

Resiliencia docente: un estudio de caso en una preparatoria universitaria

Teachers' resilience: a case study at a college high school

Tania Martínez-Angoa

RESUMEN

El presente artículo presenta los resultados parciales de una investigación cuyo propósito fue determinar la existencia de factores de resiliencia escolar en una preparatoria universitaria ubicada en un contexto de adversidades sociales y económicas, a pesar de lo cual sus alumnos han logrado índices académicos sobresalientes. El abordaje se hace desde la teoría de la resiliencia en la escuela, paradigma que postula la construcción de resiliencia en escenarios escolares, desde el cual la respuesta resiliente es una postura habitual dentro de la dinámica escolar. En este artículo se presentan los resultados del estudio enfocado a la búsqueda de factores de resiliencia docente. Para tal propósito se empleó un enfoque metodológico cualitativo y se diseñó un estudio de caso que empleó la entrevista a profundidad con docentes. A través de las narraciones de los participantes se pudieron examinar, uno a uno, la presencia de los seis factores de resiliencia docente que generan un ambiente favorable al interior de la comunidad escolar a pesar de las circunstancias contextuales.

Palabras clave: nivel medio superior, resiliencia escolar, docente resiliente.

ABSTRACT

This article presents the partial results of a research which purpose was to determine the existence of school resilience factors within a college high school located in a context with social and economic adversity issues, despite of which students have achieved outstanding academic levels. The theoretical approach is the school resilience theory, paradigm which postulates the construction of resilience in school settings where the resilient response is the natural posture in the school dynamics. This article presents the results of the study focused on finding teacher resilience factors. For this purpose a qualitative methodological approach was used and a design of the case study was employed in this research. The case study design used in-depth interviews with the school teachers. Participants' narratives allowed, one by one, the definition of the six teaching resilience factors presence which generate a supporting atmosphere in the school community, despite the surrounding circumstances.

Keywords: high school level, school resilience, resilient teacher.

INTRODUCCIÓN

Los antecedentes de estudios relacionados con resiliencia escolar dan cuenta de que este enfoque ha sido mayormente explorado desde la perspectiva de los alumnos, es decir, se ha indagado si los alumnos cuentan o no con factores de resiliencia que les permitan lidiar con la vida escolar y cimentar bases para su desarrollo personal. Sin embargo, de acuerdo con autores como Henderson y Milstein (2003), Daverio (2011) o Grotberg (2011), la escuela es un escenario que involucra y posibilita la actuación de diversos roles implicados en ella. En ese sentido, se requiere la intervención de toda la comunidad escolar: alumnos, docentes, administrativos y padres de familia, con el objetivo de desarrollar un perfil escolar con características resilientes que fortalezcan para la vida y promuevan la construcción de una comunidad resiliente.

Por ello es preciso no solo que se investigue respecto a lo que acontece con los alumnos sino también que se indague sobre la construcción de resiliencia en docentes y administradores o gestores escolares. De acuerdo con el estado del conocimiento elaborado para este estudio, se sabe que a nivel global se han implementado escasas investigaciones de resiliencia docente. Es así como el enfoque más frecuentemente encontrado en relación con estudios de resiliencia docente es el de diagnóstico de indicios de resiliencia en docentes que se desempeñan en diversos niveles educativos.

De manera general, de acuerdo con lo explorado en investigaciones halladas sobre resiliencia docente, la construcción de la resiliencia se presenta como una estrategia claramente enfocada a la resolución de contrariedades que surgen en el contexto educativo. Pocos son los casos evidenciados en los que la construcción de la resiliencia es hallada como una oportunidad de mejoría para casos no catalogados como problemáticos. Más que eso, nulos ejemplos tenemos de ocasiones en las que se sospeche que una escuela ha evolucionado por ser resiliente y contar con docentes resilientes, dado que los procesos de construcción de resiliencia generalmente se plantean como estrategias de solución y no como de prevención.

El estudio que aquí se presenta parte de la situación de una escuela de educación media superior en Puebla, México, que se ha constituido como una escuela fortalecida, con evidencias de que después de haber experimentado un gran número de contrariedades a lo largo de 46 años de haber sido fundada, ha evolucionado a ser una de las escuelas preparatorias adscritas a la Benemérita Universidad Autónoma

Tania Martínez-Angoa. Profesor-investigador de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Formada en la docencia de lenguas, cuenta con licenciatura y maestría por la Facultad de Lenguas de la BUAP. Es candidata a doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La experiencia de gestión como coordinadora de tutores y de algunos proyectos académicos ha acentuado su interés en el rol del docente. Ha desarrollado investigaciones enfocadas en factores emocionales vinculados a la docencia, explorando las perspectivas de este sector, difundiriéndolas en foros nacionales e internacionales. Correo electrónico: tania_angoa@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0984-099X>.

de Puebla (BUAP) con mejores índices académicos y de ingreso a Facultades, entre otras características positivas.

Por lo tanto, el planteamiento del problema aborda la circunstancia de contradicción entre una escuela con índices académicos sobresalientes y su contexto de adversidad social y económica por el nivel de marginación, inseguridad y violencia. Este planteamiento ha permitido la construcción de la hipótesis de que esta preparatoria es una escuela con características docentes resilientes, lo cual nos hace plantear la siguiente pregunta de investigación: “Considerando el modelo de resiliencia en la escuela, de Henderson y Milstein (2003), ¿cumplen los docentes de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso con las características de un docente resiliente?”. Por tanto, el objetivo que persigue este estudio es analizar la presencia de características resilientes y no resilientes en docentes de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso.

REFERENTES TEÓRICOS

El concepto de la resiliencia ha sido objeto de evolución asociada a investigaciones que se han llevado a cabo en diversos campos del conocimiento y, por lo tanto, han desarrollado diversas perspectivas teórico-prácticas. En la década de los setentas del siglo pasado el enfoque de la resiliencia dirigía su atención a múltiples factores de riesgo o adversidad como las desventajas socioeconómicas, enfermedades paternas o crónicas, maltrato, pobreza urbana, violencia o eventos catastróficos, a pesar de los cuales ciertos individuos lograban salir avante en la vida.

El enfoque de la resiliencia se diversificó a través del tiempo como consecuencia de la evolución por la apropiación del término y sus aplicaciones en diversas investigaciones en varias áreas del conocimiento. Rubio y Puig (2015) identifican a tres generaciones de investigadores que enfocaron sus estudios de resiliencia al énfasis de factores resilientes, o como ellos lo llaman, una nueva perspectiva enfocada en fortalezas, potencialidades y posibilidades.

