience, teacher resilience

Financiamiento: Fondos de Investigación, Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.

Cómo citar este artículo: Villalobos Vergara, P. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La investigación en psicología educacional sitúa al profesor como el principal protagonista de transformaciones educativas, y concibe a los profesores principiantes como un aporte a la innovación pedagógica (Eirin, et al., 2009). No obstante, estudios latinoamericanos y españoles develan circunstancias complejas a las que los profesores deben enfrentarse (Eirin, García, & Montero, 2009; Marcelo, 2009; Serra, Krichesky, & Merodo, 2009). Por ejemplo, en Chile la evidencia devela una inserción laboral carente de apoyo y con precarias condiciones laborales, lo que afecta negativamente su adaptación laboral y desempeño (Ávalos, 2009; Beca, & Boerr, 2009; Centro de Estudios MINEDUC, 2015; Ruffinelli, 2014; Serra, Krichesky, & Merodo, 2009).

Una preocupante consecuencia de la compleja inserción laboral, corresponde a la deserción de los profesores novatos del sistema escolar (Ávalos, 2013; Hochschild, Díaz, Walker, Schiappacasse, & Medeiros, 2014; Valenzuela, & Sevilla, 2013), fenómeno que se ha ido incrementando en el último tiempo y que se repite en contextos internacionales (Beltman, Mansfield, & Price, 2011; Pearce, & Morrison, 2011). En Chile, Valenzuela y Sevilla (2013) estiman que cerca del 40% de los profesores en Chile, deja de enseñar durante los primeros cinco años de ejercicio.

Además, han de considerarse las complejidades propias de nuestro sistema educativo, como la presión por estandarizar, controlar y evaluar el desempeño docente, lo que para distintos autores contribuye a acelerar la pérdida de agenciamiento, la desprofesionalización, la desmoralización y la desmotivación docente frente a su labor (Anderson, 2013; Assaél, et al., 2012; Ball, 2008; Carrasco, 2013; Flores, 2013 citado en Cornejo, et al., 2015; Soto, Mera, Nuñez, Sisto, & Fardella, 2016).

Frente a este escenario, cabe preguntarse por aquellas condiciones que permiten a los profesores principiantes superar las complejidades propias de su labor y mantenerse gratificados por el trabajo que llevan a cabo.

Parte de la respuesta a la anterior interrogante, se encuentra en estudios como el de Ayala, Ortúzar, Flores & Milesi (2015), quienes indican que el respeto por las horas no lectivas y el apoyo de los pares, está asociado a una mejor adaptación de los docentes durante el primer año de ejercicio. Otro aspecto que ha sido destacado desde la evidencia empírica, corresponde a la existencia de programas de inducción (Ayala, et al., 2015; Ruffinelli, 2014). Sin embargo, varios autores revelan la inexistencia de apoyo sistemático a los docentes principiantes en Chile (Beca, & Boerr, 2009; Beca, & Cerda, 2010;) y a nivel

latinoamericano (Alen, 2009; Aloguín, & Feixas, 2009; Vaillant, 2009).

Al intentar profundizar en otras condicionantes asociadas a una labor docente que alcance mayor gratificación, nos encontramos con escasa evidencia a nivel nacional. Sin embargo vale la pena consignar como una referencia importante, algunos hallazgos derivados de investigaciones con profesores no principiantes. En esta línea, Arratia (2010) relaciona la satisfacción laboral con una labor más autónoma. Cornejo (2012) en tanto, en un estudio con docentes de enseñanza media, encuentra un alto porcentaje de profesores satisfechos y establece un vínculo entre el bienestar y el significado dado al trabajo, y el control sobre la labor, el apoyo social percibido y las condiciones institucionales para desarrollar prácticas reflexivas. También se aprecian asociaciones entre el bienestar y la autoridad para decidir sobre el proceso pedagógico y las oportunidades de formación en el trabajo. Finalmente, el autor señala que el bienestar docente se encuentra fuertemente vinculado con la posibilidad de construir un sentido no instrumental sobre la labor, lo que se ha denominado propósito o responsabilidad moral (Ávalos, 2013).

A partir de esta revisión, constatamos que la evidencia empírica en torno a los aspectos que contribuyen a una mayor gratificación con la labor docente en general, resulta emergente, y en el caso de los profesores principiantes se vuelve más reducida. A nivel internacional en tanto, hace aproximadamente una década distintos autores han acuñado el concepto de resiliencia docente, vinculado con la capacidad de recuperarse frente a la adversidad de su contexto de desempeño laboral y que permite a los docentes perseverar y seguir comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Brunetti, 2006).

El concepto de resiliencia tiene su origen en la psiquiatría y psicología del desarrollo, interesadas por las cualidades que permitían que niños y jóvenes, que experimentaban factores de riesgo, pudiesen adaptarse y prosperar. La resiliencia es definida como la capacidad de recuperarse y adaptarse frente a la adversidad (Estaji, & Rahimi, 2014; Gu, & Day, 2007; Johnson, et al., 2015; Morgan, 2011).