Es decir, la idea de cambio de mirada o cosmovisión se fue gestando después de entender a la resiliencia como una capacidad imputable a un individuo que es resiliente, para posteriormente tomar en cuenta la dinámica existente entre varios factores que a través de un proceso conllevan la adaptación positiva al aprender y estar resiliente. La evolución del concepto de resiliencia, tal como lo plantean Rubio y Puig (2015), puede verse en la tabla 1.

Más allá de esa evolución, Rubio y Puig (2015) subrayan que, del paradigma del déficit, los factores de riesgo y consecuencias negativas, se trascendió al paradigma de la prevención con una mirada amplia que se enfoca en las fortalezas y en el apoyo de diversas redes sociales, cambiando así de un modelo de riesgo a un modelo de prevención en donde se construye resiliencia.

Tabla 1. La evolución del concepto de resiliencia.

Primera generación (1980)	Segunda generación (1990)	Generación actual (2000)
Capacidad	Proceso	Paradigma
<p>Qué distingue a aquellos individuos que se adaptan a pesar de las predicciones de riesgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la capacidad humana • Interpretación pos-hoc (posterior) 	<p>Cuál es la dinámica entre factores que permite una adaptación positiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la promoción • Búsqueda de factores protectores • Énfasis en el proceso • Énfasis en el contexto social 	<p>Cuál es el marco que nos explica que la respuesta resiliente no es la excepción a la norma, sino la habitual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el cambio de mirada • Énfasis en la elaboración de modelos de aplicación
Se “es” resiliente	Se “está” resiliente y se “aprende”	Se “construye” resiliencia

Fuente: Rubio y Puig, 2015, p. 110.

Factores de resiliencia y no-resiliencia

De acuerdo con Grotberg (2011), los términos usualmente asociados a la resiliencia, factor de riesgo y factor de protección, son inapropiados. Por ello propone la existencia de *factores de resiliencia*, comportamientos resilientes y resultados resilientes, no solo en el enfrentamiento de adversidades sino en la promoción de salud mental y emocional.

Por su parte, Gil (2014), desde el paradigma de la resiliencia holística, considera que los factores de riesgo implican la existencia de elementos dicotómicos opuestos, situación que se contrapone con la idea de un proceso fluido, por lo tanto no existen factores de riesgo, sino de *no-resiliencia*, y se refieren a aquellos elementos que dificultan, obstaculizan, frenan o contienen el flujo natural de la resiliencia. Así que –como Grotberg lo definió–, en contraste, existen los factores de resiliencia, que son aquellos que coadyuvan, “benefician o promueven los procesos de resiliencia” (Gil, 2014, p. 196).

Paradigma de la resiliencia en la escuela

De acuerdo con el planteamiento de Rubio y Puig (2015) de que es posible cambiar de mirada, generar modelos de aplicación y construir resiliencia, la implementación de un modelo de prevención en la escuela representa una oportunidad de construir comunidades escolares distintas que no solo sean capaces de enfrentar adversidades de manera exitosa sino que también planteen una visión de formación integral que promueva la salud emocional y mental, según propone Grotberg (2011).

Por su parte, Daverio (2011) plantea que el enfoque de resiliencia en la educación surge ante la necesidad de buscar nuevas perspectivas de trabajo en la instrucción escolar general y en el aula, pues pensar la educación implica llevar a cabo un análisis respecto al lugar en el que se posiciona nuestra escuela en la sociedad. El mismo autor enfatiza que la escuela se ha convertido en un factor de resiliencia ante numerosas circunstancias sociales como la violencia social, las nuevas configuraciones familiares,

la devaluación del saber en la sociedad, la fragmentación de las redes de apoyo entre individuos, la fuerte incidencia de modelos poco saludables como los que difunden los medios de comunicación, entre otras.

Es así como, después del círculo familiar, la escuela es el segundo lugar más apropiado para el desarrollo de las condiciones que promuevan la resiliencia, pues la escuela construye resiliencia en los alumnos al crear relaciones personales afectivas, implicando un proceso complejo que involucra tanto a los docentes como a los alumnos y a la institución escolar como una figura administrativa y de gestión, aseguran Henderson y Milstein (2003).

Por lo tanto, Henderson y Milstein (2003) recomiendan la intervención en escuelas a través de seis factores de resiliencia, los cuales involucran a toda la comunidad escolar: alumnos, docentes, administrativos y padres de familia, lo anterior con el objetivo de desarrollar un perfil con características resilientes que fortalecen para la vida y promueven la construcción de una comunidad resiliente: 1) enriquecimiento de vínculos, 2) establecimiento de límites claros y firmes, 3) enseñanza de habilidades para la vida, 4) ofrecimiento de afecto y apoyo, 5) establecimiento y transmisión de expectativas elevadas, y 6) ofrecimiento de oportunidades de participación significativa.

Dentro del planteamiento para aplicar un modelo de resiliencia en la escuela, Henderson y Milstein (2003) enfatizan la importancia de que existan docentes que sean resilientes. Tal aseveración subraya la lógica de que un estudiante que no perciba y, por tanto, aprenda las características de ser resiliente a través de sus docentes, difícilmente desarrollará semejante capacidad. Si bien es cierto que no todos los alumnos se enfrentan a situaciones difíciles en su vida escolar, ambos autores aseguran que es determinante la interacción con docentes solidarios y hábiles que les influyan en el éxito de sus estudios y su vida. Esta idea se vincula al planteamiento de Boris Cyrulnik (2014) de que la resiliencia no puede construirse en soledad y que es necesario brindar a los alumnos una base de seguridad a su alrededor para lograr un buen desarrollo.

METODOLOGÍA

En esta investigación se concibió el uso de un método y diseño cualitativo de la investigación, pues el objetivo planteado obliga a hacer un análisis profundo de datos, tener riqueza interpretativa, contextualización y comprender experiencias únicas, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014). Además se utilizó el estudio de caso como estrategia de investigación para considerar la particularidad y complejidad de un caso singular, con la intención de arribar a su comprensión (Stake, 1999).

Asimismo, para la selección de informantes se determinó considerar a docentes que tuvieran distintas experiencias en la institución al haber constatado diversos momentos en la vida escolar. En ese sentido, al tener un universo de 87 docentes cuya antigüedad laboral oscilaba entre 1 y 46 años, se decidió tomar una muestra cuya in-

formación nos ayudara al entendimiento del fenómeno al profundizar la comprensión del contexto escolar docente y responder la pregunta de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); por lo tanto, los docentes entrevistados fueron seis, los cuales tenían distintos rangos de antigüedad en la escuela al momento de la entrevista (45, 25, 14, 8, 6 y 2 años).

Para este estudio se utilizó uno de los métodos más usuales para los estudios de caso: la entrevista (Simons, 2011), específicamente la entrevista a profundidad de naturaleza biográfica, basada en una lista de categorías demográficas y sociales congruentes con el paradigma de la resiliencia, enfocadas al personal docente de la institución que nos ocupa.

Lo siguiente fue la construcción de categorías y códigos para sistematizar, construir e interpretar los resultados obtenidos, por tanto, las categorías fueron organizadas en dos dimensiones: 1) historia de vida: capitales sociales, institucionales y culturales, y 2) indicios de factores de resiliencia y de no-resiliencia docente.

Historia de vida

Según Bourdieu (1987), el capital cultural es transformador, es una propiedad que se convierte en parte de las personas y su singularidad, y está relacionada con el bagaje cultural y académico de cada individuo. Por otro lado, el capital social se asocia a la pertenencia a un grupo social determinado y se relaciona con el reconocimiento de un esquema de relaciones (Bourdieu, 1980).

En esta primera dimensión se indagó la edad y género de los participantes; se hizo una exploración de sus capitales culturales, institucionales y sociales para definir sus orígenes, lugares de estudio y trabajo previos, residencia, antecedentes de educación familiar y personas de su familia involucradas en la educación. Finalmente, relacionado con el capital cultural institucional (Bourdieu, 1987), se buscó definir grados académicos y existencia de estrategias de formación continua, además de información relacionada con la inserción a la docencia.

Indicios de factores de resiliencia

De manera similar a la dimensión anterior, se buscaron indicios de factores de resiliencia y no-resiliencia en los participantes, pero en esta ocasión nos enfocamos a explorar la práctica docente, considerando los seis factores de resiliencia en la escuela propuestos por Henderson y Milstein (2003).

Para la entrevista a profundidad se elaboró un guión de entrevista con la validación de dos expertos y posteriormente se llevó a cabo una entrevista piloto. El guión final constó de 33 ítems. Se solicitó a cada uno de los participantes previstos una cita para llevar a cabo la entrevista y se pidió su consentimiento para grabarla. Cada entrevista tuvo una duración promedio de ochenta minutos y todas se ejecutaron en

un periodo aproximado de seis meses. Posteriormente se transcribieron para iniciar el procesamiento de datos.

El procesamiento de datos requirió de la generación de matrices de datos en las que se clasificara la información de todas las entrevistas y se pudieran detectar expresiones o frases características, asociadas a la descripción de cada categoría. Posteriormente se llevó a cabo otra minuciosa clasificación de segmentos de las entrevistas, en la que el respectivo análisis del discurso exigió ciertas adecuaciones a las aportaciones de cada participante para hacerlas más comprensibles. Fue entonces cuando se procedió al análisis de datos vertidos en las entrevistas.

RESULTADOS

El análisis se presenta de acuerdo a las dos dimensiones propuestas en la guía de entrevista: 1) historia de vida: capitales sociales, institucionales y culturales, y 2) indicios de factores de resiliencia y de no-resiliencia como docente.

Dimensión 1. Historia de vida: capitales sociales, institucionales y culturales

Los datos obtenidos que responden a esta dimensión nos permiten definir quiénes fueron los participantes del estudio al revelar sus capitales sociales, institucionales y culturales.

El análisis de las entrevistas a profundidad nos indicó que las edades de los docentes participantes oscilaban entre los 25 y los 73 años, cuatro docentes del género femenino y dos del masculino (tabla 2). Tres de ellos informaron haber nacido en la ciudad de Puebla, los otros tres participantes nacieron en diferentes comunidades de Puebla o Tlaxcala, solo una participante nació en la comunidad donde se encuentra la preparatoria que es objeto de este estudio.

Tomando en cuenta el lugar de nacimiento y, por lo tanto, la condición socioeconómica de esas diferentes poblaciones, podemos afirmar que los docentes tienen un capital cultural y social diverso si consideramos que unos provienen de la capital del estado y otros de municipios pequeños cuyas fuentes de trabajo son principalmente la agricultura, la ganadería, el comercio y el turismo.

Tabla 2. Datos generales de los participantes.

Participantes	Género	Edad	Antigüedad laboral	Disciplina de la licenciatura
1	Femenino	41	14	Lingüística
2	Femenino	73	25	Psicología
3	Femenino	32	8	Enseñanza en lenguas modernas
4	Masculino	71	45	Enseñanza del inglés
5	Masculino	32	6	Filosofía
6	Femenino	25	2	Lingüística y literatura prehispánica

Fuente: elaboración del autor.

Respecto al lugar de residencia, solo dos de ellos viven en el lugar en donde se ubica la preparatoria, Tecamachalco, Puebla; los cuatro docentes restantes viajan en transporte público para llegar a su lugar de trabajo, uno de ellos desde Tepeaca, Puebla, que está aproximadamente a 22 kilómetros de distancia de la preparatoria, y los otros tres desde la ciudad de Puebla, que se encuentra a 71 kilómetros de distancia. Estos datos exponen que los docentes participantes resuelven su necesidad de trabajo con un gasto de tiempo y dinero, lo cual cubren sin que ello les genere alguna dificultad referida explícitamente.

La mayoría –cinco de ellos– hizo estudios de educación básica (EB) en su lugar de origen, y migraron ante el deseo de continuar con su formación. El participante 5 migró para concluir la EB; la participante 2 para hacer estudios de educación media superior (EMS), y los tres restantes para llevar a cabo estudios de educación superior (ES) y/o posgrado. Es decir, esos cinco participantes mostraron señales de iniciativa y de independencia, dos de las resiliencias internas de un individuo que les impulsó a buscar circunstancias para continuar sus estudios lejos de su lugar de origen (Wolin y Wolin, 1993). Los seis participantes lograron una formación profesional, como puede verse en la tabla 2.

Parte significativa de la revelación del capital cultural de los docentes fue el conocimiento de los antecedentes de educación de sus progenitores, factor en el que se hallaron diferencias importantes entre el nivel educativo de padre y madre. Por un lado, se sabe que los participantes 1, 3, 4 y 6 tienen (o tuvieron) madres con estudios de nivel primaria; la madre de la participante 2 fue analfabeta y la madre del participante 5 es normalista. Por otro lado, los docentes informan que el nivel educativo de sus padres es más elevado que el de las madres, pues dos padres tuvieron estudios de nivel primaria (participantes 3 y 4), uno de técnico (participante 1), otro de secundaria (participante 6), uno más fue normalista con especialidad (participante 2), y el sexto (participante 5), maestría.