A partir de la década de 1980 el concepto evoluciona desde un modelo que inicialmente se centró en características personales hacia la atención sobre condiciones de contexto que favorecerían la resiliencia (Gu, & Day, 2007, citado en Mansfield, et al., 2012). Por tanto, se hace hincapié en la identificación de fortalezas individuales y comunitarias que promueven resultados positivos en las personas (Howard, et al., 1999 citado en Johnson, et al., 2015).

En cuanto a la resiliencia docente, se plantea que ésta corresponde a la capacidad de recuperación o el uso de la energía para alcanzar objetivos educativos de cara a condiciones adversas (Castro, Kelly, & Shih, 2010). También es entendida como una cualidad que permite a los profesores mantener su compromiso con la enseñanza pese a las condiciones desafiantes de la labor, posibilitándoles prosperar y no solo sobrevivir en la profesión (Beltman, et al., 2011; Brunetti, 2006; Estaji, & Rahimi, 2014; Gu, & Day, 2013).

La resiliencia docente no se concibe como un atributo innato sino como una capacidad que puede ser aprendida (Castro, et al., 2009, citado en Beltman, et al., 2011). De este modo, la resiliencia docente es un proceso dinámico o el resultado de la interacción en el tiempo entre una persona y su medio (Mansfield, et al., 2012). Dado este dinamismo, es posible afirmar que la resiliencia se puede promover, nutrir y mejorar (Cefai, 2004 citado en Gu, 2014). Es decir, se concluye que la capacidad de recuperación de los profesores puede ser nutrida por los ambientes intelectuales, sociales y organizativos en los que éstos trabajan (Day, & Gu, 2014).

Dimensiones de la resiliencia docente

El avance en la investigación sobre la resiliencia docente, ha logrado diferenciar dimensiones que incluyen, en primer término, una dimensión individual, que contiene cualidades personales y pedagógicas. Otra dimensión es la relacional, constituida por los vínculos que establecen los docentes con diferentes miembros de la comunidad educativa y que por sus cualidades apoyan su capacidad resiliente. La tercera dimensión en tanto, se relaciona con aspectos institucionales, como el tipo de liderazgo directivo y las características de la cultura organizacional. Las dimensiones enunciadas serán descritas a continuación.

Cualidades individuales y resiliencia

Uno de los conceptos que más se reitera al hablar de las cualidades personales de los profesores resilientes corresponde a la autoeficacia o el sentido de competencia para alcanzar logros (Bilim, 2014; Hong, 2012).

Dentro de las cualidades relevantes, también encontramos la emocionalidad positiva, las que permiten pensar de manera flexible y aumentar los recursos de afrontamiento del sujeto. Se plantea que a través de las experiencias emocionalmente positivas, las personas se transforman, volviéndose más creativas, resistentes y socialmente integradas (Fredrickson, 2004 en Gu, & Day, 2007).

Para finalizar este apartado, incluiremos lo que Brunetti (2006) ha llamado un sentido profesional y personal otorgado al trabajo. Para este autor, los docentes resilientes son sensibles a temáticas sociales, lo que los lleva a querer enseñar a estudiantes de escasos recursos y trabajar por la justicia social.

Dimensión relacional y resiliencia

Parte de los aspectos contextuales, se corresponden con una dimensión relacional, la que evidencia la importancia de ciertas características presentes en las relaciones que establecen los docentes como la reciprocidad, el empoderamiento y el desarrollo del coraje, dado su aporte a la capacidad resiliente. Esta visión es parte de la teoría relacional-cultural, que sugiere que la resiliencia no reside en el individuo sino en la capacidad de éste para conectarse con otros.

Una primera relación destacada en la investigación, corresponde a la del director con los docentes principiantes. La evidencia indica que cuando es positiva, fortalece la resiliencia (Brunetti, 2006). La prestación de apoyo y el liderazgo apropiado serían claves para garantizar y promover la calidad de vida profesional en la enseñanza (Day, & Gu, 2009). Claramente los docentes se benefician del reconocimiento y el apoyo directivo (Day, et al., 2007; Gu, & Day, 2007; Gu, 2014). Esto se vería facilitado cuando el director incorpora a los docentes en la toma de decisiones, distribuye los recursos de manera justa, apoya sus iniciativas y satisface sus requerimientos de aprendizaje profesional (Brunetti, 2006; Day et al., 2007).

Otra relación que favorece la resiliencia se refiere al mentor, dado que éste puede brindar asesoramiento y socialización práctica, además de promover la reflexión de los docentes acerca de su práctica (Flores, 2006, citado en Beltman, et al., 2011). Junto a ello se destaca la relación con los pares, quienes ayudan a los educadores a enfrentar dificultades en el trabajo y mantener su compromiso; ante situaciones complejas, contribuyen a elevar la moral y a contagiar una actitud positiva (Le Cornu, 2009). En un nivel más profundo, las conexiones duraderas entre pares parecen fundamentarse en un sentimiento compartido de compromiso y unidad para el logro de los estudiantes (Gu, 2014; Johnson, et al., 2015; Le Cornu, 2009).