Estas circunstancias de formación académica de los padres son punto de señalamiento de varios de los participantes a lo largo de las entrevistas con relación a lo que representó una motivación intrínseca por mejorar las condiciones educativas y económicas que sus padres tuvieron. También revelaron motivación extrínseca, pues sus padres les estimularon para mejorar sus propias oportunidades de preparación.

En seguida se exploró lo relacionado con el capital cultural institucional (Bourdieu, 1987), el académico y el laboral, definiendo grados académicos y la existencia de estrategias de formación continua, además de información relacionada con las razones de la inserción a la docencia. De lo primero, se supo que todos los participantes concluyeron estudios de nivel superior con la licenciatura, además tres de ellos refirieron haber continuado con estudios, pues la participante 2 realizó una especia-

lización vinculada a su carrera, la participante 1 hizo una maestría en educación y el participante 5 ostenta el grado de doctor en el área de su profesión. Lo anterior da cuenta de cómo, en contraste con los logros académicos de sus padres, estos docentes muestran procesos como los que plantea Grotberg, pues ante las circunstancias de formación de sus padres asumieron un compromiso posterior al identificar esa adversidad, seleccionando una respuesta apropiada para generar un sentido de bienestar y mejoramiento en su calidad de vida (Grotberg, 2011).

Con respecto a su ejercicio docente, todos refieren que la formación continua es necesaria y, además, que esta se brinda en el seno de su institución, por lo que la mayoría –participantes 1, 3, 4, 5 y 6– frecuentemente están tomando cursos en el área de docencia o de disciplinas relacionadas con su profesión, pues ninguno de ellos es docente normalista o licenciado en educación, aunque dos de ellos declararon tener formación para la enseñanza desde el plan de estudios de su carrera. Dichos cursos les permiten responder a las exigencias de su trabajo y, sobre todo, actualizarse y ofrecer mejores herramientas a los alumnos. Solo la participante 2 comentó que, aunque reconoce que la formación continua es relevante, su estado de salud últimamente no le ha permitido llevar a cabo cursos para ese propósito, pero que en circunstancias previas sí lo realizó.

El siguiente dato que se analizó fue el conocimiento de antecedentes de educadores en las familias de los participantes, con el supuesto de que esta característica pudiera implicar alguna influencia. Al respecto pudo saberse que para las participantes 1 y 6 no existen antecedentes familiares en el campo laboral docente, sin embargo para los participantes 2, 3, 4 y 5 pudieron encontrarse familiares directos como la madre, el padre o hermanos involucrados en la docencia, o bien familiares no directos como primos y/o tíos que se desempeñaron como docentes en algún nivel educativo. Esta última circunstancia nos habla de que cuatro de ellos contaron con figuras de apego en la familia que favorecieron una visión de cambio de paradigma en los docentes, pues estos buscaron fortalecerse como individuos a través de la educación, según apuntan Rubio y Puig (2015).

Al explorar las razones de la incursión de los participantes en la docencia se supo que los participantes 1 y 5 reconocieron que fue una situación azarosa, pues no era parte de sus planes a futuro, pero que ahora es una actividad con la que se sienten comprometidos y les gusta; dos más señalaron que dentro de su formación profesional esa era una opción (participantes 3 y 4), la cual no les resultaba desagradable y ahora desempeñan con gusto. Finalmente, las participantes 2 y 6 señalaron tener vocación e interés por la docencia y haber tenido una influencia significativa de un docente importante para ellos, el padre en un caso y una profesora de la preparatoria en el otro. Como puede verse, tenemos tres tipos de razones por las cuales los docentes

incursionaron en la docencia: de adaptación positiva, de satisfacción profesional y de influencia de un lazo significativo para ellos, alguien que fungió como un tutor de resiliencia (Rubio y Puig, 2015).

Respecto a esta primera dimensión podemos afirmar, tomando en cuenta el nivel socioeconómico de sus orígenes y los bajos niveles académicos de los padres, que la constancia y esfuerzo por superarse evidencian la presencia de factores resilientes individuales en los docentes participantes.

Dimensión 2. Indicios de factores de resiliencia y de no-resiliencia como docente

La segunda sección de las entrevistas a profundidad estuvo enfocada a encontrar un discurso que nos permitiera definir si los participantes han favorecido las dos etapas de la construcción de resiliencia vinculadas a la docencia según Henderson y Milstein (2003): I) mitigar los factores de no-resiliencia en el ambiente, y II) construir resiliencia en el ambiente. Es decir, en esta dimensión se pretendió definir si los docentes participantes mostraban evidencia de ser resilientes en su ejercicio de acuerdo a los seis factores de resiliencia docente que comprenden esas dos etapas.

Mitigación de factores de no-resiliencia: 1) Enriquecimiento de vínculos.

La exploración de esta primera etapa se enfocó a examinar si los docentes implementan estrategias para enriquecer los vínculos entre los diversos actores de la comunidad escolar (alumnos, docentes, trabajadores no académicos, padres de familia), pues así generan y evalúan efectos favorables para mitigar los factores de no-resiliencia que puedan presentarse en la comunidad escolar. En ese tenor, se preguntó a los participantes cómo es su relación con sus alumnos, colegas y/o compañeros de trabajo, directivos y padres de familia, explorando si consideran que han dejado huella en ellos y por qué, además de que definieran si esos vínculos les parecen importantes y por qué.

Todos los participantes reconocieron que cada uno de los actores de su comunidad escolar son importantes, pues, aunque la razón de ser de su trabajo son los alumnos, cada rol tiene su importancia y participación significativa en la escuela, como lo enunció la participante 1:

...trabajamos para una misma causa, con los padres en esto de la educación... con los mismos alumnos, entonces no podía ser ajena a ningún alumno, porque esa es nuestra encomienda que tenemos, y pues con los colegas, los maestros, igual, nuestro fin común son los alumnos, ¿no? Entonces no podemos trabajar en la propia trinchera, sino lo que nosotros hagamos también abona en lo que otros hacen... [Participante 1].

Cada participante enfatizó la trascendencia del vínculo que establece con los alumnos, con quienes es preciso establecer un clima de cordialidad y confianza para

generar un ambiente favorable con la comunidad. Este enriquecimiento de vínculos prosociales favorece los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, pero más allá de ello, construye relaciones positivas sin prestar atención a jerarquías, buscando oportunidades de interacción significativas para todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar (Henderson y Milstein, 2003).