Respecto de los estudiantes, se plantea que éstos podrían proporcionar apoyos, así como desafíos para la resiliencia docente. Puntualmente, estudios con docentes que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad psicosocial encontraron que éstos tenían un profundo respeto por la

forma en que sus estudiantes superaron circunstancias difíciles y se sentían comprometidos con ellos (Brunetti, 2006; Meister, & Ahrens, 2011). Es decir, en muchos casos los estudiantes se convierten en la principal motivación de la decisión de los docentes de permanecer en el aula (Brunetti, 2006; Day, & Gu, 2009).

Dimensión institucional y resiliencia

En este apartado se presentarán condiciones institucionales que según diversos estudios, fortalecerían la resiliencia. Dentro de estos aspectos encontramos las oportunidades de desarrollo profesional (Anderson, & Olsen, 2006, citado en Beltman, et al., 2011) y la inducción (Fantilli, & McDougall, 2009; Shank, 2005; Smith, & Ingersoll, 2004, citado en Beltman, et al., 2011).

En referencia a la institución escolar, se plantea que cuando ésta se caracteriza por el apoyo y la confianza entre diferentes grupos, fomenta la capacidad resiliente de los docentes. Por tanto, la cultura de la escuela sería clave (Johnson, et al., 2015), cuando ésta promueve un sentido de pertenencia, desarrolla procesos de empoderamiento democráticos, brinda inducción, otorga importancia a la relación estudiante-profesor y al crecimiento profesional, desarrolla comunidades de aprendizaje y posee un ambiente escolar caracterizado por la confianza entre diferentes grupos (Beltman, et al., 2011; Johnsson, et al., 2014; Gu, & Day, 2013).

Parece necesario en este punto, resaltar la importancia del líder en la generación de condiciones institucionales de colaboración. En este sentido Gu y Day (2013) sostienen que los buenos líderes crean y transforman la cultura institucional, logrando nutrir los esfuerzos de colaboración (Day, & Gu, 2014; Gu, 2014; Hong, 2012; Johnsson, et al., 2014; Le Cornu, 2013).

A lo largo de esta revisión, hemos establecido que las publicaciones acerca de los profesores principiantes se centran mayoritariamente en describir las dificultades que enfrentan en su inserción laboral y ratificar la importancia de los procesos de inducción para favorecer su adaptación al sistema escolar. Junto a ello, hemos dado cuenta de estudios, aún escasos, que buscan profundizar en aquello que beneficia, compromete y satisface al docente, desde conceptos diversos aunque emparentados, como autoeficacia, satisfacción laboral y bienestar psicológico. En este marco, el concepto de resiliencia docente parece involucrar en cierta medida, a los anteriores, aun cuando sigue siendo necesario profundizar en la manera cómo se incrementa y mantiene dicha capacidad, lo que se vuelve especialmente relevante en el contexto nacional, donde este tema ha sido escasamente estudiado.

A través de esta investigación se busca entonces comprender cómo operan las dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana.

Metodología

El presente trabajo corresponde a una investigación exploratoria en cuanto busca indagar en una temática poco estudiada en nuestro contexto.

Considerando las complejidades del objeto de estudio, se abordó la pregunta de investigación desde una aproximación cualitativa, en tanto esta perspectiva de análisis permite rescatar la forma cómo los profesores analizan los elementos asociados a la resiliencia docente desde sus propios significados.

La adopción de esta metodología privilegia su potencial para captar cuestiones subjetivas, como son las ligadas a las condiciones que afectan la resiliencia docente, en el sentido que ésta se interesa por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones, por aquello que las personas piensan y por lo que ese pensamiento significa e implica (Morse, 2002, citado en Vasilachis de Gialdino, 2009).

Selección de los participantes

El tipo de muestreo utilizado se encuentra más próximo al modelo de muestreo intencional (Patton, 2002), que consiste en la determinación teórica de un conjunto de rasgos característicos del grupo estudiado para buscar a continuación sujetos que respondan a éstos.

Caracterización de la muestra

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, esta investigación consideró la inclusión de docentes principiantes egresados de una universidad pública que se encontraban, al momento del estudio, en el tercer y cuarto año de ejercicio profesional, criterio basado en estudios que sugieren que este período corresponde a la fase inicial de la carrera docente (Fuentealba, 2006). Se consideró además que al contar con algunos años de ejercicio laboral, la visión de los participantes sobre la resiliencia docente podía verse enriquecida (Tabla 1).

Los participantes pertenecen a comunas céntricas de la Región Metropolitana, son egresados de una universidad estatal, con larga tradición en la formación de profesores. La elección de dicha universidad, se basó en la accesibilidad a la información sobre sus egresados. Otro criterio considerado en la conformación de la muestra

correspondió al tipo de colegios donde los participantes se desempeñaban. Se privilegió a profesores que trabajaban en colegios municipales y particulares subvencionados cuya población de estudiantes presentara a lo menos un 50% de vulnerabilidad. Esto resulta relevante para el tema de estudio, ya que la resiliencia docente está relacionada con la capacidad de enfrentar y superar escenarios adversos. Claramente el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes puede ser un elemento asociado a dicha complejidad (Ruffinelli, 2013, citado en Solís, Núñez, Vásquez, Contreras, & Ritterhaussen, 2016).

Se incluyó a profesores de enseñanza básica y media, debido a que las condiciones de desempeño varían de acuerdo a los niveles de enseñanza, y a hombres y mujeres, intentando cumplir con el criterio de diversidad de la muestra. A través de una base de datos de egresados, se envió una invitación vía correo electrónico a participar del estudio, señalando claramente los criterios de inclusión y el carácter voluntario y confidencial de dicha participación. Finalmente fue posible acceder a una muestra de siete profesores.

Se realizó una primera entrevista focalizada en las características propias de un profesor resiliente, la que buscaba distinguir entre profesores principiantes que se han mantenido en la enseñanza, con un alto sentido de compromiso y satisfacción y que han aprendido a lo largo de su desempeño a enfrentar y superar las complejidades propias de su rol, de aquellos que pese a seguir ejerciendo la docencia, no se sienten satisfechos con la labor o no se proyectan en ella, expresando una baja capacidad resiliente. Este análisis definió la conformación de la muestra definitiva del estudio, la que finalmente estuvo conformada por todos los sujetos que fueron entrevistados preliminarmente, pues todos ellos presentaron características de un profesor resiliente.

Recolección de datos

En este estudio se utilizó entrevistas semi-estructuradas en profundidad, las que son definidas por Krause (1995) como una técnica de recolección de datos que no presenta una estructura estándar, sino que se manejan

en forma flexible, de manera tal que se asemejen en lo posible a una situación de vida cotidiana. La elección de esta técnica se basa en su potencial para acceder a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas. En suma, permite acceder a la propia experiencia de los entrevistados (Canales, et al., 2014). Al comienzo se tuvieron presentes temáticas generales como las principales dificultades enfrentadas, así como los recursos que a juicio de los docentes les permitió enfrentar dichos desafíos, no obstante, el avance de las entrevistas tuvo estrecha relación con los temas emergentes, los que fueron retomados y profundizados en la segunda entrevista.

Se realizó un total de 14 entrevistas durante el segundo semestre de 2016, las que tuvieron una duración de entre 45 minutos y una hora, y fueron hechas en los lugares de trabajo de los participantes o en lugares cercanos a él. Fueron grabadas y posteriormente transcritas, para facilitar su análisis posterior.

Procedimiento de análisis de datos

Este estudio utilizó el método de comparación constante de conceptos emergentes de la teoría fundamentada, la que pretende, a partir de datos empíricos, elaborar teorías explicativas acerca de los fenómenos sociales. En el proceso de análisis, se buscó alcanzar la saturación de las categorías analíticas (Strauss, & Corbin, 2002). El proceso de análisis de datos incluyó la reducción de información, caracterizado por la fragmentación del contenido y su conceptualización en un conjunto de códigos y categorías (codificación abierta). En un segundo momento se contempló la transformación de los datos para relacionar conceptos y construir categorías analíticas (codificación axial). Finalmente, se elaboraron explicaciones sobre la temática estudiada (codificación selectiva) (Strauss, & Corbin, 2002). En relación a los criterios de rigor científico, este estudio adhiere a los planteamientos de Krause (1995). Dichos criterios corresponden a: densidad, profundidad, aplicabilidad, contextualidad e intersubjetividad.

Tabla 1

Participantes del estudio

Sujetos	Dependencia	Años de experiencia	Comuna	Nivel
Mujer	Particular-subvencionado	3	Cerro Navia	Básica
Mujer	Particular-subvencionado	3	Cerro Navia	Básica
Mujer	Municipal	3	Recoleta	Básica
Mujer	Municipal	4	La Pintana	Básica
Mujer	Municipal	3	Recoleta	Media
Mujer	Municipal	3	Providencia	Media
Hombre	Particular-subvencionado	3	Estación Central	Media

Fuente: Elaboración propia

En el proceso de análisis de las entrevistas se realizó primero un análisis intracaso, dando cuenta de la experiencia personal de cada participante. Posteriormente el análisis consideró una visión intercaso, estableciendo aspectos comunes entre los participantes.

Finalmente, cabe señalar que el estudio fue evaluado y aprobado por el comité de ética institucional de la universidad a la que pertenece la investigadora principal, lo que derivó en el uso de un consentimiento informado conocido y firmado por cada participante del estudio.

Resultados

A continuación se presentan los resultados organizados según las distintas dimensiones de la resiliencia docente: individual, relacional e institucional. Las subcategorías incluidas en cada dimensión, corresponden a los significados emergentes en el contexto de las entrevistas y que resultaron ampliamente compartidos por los participantes. De hecho, se opta por exponer aquellos ejes temáticos derivados del análisis intercaso y que representan contenidos comunes, dejando fuera contenidos de tipo idiosincrático.

Dimensión individual en la resiliencia de profesores principiantes

Este eje temático incluye una serie de cualidades individuales descritas por los docentes, que a juicio de éstos les ayudan a enfrentar y superar satisfactoriamente los desafíos diarios de su trabajo. Dichas características se relacionan tanto con aspectos personales como con sus competencias pedagógicas.

Un elemento destacado por los docentes y que contribuye a su recuperación frente al desgaste del trabajo cotidiano, se relaciona con sus estrategias de manejo del estrés, las que incluyen el privilegiar espacios de ocio para desconectarse del trabajo y compartir con sus cercanos.