Con los colegas y compañeros de trabajo sucede algo similar, pues la apreciación que los participantes tienen es que son vínculos que brindan apoyo a su labor docente y a su persona, pues requiere de confianza, solidaridad, respeto y empatía, según mencionó la participante 6:

...siempre he generado empatía con los maestros, con los directivos... cumpro mi labor o realizo lo que me corresponde, entonces eso genera un ambiente positivo... te ayudan para seguirte desarrollando, y es parte de nuestra condición, generar estos vínculos. No podemos hablar de que solo eres docente, vienes, das tu clase y luego luego te vas... [Participante 6].

La figura directiva representa un rol de poder, pero de cordialidad, pues los docentes aseguran que cumplir con su trabajo y/o lo que les corresponde les otorga el respaldo moral con sus directivos, además de que forman parte del equipo que requiere la comunidad escolar. Los participantes dejaron claro que no tienen una lucha de poder con aquellos que representan la autoridad, y que consideran importante cumplir con su labor docente, lo cual sin duda favorece las relaciones entre los colegas y el director. Por ejemplo, el participante 4 comentó:

...en el caso de la dirección creo que en todo el tiempo que he estado trabajando nunca he tenido dificultades de que me quieran despedir o de que tenga problemas así; creo que sean o no sean de mi agrado las autoridades, lo básico o lo importante es que uno cumpla con su trabajo, creo que eso es algo que hemos llegado a entender varios compañeros en ese sentido [Participante 4].

En lo que concierne a los padres de familia, los docentes consideran que se trata de otro vínculo con el que es necesario trabajar colaborativamente para el bienestar de los alumnos y que, con un manejo adecuado, puede lograrse generar un vínculo que redunde en beneficio de los alumnos.

De acuerdo con Henderson y Milstein (2003), los vínculos en la comunidad escolar se enriquecen al atender aspectos culturales a través de los cuales se genera un clima de interacción en la comunidad saludable, caracterizado por valores como el respeto, la cohesión, o el apoyo. Como puede apreciarse, los participantes de este estudio son docentes que hacen énfasis en relaciones empáticas y de igualdad con los padres de familia, los alumnos y los directivos, son docentes que valoran y enriquecen los vínculos con los actores involucrados en su comunidad escolar, brindando estrategias de comunicación y trabajo con cada uno de ellos.

Mitigación de factores de no-resiliencia: 2) Establecimiento de límites claros y firmes.

Este es el segundo factor que caracteriza a aquellos docentes que favorecen el establecimiento de límites claros y firmes con todos los actores de la comunidad escolar. El planteamiento de establecer límites claros y firmes se finca en la intención de generar un ambiente sano y prevenir actitudes de riesgo. Es por ello que se inquirió a los participantes si consideraban que los límites en su lugar de trabajo son necesarios, excesivos o adecuados, además de preguntarles hacia quiénes y por qué deben establecerse.

Todos los participantes consideran que los límites en la escuela o en cualquier ámbito son importantes, pues representan las reglas del juego, regulan y generan normas de convivencia, aludiendo a que en la misma sociedad la convivencia requiere de reglas y límites establecidos por contratos, lineamientos o reglamentos institucionales o sociales, como la Carta Magna de un país. De manera similar ocurre en una comunidad escolar, en donde esos límites se vinculan con la función y labor de cada actor de la misma. Por ejemplo, la participante 1 enfatizó que los límites para los alumnos requieren de la orientación de un adulto, para abonar en su formación:

...debe haber límites... principalmente para los alumnos, ¿no?, que son los que estamos formando y que justo están en la edad, que pareciera que entran en una etapa en la que ellos tienen libertad de elegir, de tomar decisiones, pero todavía el adulto es necesario para orientarlo. Sí, pues yo creo que, desde pequeños, considero que en cada etapa necesitamos tener una norma de conducta [Participante 1].

De acuerdo con Henderson y Milstein (2003), los límites no significan coerción, sino que deben plantearse con la demostración de una actitud afectiva, evidenciando posibles situaciones de riesgo. Por lo tanto, debe dejarse claro que, de no respetarse los límites, pueden generarse consecuencias no favorables (Henderson y Milstein, 2003).

Por su parte, el participante 5 planteó que debe cuidarse lo que se percibe por límites y no ser rígido, pues ello también tiene implicaciones que podrían ser no favorables al caer en extremos. Tal aseveración se vincula claramente con la concepción de que la construcción de límites con los alumnos también requiere de su participación en cualquier cambio de políticas o reglas, lo cual los involucra en su comprensión y entendimiento (Henderson y Milstein, 2003).

...ellos lo saben, o sea, saben que hay cosas que no toleraría, pero es curioso porque sin decirselos ellos lo saben, como que se van dando cuenta hasta dónde y, vaya, tampoco es como muy permisivo el ambiente, bueno, no es ideal que sea totalmente permisivo el ambiente en que uno trabaja porque se cae en el libertinaje, ¿no? Entonces, sí es importante mantener los límites, pero sin hacerlos demasiado rígidos porque también la rigidez lleva al extremo pues cae en la mecanización... sobre todo más nosotros como humanistas, pues debemos tener cuidado con eso [Participante 5].

La participante 3 enfatizó que también deben darse límites entre docentes, por ejemplo, en el respeto a la libertad de cátedra de los compañeros. Además expuso que es preciso que cada rol cumpla con sus obligaciones y responsabilidades.

...no nos damos cuenta que como docentes también debemos respetar los espacios y las indicaciones, las instrucciones, las reglas que cada docente ponga en su salón porque por algo lo hacen, no lo hacen porque sí. Y pues con los directivos, los padres de familia... en el caso de los directivos, pues el límite a lo mejor podría ser también que ellos respeten las cargas y las actividades académicas que tenemos nosotros aquí. Eso es primordial, que pueda existir ese límite [Participante 3].

Establecer límites a nivel docente debe implicar la apropiación de la introspección como una herramienta para el autoconocimiento, generando una actuación autónoma y responsable en el camino del desarrollo de la identidad docente (Alchourrón y Daverio, 2008). Es decir, el cumplimiento de tareas docentes debe hacerse sin arbitrariedades; al contrario, esas prácticas deben proporcionar seguridad y claridad, con la intención de favorecer la creatividad y crecimiento del propio docente en su desarrollo profesional (Henderson y Milstein, 2003).

Los adultos pueden, entonces, encargarse de promover y modelar actitudes y valores de respeto y cooperación para los alumnos, estableciendo expectativas claras y consensuadas. Según se evidencia, los docentes que participaron en este estudio reconocen que cada rol implicado en la escuela debe tener límites explícitos, pues generan efectos positivos en el trabajo y la convivencia de la comunidad. Aunado a ello reconocen la necesidad de enseñar a flexibilizarlos de acuerdo a ciertas circunstancias y necesidades para no caer en actitudes radicales y coercitivas.