‘Trato de verdad que mis fines de semana sean sagrados o al menos un día... un día en el que sea de salir con mi familia, o de quedarme en la casa con la familia, de hacer día de pijamada de cualquiera de esas cosas, de jugar con mi hijo...son como esas cosas, de no vivir 100% para el trabajo’ (Profesora 3, Básica).

En un plano más profesional, la disposición a aprender permanentemente corresponde a otra cualidad destacada por la mayoría de los docentes entrevistados. Ésta los impulsa a seguir formándose en temas de interés y asumir nuevos desafíos en el plano laboral. La formación continua es para ellos una vía de superación

profesional que permite enfrentar las eventuales debilidades en el propio desempeño.

‘Me gusta siempre estar aprendiendo algo nuevo, no le tengo susto a los desafíos, o si les tengo pero los enfrento y me encanta siempre estar aprendiendo... eh... uy! Nunca he hecho clase en octavo... ya dale, aprendo, estudio... oh! nunca he hecho clase en 1ero... no importa, estudio... oh! voy a estudiar un magister, no soy seca, seca en matemática... no importa, estudio’ (Profesora 3, Básica).

La capacidad de mejorar sus estrategias didácticas a través de una mayor contextualización del currículum, también constituyen cualidades profesionales que acrecientan su capacidad resiliente, dado que dicho progreso en sus diseños de aula, tendrían un impacto positivo tanto en la motivación como en el aprendizaje de los estudiantes.

‘El mejorar las clases año a año, a saber que el año pasado hice la clase de tal cosa, no me resultó tan bien, sabes que la voy a tratar de hacer de esta otra forma, y que ese año sí me resulte y que me doy cuenta que sí resultó la forma en que expliqué esa vez, eso también es aprendizaje, porque uno, claro, por ejemplo... yo antes enseñaba de cierta forma las fracciones, como te lo enseñan en la U, nada, tienes que hacer así, así, pero me di cuenta que no poh, con los alumnos que yo tengo tenía que hacerlo de esta otra forma, porque yo lo intenté así y no me resultó. Después, al siguiente año yo lo intenté de otra forma y ahí sí poh, entonces ahí yo lo empiezo a aplicar’ (Profesora 7, Básica).

En el ámbito didáctico se destaca el manejo de modelos constructivistas, que enfatizan el trabajo colaborativo y aspectos más lúdicos, los cuales tendrían un efecto positivo sobre la disposición de los estudiantes hacia el trabajo en aula.

‘Por ejemplo soy... como de una metodología muy, mucho más constructivista, mucho más del juego, me gusta mucho, si yo soy parte de hecho de mi curso cuando me pongo a jugar con ellos... Yo de inmediato cambié eso y los senté en grupo y estamos haciendo trabajo colaborativo y los chiquillos lo pasan bien, yo lo paso bien, eso se nota’ (Profesora 2, Básica).

Un elemento asociado a la capacidad resiliente de los docentes corresponde a la sensación de logro en torno al propio trabajo, lo que contribuye al sentimiento de satisfacción frente a los objetivos alcanzados, los que se centran fundamentalmente en notar progreso en el aprendizaje de los estudiantes y el observar su trabajo comprometido y motivado al interior del aula.

‘Me siento súper conforme porque, no se poh, el año pasado, el octavo que saqué el año pasado le fue súper

bien, cuando yo recibí los resultados del Simce de matemática de ellos, me sentía así como... pecho inflado. Dije aprendieron estos cabros, ya dos años haciéndole clases y aprendieron o sea subieron harto' (Profesora 5, Básica).

'Creo que ahora mi satisfacción más que, que logren entender algo, me importa mucho que puedan dialogar y comunicarse y generar diálogo entre ellas, como que se vaya construyendo conocimiento a través de eso. Es como lo que ahora me pasa, antes era como oh! entendieron esto, qué bueno, pero como que esa, creo, es la primera fase, después viene cuando se empieza a generar conocimiento dentro de la reflexión, dentro de la discusión, cuando se da eso en una clase y como que ya estamos todas ahí en ese momento, como súper... no sé... sin pensar en lo que está pasando afuera, sin el celular, cuando se logra eso, creo que la clase tiene como el sentido que yo quisiera que tuviera siempre...' (Profesora 7, Media).

Los docentes destacan el sentido más profundo que para ellos tiene el ser profesor, el cual explicaría su compromiso con la labor. El ser profesor se visualiza mayoritariamente como un medio para contribuir a la movilidad social de los estudiantes, ampliando su comprensión del mundo y empoderando a los estudiantes para plantearse desafíos de superación.

'Creo totalmente, con certeza, que a través de la educación los chiquillos pueden salir adelante, pueden superar el ambiente vulnerable donde ellos se encuentran, se pueden superar a sí mismos y pueden salir de la violencia, del narcotráfico' (Profesora 1, Media).

'el sentido de ser profesora, es ser un ser transformador...eh... de poder mostrarles a mis estudiantes un mundo diferente al que imaginan... cuando yo trabajo acá me doy cuenta que hay muchas cosas que son parte de mi vida que para mis niños no lo son... ni siquiera se imaginan que existen y que menos son capaces de lograrlo, yo creo en la escuela y de mi rol como profesora, como poder decirle a los niños que pueden alcanzar lo que ellos quieran hacer, que no están condenados a vivir en una comuna pobre, a hacer lo que hizo su mamá o a caer en un mundo delictivo como muchos de sus familiares' (Profesora 4, Básica).

Dimensión relacional en la resiliencia de profesores principiantes

Esta dimensión se centra en algunas características que están presentes en las relaciones que establecen los docentes con otras personas con las que interactúan cotidianamente y que nutren su capacidad resiliente. Aquí se alude principalmente a diferentes miembros de la comunidad educativa, no obstante también se hace referencia a los vínculos más cercanos de los docentes

fuera del espacio escolar.

En primer lugar destacaremos la relación entre docentes y alumnos. El disfrutar del contacto cotidiano con los estudiantes, corresponde a una visión común entre los docentes, particularmente se valora la alegría y creatividad que se expresa en la relación.

'El estímulo emocional que dan los chicos, en realidad la buena onda, digamos y de que llego y me río de sus tonteras, de sus pensamientos tan concretos, de niños en realidad (...), salen con cada locura que, digamos, me alegran el día ... eh... el contacto con los chicos es gratificante' (Profesor 6, Media).

En cierta medida, estas actitudes de parte de los estudiantes responden a que los docentes son capaces de establecer una interacción donde está presente la cercanía, el afecto y el respeto, cuestiones que para los profesores son un medio para influir positivamente sobre sus estudiantes.

'Si yo creo que puedo lograrlo, sí, pero a través de que yo genere un buen vínculo con los niños, tengo una relación de respeto con los chiquillos, de harto cariño, yo soy muy de piel, conversamos bastante, entonces yo creo que sí puedo llegar' (Profesora 1, Media).

Por otra parte, el tipo de relación con la jefatura, que aporta de manera significativa a la capacidad resiliente de los docentes, se caracteriza por la cercanía, condición que favorece la búsqueda de apoyo por parte del profesor y la entrega por parte de la jefatura de orientaciones específicas para enfrentar dificultades desde la jefatura, fortaleciendo así la capacidad resiliente de los docentes.

'Como te decía también el tema de la coordinadora, la coordinadora también, por ejemplo su oficina siempre está abierta en el colegio para cualquier tema que tú quieras tocar, personal, colegio, de lo que sea. Entonces con ella uno igual puede conversar mucho... eh... cuando uno se siente como colapsada, tú vas donde ella, como que te da alguna solución dentro de lo que ella obviamente puede también darte en el colegio' (Profesora 4, Básica).

La relación de los docentes con sus pares también logra nutrir su capacidad resiliente, en cuanto se construyen vínculos de amistad que trascienden el espacio escolar.

'Yo tengo un grupo de amigos como súper afiatado, súper bueno, hay mucha confianza, muchas lealtades de por medio' (Profesora 2, Básica).

Por otra parte, el contacto cotidiano con los colegas es caracterizado desde la alegría y el buen humor, que permite hacer pausas, distenderse y sobrellevar mejor las

demandas laborales cotidianas.

'La alegría de mis colegas siempre, siempre, a mí me encanta reírme, me encanta conversar. A veces incluso digo tengo que hacer esto pero no estoy ni ahí, me voy a sentar a conversar un rato y hablar puras cosas banales. En realidad, no tenemos ninguna conversación tan existencial, pero son súper necesarias, aunque sea hablar de cualquier tontera, siempre son necesarias y reírme me gusta mucho reírme, para mí es la mejor terapia' (Profesora 3, Básica).

La relación con los colegas también constituye una fuente de apoyo y orientación para enfrentar las dificultades que surgen en el trabajo. En este plano, se valora la capacidad de los docentes de involucrarse colectivamente en el análisis de situaciones problemáticas y en la generación conjunta de acciones para solucionar dichas situaciones.

'Yo creo que...eh... lo unidos que somos como colegas, eso ayuda bastante, porque nosotros vamos, nos juntamos, decimos y pasó esto, qué piensan ustedes...eh...qué podríamos hacer, para esos casos puntuales... ¿qué experiencias tienes tú que le haces clase? y tú, y tú, y tú, nos tomamos el parecer entre todos, y entre todos vamos y vemos una solución, eso es lo favorable. Los pro es que nosotros como profes somos súper unidos y siempre vamos a tratar de ver así como el bien común tanto de nosotros como el de los alumnos' (Profesora 5, Básica).

Cabe señalar que todos los elementos de la relación con colegas, que son valorizados como recursos para la resiliencia docente, surgen a partir del contacto cotidiano e informal y no en instancias de encuentro institucionalizadas entre profesores.

'... pero más que nada era informal en la hora libre... que el colegio tiene hartas horas... eh... que no son en sala, entonces te dan instancia para... eh... poder tener estas como conversaciones informales con el resto de los colegas' (Profesora 4, Básica).

Finalmente en esta dimensión, se evidencia el lugar preponderante que ocupa el grupo familiar como red de apoyo en la vida de los y las docentes. La familia es fuente de afecto y contención en momentos de mayor cansancio y estrés. Se reconoce la comprensión del círculo familiar frente a las múltiples ocasiones en que el docente debe seguir trabajando en casa, restando tiempo a la convivencia familiar.