Mitigación de factores de no-resiliencia: 3) Enseñanza de habilidades para la vida.

El tercer factor se vincula a que los docentes favorezcan métodos de enseñanza para el desarrollo de múltiples habilidades que formen a los alumnos. Esas habilidades pueden preparar a los alumnos para afrontar adversidades a lo largo de su vida. Con lo anterior en mente, se preguntó a los participantes si creían que, además de los conocimientos del área disciplinar que enseñan, consideran que hay algo más que deba enseñarse a los alumnos, qué habilidades desarrollan con ellos, y si consideran que las habilidades para la vida deben ser parte de la formación en las escuelas.

Todos los docentes aseguraron que dentro de su salón de clases no solo se facilitan conocimientos de la disciplina de la cual son profesionistas sino que de manera explícita favorecen otro tipo de aprendizajes relacionados con valores, actitudes, habilidades socioemocionales, además de múltiples herramientas y dimensiones para formar buenos ciudadanos y personas, como lo señaló el participante 5:

...yo creo que cosas que les sirvan para su vida, más que para su profesión, porque ha habido un desfase muy grande entre la calidad de vida, hablando en términos laborales, técnicos, y la

calidad de vida humana; es decir, hemos avanzado mucho en cuestiones como la tecnología, pero la parte ética, la parte moral ha quedado muy rezagada. Gran parte del conflicto que vivimos en la actualidad es eso, ¿no? Porque se están perdiendo valores, porque los chicos tienen una idea demasiado bizarra de la cultura y el arte... porque no saben cómo lidiar con emociones que los sobrepasan. Entonces rescatar esa parte de esa dimensión humanizante también debería ser una de las preocupaciones de la docencia. No solo formar profesionistas sino también formar buenos ciudadanos, incluso buenas personas [Participante 5].

La participante 2 explicó que se favorecen habilidades de organización y reflexión para planear y revalorar acciones emprendidas o que deben emprenderse:

...lo conductual es formación... al inicio de mi curso les planteo que siempre tengan un cronograma de actividades y de eso ellos se autoevalúen, “qué he cumplido y qué no, qué de lo que escribí solamente lo escribí y no lo estoy cumpliendo”, es bien importante, “que hoy me planteé esta meta, estudiar matemáticas”... [Participante 2].

De acuerdo con lo que podemos observar, los docentes participantes coinciden en que es importante trascender a los contenidos disciplinares en la cotidianidad de la docencia y ofrecer a los alumnos elementos que aporten a su formación integral y les signifiquen habilidades para enfrentar la vida.

Por otro lado, en lo que se refiere a habilidades que los docentes adquieren para mitigar factores de no-resiliencia en el ambiente educativo, esta situación se evidencia cuando los docentes toman parte en actividades de desarrollo profesional significativo. En este sentido, los docentes participantes aseguraron que participan de actividades que abonan a su formación continua en la medida de sus posibilidades, siempre intentando responder a su quehacer con los alumnos. Por ejemplo, el participante 4 reconoció que la formación docente ha generado intervenciones de sus directivos y autoridades institucionales en respuesta a que los docentes tienen formación disciplinar, pero deben fortalecer sus habilidades docentes:

...ya tiene varios años que se empezó a dar superación docente, incluso métodos de investigación, que nos orientaba a crear programas o documentos didácticos... Pienso que era algo que les preocupaba a las autoridades dado que la mayoría que egresan de las carreras son los que se dedican a dar clases. No solo a nivel medio superior sino a superior, ahí se ha sabido de la debilidad de la docencia y por lo cual se esmeraron en dar cursos para el docente [Participante 4].

En esta primera etapa que explora los tres primeros factores de resiliencia docente se recuperaron datos que dan cuenta de que los docentes ejercen acciones de forma consciente, que como efecto implícito mitigan factores de no-resiliencia en el ambiente, pues los docentes participantes 1) otorgan el significado e importancia que cada vínculo en la escuela tiene, enriqueciéndolo desde su labor docente; 2) se comprometen con el establecimiento de límites dentro de su comunidad escolar, y 3) favorecen métodos de enseñanza que aportan, más allá de los conocimientos disciplinares, un modelaje de valores y habilidades para la vida.

Construir resiliencia: 4) Ofrecimiento de afecto y apoyo.

La segunda etapa que trasciende a mitigar factores de no-resiliencia en la escuela se define cuando los docentes favorecen la construcción de resiliencia en la comunidad escolar al ofrecer afecto y apoyo. Este factor se relaciona con acciones sencillas y concretas pero determinantes, que construyan un vínculo afectivo o emocional motivante con los demás miembros de la comunidad. Se trata de acciones que requieren de voluntad, planeación y tiempo, por ejemplo, saber los nombres de los alumnos o docentes, motivar a los renuentes, investigar e intervenir cuando se encuentran en situaciones difíciles. De tal manera, se inquirió a los docentes sobre la forma en que apoyan a sus alumnos, colegas y a su escuela, y cómo actúan cuando se enfrentan a alumnos desmotivados o apáticos durante el ejercicio docente.

Al respecto los docentes ofrecieron respuestas que evidencian una mayor preocupación por estrategias para los alumnos que por los propios colegas o escuela. Por ejemplo, la participante 2 refirió estar pendiente de las circunstancias emocionales de sus alumnos, ya que su formación se lo exige y permite:

...hay alumnos que se nota que requieren ayuda, ayuda de tipo emocional; otros no se deciden a buscar la asesoría con el maestro que están teniendo porque reprobaron, no hay esa confianza, y a veces intervengo. Afortunadamente mi papel se presta para intervenir y hablo con los maestros que sí pueden dar asesorías. [Participante 2].

Como se observa, esta participante demuestra disposición para ejecutar acciones pequeñas, al tomarse tiempo para hacer intervenciones que apoyan a sus alumnos con hechos concretos, como la gestión de asesorías de alguna asignatura. A través de acciones tan sencillas como esta, la docente acompaña y muestra al alumno que existen procesos que pueden ejecutarse para buscar una salida a momentos adversos.