'Más desde lo familiar, desde el apoyo que siempre me han brindado en casa, que tengo una mamá que me comprende, que sabe lo que es ser profe y que nunca me va a decir pero cómo se trae cosas para la casa. Entonces como que me contiene hartito mi pareja, también me entiende hartito' (Profesora 2, Básica).

Dimensión institucional en la resiliencia de profesores principiantes

Esta dimensión incluye ciertas condiciones institucionales en las que los docentes se desempeñan y que, a juicio de éstos, nutren su capacidad resiliente.

Es importante destacar que en esta dimensión predominaron significados centrados en las dificultades de la labor docente, siendo minoritarios los elementos institucionales que servían de soporte a la capacidad resiliente de los profesores del estudio. Así, resulta común entre los investigados el incluir, dentro de las dificultades de su labor, la falta de autonomía en el trabajo pedagógico, lo que limita la posibilidad de que los docentes tomen decisiones sobre su trabajo. Por otro lado también se refieren a las dificultades presentes en la relación con los colegas, como el mal trato y las descalificaciones, aspectos que se agudizaría en contextos de mayor cansancio y estrés. Por último, se incluye como una preocupación significativa, el desgaste generado por el proceso de preparación para la prueba SIMCE.

No obstante lo recién planteado, se destacan en esta dimensión un par de elementos que fortalecen la capacidad resiliente. Por una parte, se valora la existencia de profesionales de apoyo a los profesores jefes, pues sienten que éstos les ayudan a enfrentar problemáticas psico socioemocionales de sus estudiantes.

'Sí, eso sirve para darse cuenta que uno no está trabajando sola y que más entidades están trabajando en conjunto y también ellos aterrizan un poco las situaciones porque, por ejemplo en este mismo caso de este chico yo decía hay violencia, hay maltrato, pero yo no sabía su dimensión y ellos van y hacen toda la investigación y se dan cuenta realmente del contexto' (Profesora 1, Media).

Por otra parte, la posibilidad de tomar decisiones autónomas acerca de su labor pedagógica, es otro aspecto que contribuye a la capacidad resiliente de los docentes. La autonomía se expresaría en el diseño de aula flexible, la posibilidad de tomar decisiones sobre el contenido, las estrategias metodológicas y las formas de evaluación, todo lo cual les permitiría llevar a cabo una labor pedagógica más pertinente a las necesidades de los estudiantes.

'Acá lo que yo agradezco es eso, que me den la libertad de opción, de yo tomar las decisiones, de acuerdo a la realidad de mi curso... que yo vea cuánto me voy a demorar en cada unidad...eh... de qué forma lo voy a evaluar, entonces eso como que yo agradezco, que no se involucren más allá y que no me vengan a imponer cosas que en el fondo tú como profesional tienes que decidir...' (Profesora 5, Básica).

Conclusiones

Como parte de la dimensión individual de la resiliencia docente, se encuentran aspectos que cuentan con un respaldo teórico y empírico dentro de los estudios sobre el tema. Nos referimos puntualmente al sentido personal otorgado al trabajo, que los docentes relacionan de manera significativa a la promoción del progreso personal y la movilidad social de sus estudiantes, que en el caso estudiado pertenecen a los segmentos más desfavorecidos de la población (Brunetti, 2006).

Por otra parte, se observa en los docentes investigados el predominio de emocionalidad positivas en torno a su labor (alegría, entusiasmo, sentido del humor, etc.). Si bien se reconoce el desgaste presente en el trabajo, también se valoran aspectos como la alegría, el buen humor y la satisfacción presentes en el trabajo cotidiano, todos elementos que conforman significativamente la capacidad resiliente (Aspinwall, 2001; Fredrickson, & Joiner, 2002 citado en Day, et al., 2007).

Los resultados obtenidos dejan en evidencia la relevancia de la dimensión relacional, conformada por las relaciones que se logran establecer con diferentes miembros de la comunidad escolar, constituyéndose en fuentes de apoyo, contención y orientación frente a las dificultades que los docentes deben enfrentar en su trabajo. En este marco, se releva la importancia del apoyo de los pares, elemento que Ayala et al. (2015) asocia a una mejor adaptación de los docentes al iniciar su carrera en el contexto nacional. A nivel internacional, los estudios sobre resiliencia docente destacan el aporte de los pares en el enfrentamiento de dificultades y en la mantención del compromiso con la labor (Le Cornu, 2009).

En cuanto a la relación con la jefatura, los hallazgos nos muestran que la entrega de apoyo y orientación es valorada por los docentes, no obstante esta cualidad se sitúa particularmente en la jefatura académica directa y no en el director, que es la figura que la literatura más destaca como aporte a la capacidad resiliente (Brunetti, 2006; Day, & Gu, 2009; Day, & Gu, 2014). Se podría suponer que los directores en el contexto nacional y particularmente en los espacios de colegios públicos que atienden a una población de estudiantes vulnerables, no logran ser visualizados suficientemente como líderes pedagógicos.

Finalmente, a la luz de los resultados obtenidos queda en evidencia el protagonismo que tienen los estudiantes como fuente de motivación y compromiso para los docentes, lo cual se condice con los antecedentes teóricos revisados (Brunetti, 2006; Day, & Gu, 2009).

Respecto de la dimensión institucional, es posible afirmar que constituye un ámbito que en el contexto estudiado nutre escasamente la capacidad resiliente de los docentes, lo que se relaciona en parte con los antecedentes teóricos que evidencian la inexistencia de apoyo sistemático a los docentes principiantes (Beca, & Cerda, 2010; Beca, & Boerr, 2009). No obstante, un elemento que cobra relevancia es la posibilidad de tomar decisiones autónomas sobre el trabajo pedagógico, lo cual coincide con la evidencia aportada por estudios sobre satisfacción y bienestar docente en el contexto nacional (Arratia, 2010; Cornejo, 2012).

Vale la pena destacar también, algunos resultados que aportan nuevos elementos en relación a la evidencia empírica existente sobre el tema. Concretamente, en la dimensión individual cobran relevancia las competencias pedagógicas que permiten a los docentes ir mejorando sus prácticas e impactar positivamente el aprendizaje de sus estudiantes. En la dimensión relacional, resulta importante el rol de la familia de los docentes como una fuente de afecto y contención frente al desgaste laboral y finalmente, en la dimensión institucional, se valoriza el aporte de los profesionales de apoyo a la labor pedagógica que facilitan el enfrentar diversas dificultades de los estudiantes. Estos aspectos, sin duda, requieren ser profundizados en futuras investigaciones sobre el tema.

Las limitaciones del presente estudio se relacionan, por un lado, con el acotado tiempo de recogida de datos, ya que considerando la resiliencia docente como una capacidad dinámica en el tiempo, resultaría relevante hacer un seguimiento más prolongado de las experiencias de los participantes para alcanzar una mayor comprensión de los aspectos que aportan a su capacidad resiliente. También en la línea de lograr una mayor densidad en la información obtenida, podría haber sido un aporte el incorporar otras técnicas de recogida de datos que complementen el uso de entrevistas, como los grupos focales y algunos mecanismos que permitieran acceder a la cotidianeidad de la labor pedagógica, como el uso de bitácoras o registros de audio de las experiencias docentes.

A modo de proyección y teniendo en cuenta la influencia de elementos contextuales sobre la resiliencia docente, sería relevante generar estudios que logren incorporar a docentes de contextos diversos que puedan enriquecer la generación de conocimiento en este ámbito.

Por otro lado y dado que la resiliencia docente aporta gratificación y compromiso con la enseñanza, el tema aquí tratado puede abrir un espacio a la discusión de políticas públicas ligadas al trabajo docente, en la línea de

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

Finalmente consideramos que los hallazgos acerca de este tema, son relevantes para los directivos de colegios, quienes tienen gran responsabilidad sobre la gestión escolar y que claramente pueden incidir en la generación de condiciones institucionales favorecedoras de la resiliencia docente, un rol que hasta el momento parece darse de manera escasa.

Referencias

- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87.
- Aloguín, A., & Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: Percepciones de maestros, tutores y directores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 141-155.
- Arratia, A. (2010). *Desempeño laboral y condiciones de trabajo docente en Chile: Influencias y percepciones desde los evaluados* (tesis de posgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Ayala, P., Ortúzar, M., Flores, C., & Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119-135.
<https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.7>
- Beca, C; Boerr, I (2009). El proceso de inserción a la docencia. En Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D., (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 109-118). Madrid, España: OEI-Fundación Santillana.
- Beca, C., & Cerda, A. (2010). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boerr, et al. *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp.13-27). Santiago, Chile: OEI-IDIE Chile.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258>
- Brunetti, G. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Canales, M. (Ed.) (2013). *Escucha de la escucha: Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago, Chile: LOM.
- Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 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*. Disponible en http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/por_tales/tp5996f8b7cm96/uploadimg/File/Evidencias/A3N28_MovilidadDocente.pdf.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* (Tesis de posgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ..., & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue2-fulltext-580>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient School: Building and sustaining quality in testing times*. New York, NY: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teacher commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 441-457.
<https://doi.org/10.1080/13540600903057211>
- Day, C., Sammons, P., Gordon, S., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teacher Matters: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire, UK: McGraw Hill, Open University Press.
- Eirín, R., García, M., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional: Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 101-115.
- Estaji, M., & Rahimi, A. (2014). Examining the ESP Teachers' Perception of Resilience. *Procedia-*

- Social and Behavioral Sciences*, 98, 453-457.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.439>
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 502-529.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J., & Medeiros, M. (2014). El plan maestro, diálogos para la profesión docente. *Calidad en la Educación*, 41, 121-135. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n41/art05.pdf>
- Hong, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(4), 417-440.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornú, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530-546.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornú, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2015). *Early Career Teachers: Stories of resilience*. New York, NY: Routledge.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717-723.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Meister, D., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27, 770-778.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 47-59.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.4>
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.5>
- Serra, J., Krichesky, G., & Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195-208.
- Solis, M., Núñez, C., Vásquez, N., Contreras, I., & Ritterhausen, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 201-221.
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V., & Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: Nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41.
- Valenzuela, J., & Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. Santiago, Chile: CIAE, Universidad de Chile. Disponible en www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).