Otra oportunidad de ofrecer apoyo y afecto se concreta en las acciones que se ejerzan al observar alumnos apáticos o desmotivados, respecto a lo cual el participante 4 narró una pequeña anécdota:

...llegamos juntos y resulta que ahí estaba Adolfo, un alumno de la prepa. Y antes que yo presentara a la gente, él empezó a presentarme con ellos y dijo: “No, pues miren, señoras, si yo no hubiera tenido un maestro como aquí el maestro, creo que yo no me encontraría aquí, porque en la forma en que él me decía que veía cierta debilidad o de que yo no me sentía seguro en la escuela, no iba yo a poder avanzar, y le conté que mi papá era diablero en una central de abastos. Entonces él me decía ‘¿y tú crees que a tu papá le va a dar gusto que tú andes incierto o que luego no quieras entrar a clase?, yo pienso que él tiene mucha esperanza de que tú seas alguien distinto en la vida’, y no, la verdad sí me caló”, dijo él... [Participante 4].

A través de esta pequeña narración el docente compartió un momento de reconocimiento hecho por uno de sus exalumnos, pues el exalumno dijo haber sido motivado por el docente para comprometerse en la escuela y mejorar sus condiciones socioeconómicas, en respuesta al esfuerzo de su padre. En este caso se observa cómo

se dio un proceso en el que el estudiante percibe que el docente hizo una promoción de factores resilientes (su capacidad y posibilidad de estudiar) para asumir un compromiso con una actitud positiva (esforzarse en la escuela) y finalmente valorar los resultados de resiliencia (terminar sus estudios), lo cual le generó un incremento del sentido de bienestar y mejoramiento en la calidad de vida (Grotberg, 2011).

Los docentes participantes enfatizaron más las interacciones con sus alumnos que con los docentes o la escuela, pues no todos ellos dieron respuestas a cómo apoyan a sus compañeros o escuela, como lo hizo el participante 5:

...pues ocasionalmente nos enteramos de que si algún compañero tiene alguna dificultad, ¿no?, y pues, se abre, se expresa, tratamos de fraternizarnos con él o ella. Este... pero tampoco es que nosotros tratemos de invadir esa esfera íntima. Cuando hay confianza y nos lo cuentan, pues sí, tratamos de echarles la mano en ese aspecto y también en el ámbito académico. Antes de que hiciéramos la entrevista te comentaba del compañero que está afuera y estamos cubriendo sus grupos. Así ha funcionado nuestra academia, de que cuando uno no puede, pues tratamos de ser solidarios y apoyar [Participante 5].

Como puede observarse de las viñetas previas, los docentes participantes expresan algunas formas de ofrecimiento de apoyo y afecto a sus alumnos y colegas de maneras concretas, con la intención explícita de mejorar su entorno escolar, cuestiones que se reflejan en la forma de actuar de los docentes y que es observada por sus alumnos, siendo estas un modelo a seguir. No hay que olvidar que en la escuela las interacciones son cruciales, pues propician que los alumnos internalicen la necesidad de generar cambios positivos (Henderson y Milstein, 2003).

Construir resiliencia: 5) Establecimiento y transmisión de expectativas elevadas.

Este quinto factor se define por la muestra de actitudes de motivación, enfocadas a alcanzar el desarrollo de clases con expectativas elevadas, currículos de mayor alcance, que sean más significativos, participativos e incluyentes; trabajo colaborativo, estrategias que se basen en los intereses de los alumnos y/o docentes; sistemas de evaluación que favorezcan el desarrollo de diversos factores relacionados con el aprendizaje de los alumnos; promover la comunicación y no la competencia. Con la intención de vislumbrar alguno de los elementos mencionados, se preguntó a los participantes respecto a sus formas de motivar a los alumnos durante el ejercicio docente y aspectos generales de su cátedra, además de alguna experiencia significativa en la docencia.

En este sentido, todos los docentes participantes aseguraron que su labor toma en consideración los intereses de sus alumnos, lo cual genera aprendizajes más significativos, como lo señaló la participante 6, quien motiva a sus alumnos al buscar temas de interés para el aseguramiento de mejores aprendizajes. Eso significa, nuevamente, un compromiso del docente que planea su cátedra con consideración a ello:

...hay que buscar estrategias, o sea cosas que les llamen a ellos la atención, entonces, por ejemplo, descubrí que Benito Taibo les gusta mucho cómo escribe, entonces, por ejemplo ahorita estamos viendo elementos de la comunicación y les puse un video, entonces ahí ellos estaban riendo con las cosas que decía. Entonces, el que tú prepares tu clase y que tomes en cuenta sus gustos, pues eso favorece a que ellos aprendan o se sientan motivados de las actividades [Participante 6].

Por su parte, la participante 2 refirió que la motivación se vincula a la toma de decisiones respecto a su propio aprendizaje y a sus metas o proyectos de vida, como puede verse en la siguiente viñeta:

...se tienen que involucrar y sentir que lo que están haciendo les va a beneficiar, que no solamente es un aspecto de obligación como estudiante de cumplir... si tú lo haces tuyo, como algo que tienes dentro de tu proyecto de vida, se te va a hacer muy ameno y vas a crear muchas estrategias para poder solucionar estos problemas [Participante 2].

Pudieron tenerse aportaciones de los seis docentes participantes que evidenciaron que favorecen la transmisión de expectativas elevadas al utilizar lenguaje y técnicas que les permitan a los alumnos entender sus propias capacidades y oportunidades de trascender. Además los docentes generan e implementan estrategias didácticas que enriquecen el propio currículo y atienden a los intereses de sus estudiantes.

Construir resiliencia: 6) Brindar oportunidades de participación significativa.

Este último factor de resiliencia busca que los alumnos y/o docentes se involucren en tareas que les hagan visualizar la trascendencia de su rol en la comunidad. Es por ello que en la entrevista se preguntó respecto a las acciones que como docentes implementan o proponen para que sus alumnos se sientan parte de su grupo o comunidad escolar.

Todos los docentes tuvieron al menos una respuesta para este cuestionamiento, pues perciben que la integración de los alumnos en su ambiente escolar es fundamental para un buen desempeño académico y una formación integral. Además esta visión favorece el desarrollo de actitudes de participación y autogestión de los alumnos, pues se convierten en recursos para mejorar la comunidad escolar (Henderson y Milstein, 2003).

Por ejemplo, la participante 1 comentó que logra contribuir a esta integración a través de actividades que plantea desde su asignatura, pues ofrece actividades de interacción de los alumnos de nuevo ingreso con diversos roles que se encuentran en ella. Además propone la ejecución de actividades de diversa índole, que abonen a la participación significativa de los alumnos:

...al inicio del ciclo escolar trato de implementar algunas actividades de integración, que siempre creo que sí son necesarias porque, pues es un grupo heterogéneo, entonces intento, por ejemplo, el primer día sí es muy necesario que rompamos el hielo, actividades que son un poco lúdicas, y

poco a poco incluso el programa de la materia está enfocado en eso de que ellos puedan interactuar entre ellos mismos, interactuar con las personas que trabajan en la escuela, ¿no? Entonces, con mucho temor y con mucha pena, pues ellos se lanzan a interactuar con el señor que vigila la entrada, con las secretarías o con algún maestro... [Participante 1].

De la misma manera, como lo mencionan Henderson y Milstein (2003), se puede incluir a los alumnos en la organización y participación significativa de diversas actividades en la escuela, como mencionó la participante 6:

...han habido las actividades... del Día de Muertos, o el aniversario de la preparatoria, platicarles, como, por qué es importante que ellos estén o qué es lo que representa que ellos sean parte de. Pues creo que eso ha generado buen resultado... entonces también se ve que les gusta la escuela y que se están... se sienten identificados [Participante 6].

Otra estrategia que los docentes participantes mencionaron es el fomento al trabajo colaborativo con sus alumnos, haciéndolos ver que son circunstancias cotidianas, y que no deben permitirse actuar bajo prejuicios, como mencionó la participante 3:

...tan solo cosas como de trabajar en equipo... ver qué necesitan del otro para hacer algún trabajo o una tarea, creo que, pues es importante. Es lo que de alguna manera trato de decirles, eso, que tienen... que contar con sus compañeros porque son de cierta manera un apoyo [Participante 3].

Como puede verse, los docentes participantes de este estudio también mostraron evidencias de implementar estrategias para la construcción de actitudes resilientes en los alumnos y en la comunidad escolar, a través de ciertas acciones que ejecutan con sus colegas y padres de familia, pero sobre todo con sus alumnos.

Como se planteó en el marco teórico, la resiliencia ubicada en la escuela es un proceso colectivo en el que el docente juega un rol decisivo, pero requiere de estar acompañado de las medidas institucionales ejercidas por la administración de su escuela, sumado a la educación que los alumnos han recibido en sus hogares. Es así como el surgimiento de una escuela resiliente se convierte en la labor de la comunidad, donde el docente aporta y recibe lo que le corresponda (Henderson y Milstein, 2003).

CONCLUSIONES

De acuerdo al estado del conocimiento de este estudio, algunas investigaciones sobre resiliencia docente permiten ver escenarios contrastantes con los resultados de la presente investigación. Tal es el caso del estudio de Jadue, Galindo y Navarro (2005) en Chile, que mostró que los docentes resultan ser el mayor factor de no-resiliencia. O bien el estudio de González y Valdez (2006) en México, quienes encontraron que los docentes se sienten estancados laboralmente y no se conciben como resilientes.

Según lo mostrado en el análisis de esta investigación, puede concluirse que, de acuerdo con el modelo de resiliencia en la escuela de Henderson y Milstein (2003), la muestra de docentes participantes de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barro-

so de la BUAP tiene características vinculadas a la práctica de docencia resiliente. En primera instancia porque evidencian características que los muestran como individuos resilientes que han mejorado el nivel socioeconómico de sus orígenes, superando los niveles académicos de sus padres a través de constancia y esfuerzo.

En segunda instancia porque ejecutan estrategias docentes que coadyuvan a mitigar factores de no-resiliencia al enriquecer vínculos con los distintos miembros de su comunidad y más estrechamente con sus alumnos. Asimismo porque establecen límites con sus alumnos como mecanismo de prevención ante posibles actitudes de riesgo y como forma de hacerles entender que sus acciones tienen consecuencias. Además los docentes involucran en su labor la enseñanza de habilidades y el modelaje de actitudes que formen a sus alumnos no solo para concluir ese nivel educativo sino para ser personas y ciudadanos ejemplares.

En tercera instancia, se trata de docentes resilientes porque, además de mitigar factores de no-resiliencia, contribuyen a la construcción de factores de resiliencia en su comunidad escolar al hacer parte de su quehacer docente el ofrecimiento de apoyo y afecto a sus alumnos como prioridad, a través de acciones concretas y sencillas, pero altamente significativas. Del mismo modo promueven actitudes de motivación que generan expectativas elevadas, pero al mismo tiempo ofrecen oportunidades de que los alumnos participen activamente en el mejoramiento de su propia comunidad escolar al reconocerse como agentes activos y no pasivos en su estancia escolar.

Todo lo anterior justifica por qué, a pesar de que la comunidad escolar que fue objeto de estudio se encuentra inserta en un contexto social y económicamente adverso, los alumnos de la misma son capaces de minimizar esas circunstancias de adversidad, generando para sí mismos y para su comunidad resultados académicos sobresalientes, los cuales están vinculados a un proceso que incluye la mitigación de factores no resilientes y la construcción de factores resilientes, debido a la presencia de docentes con características resilientes.

Podemos darnos cuenta de que también es necesario ahondar en cómo es que los docentes han forjado estas características docentes, más allá de lo que se aprecia como una decisión personal de mejorar las condiciones de sus familias de origen. Es viable pensar que esta comunidad docente ha tenido un ambiente laboral que ha sido favorecido por un gestor o gestores escolares que les ayudan a minimizar factores no-resilientes, generando así una comunidad escolar resiliente. Esta comunidad mitiga circunstancias contextuales adversas y favorece la formación académica, la salud emocional y mental con una visión de que se formarán individuos resilientes que a futuro pudieran continuar extendiendo esta perspectiva resiliente como individuos o como profesionistas.

REFERENCIAS

- Alchourrón, M., y Daverio, P. (2008). Resiliencia en la escuela: los ciclos de la vida. En A. Melillo (coord.), *Resiliencia y subjetividad* (pp. 273-283). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social : notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3. Recuperado de : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>.
- Cyrulnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En J. M. Madariaga (coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia: ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 31-51). Barcelona, España: Gedisa.
- Daverio, P. (2011). Resiliencia y educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia. En M. M. Munist, E. N. Suárez O., D. Krauskopf y T. J. Silber (coords.), *Adolescencia y resiliencia* (pp. 153- 165). Buenos Aires: Paidós.
- Gil, G. E. (2014). Fundamentos y aplicación de la resiliencia holística. En J. M. Madariaga (coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia: ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 191-207). Barcelona, España: Gedisa.
- González, N. I., y Valdez, J. L. (2006). Estado de estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(9), 2-14.
- Grotberg, E. H. (2011). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (coords.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Estados Unidos: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jadue, G., Galindo, A., y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073003>.
- Rubio, J. L., y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia*. México: Gedisa.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wolin, S. J., y Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard.

Cómo citar este artículo:

Martínez-Angoa, T. (2020). Resiliencia docente: un estudio de caso en una preparatoria universitaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e882. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.882.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.