



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa

ISSN: 2007-2171

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Profesor universitario, ser en resiliencia: una mirada a su labor en el contexto educativo actual

Sierra Molina, Teresa de J.; Sevilla Santo, Dora Esperanza; Martín Pavón, Mario José

Profesor universitario, ser en resiliencia: una mirada a su labor en el contexto educativo actual

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 10, núm. 19, 2019

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553461754006>

DOI: 10.32870/dse.v0i19.539

Eje temático

Profesor universitario, ser en resiliencia: una mirada a su labor en el contexto educativo actual

The university professor, a resilient being: a look at professors' work in the current educational environment

Teresa de J. Sierra Molina^{*} tere.sierramolina@gmail.com
Universidad Marista de Mérida, Mexico

Dora Esperanza Sevilla Santo^{**} fzayas@psicom.uson.mx
Universidad Autónoma de Yucatán, Mexico

Mario José Martín Pavón^{***} mario.martin@correo.uady.mx
Universidad Autónoma de Yucatán, Mexico

Diálogos sobre educación. Temas actuales
en investigación educativa, vol. 10, núm.
19, 2019

Universidad de Guadalajara, Centro
Universitario de Ciencias Sociales y
Humanidades

Recepción: 06 Septiembre 2018
Aprobación: 30 Abril 2019

DOI: 10.32870/dse.v0i19.539

CC BY-NC

Resumen: El presente artículo deriva de una tesis doctoral cuyo propósito fue analizar la forma en que los aspectos personales, sociales, profesionales y de la labor docente, así como los institucionales, se relacionan con la resiliencia, entendida esta como la creación de nuevas estrategias a partir de la necesidad de resistir; vista desde la perspectiva triádica, la cual considera la importancia de contar con recursos personales, ambiente familiar estable y redes externas de apoyo. El estudio se desarrolló desde el paradigma cuantitativo con enfoque mixto. Los participantes fueron profesores por horas y tiempo completo de las licenciaturas de Psicología e Ingeniería. Se utilizaron como instrumentos: la Escala de Resiliencia Mexicana y un cuestionario de contexto. Los resultados del análisis cuantitativo destacan bajos niveles de resiliencia en la mayoría de los participantes que es la influencia para la conformación de factores como: fortaleza y confianza en sí mismos, competencia social, apoyo familiar y estructura percibidos; mismos que se relacionan de manera diferenciada, según carrera y tipo de contrato, con la religiosidad, la percepción de salud y la dedicación a funciones añadidas a la docencia. Estos resultados reflejan la necesidad de una mirada organizacional positiva que incluya la formación del profesor como profesional, pero también como individuo.

Palabras clave: universidades, profesores, resiliencia, educación superior, cambio educacional.

Abstract: This paper originated in a doctoral thesis whose aim was to analyze the way in which personal, social, professional and teaching practice aspects as well as organizational characteristics correlate to resilience, understood as the creation of new strategies faced with the necessity to resist, seen from a triadic perspective that takes into account the importance of having personal resources, a stable family environment and an external support network. This study was conducted based on a quantitative paradigm with a mixed method. Participants were tenured or part-time Psychology and Engineering professors. The instruments used were the Mexican Resilience Scale and a contextual questionnaire. The quantitative results show low resilience levels in most of the participants, built upon the influence of factors such as strength and confidence in oneself, social competence, perceived family support and structure, which relate in different ways according to the field and type of contract to religiousness, the perception of health situation and the involvement in activities added to teaching. These findings shed light on the need for a more positive organizational perspective that includes the training of professors as professionals, but also as individuals.

Key words: universities, professors, resilience, higher education, educational change.

Introducción

El panorama educativo, en especial el de la educación superior, ha estado desde hace décadas caracterizado por fenómenos como la globalización y el avance de las tecnologías, lo que ha generado en los países cambios en los ámbitos económico, social y político, a partir de los cuales surge la necesidad de reformas que garanticen la calidad de la formación profesional (Rodríguez, 2015), sin que los profesores estén siempre preparados para atenderlos.

Históricamente, en México, estos cambios se han presentado de manera recurrente y se pueden constatar en las reformas que el sistema educativo ha introducido, dependiendo de las condiciones económicas internacionales y de las políticas nacionales prevalentes en cada etapa (Carrillo, 2015). En este contexto, el profesor ha tenido que hacer frente a nuevos retos en su labor, transitando de un modelo tradicional, en el cual era responsable de transmitir a sus alumnos los conocimientos que poseía del mundo, a uno donde se apuesta por un enfoque centrado en el aprendizaje; mismo que solicita al maestro cuestionar la forma en que fue formado y repensar, a solicitud del sistema, sus “formas” tradicionales de enseñanza (García, 2011).

Lo anterior resulta del hecho de que las universidades mexicanas se ven obligadas a atender los requerimientos que instancias como la OCDE y la UNESCO plantean en materia de educación en el nivel internacional; adoptándose nuevos modelos educativos sin que se hayan consolidado los anteriores. Esto propicia la ausencia de un modelo que incluya la visión institucional y que dé certeza al profesor sobre la manera como debe desarrollar sus actividades académicas (Díaz Barriga, 2006).

Esta diversidad de funciones es consecuencia de los procesos de acreditación y certificación de programas a los que están sujetas las IES, así como de los programas de estímulos al desempeño, como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los cuales exigen al profesor desarrollar actividades de gestión, docencia, investigación y tutoría para lograr alcanzar los perfiles solicitados.

En este sentido, Ramsden (2007) menciona que en la actualidad se espera que el profesor universitario diseñe cursos y aplique estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad de sus alumnos, que sepa trabajar con grupos numerosos, integre las tecnologías a su práctica pedagógica; además de que fomente en los estudiantes tolerancia a la frustración y el alcance de metas a largo plazo. Más aún, se espera que gestione recursos para el desarrollo de investigación, cumpla con las demandas administrativas, y que responda a una amplia variedad de jefes.

En síntesis, la docencia es “una actividad humana compleja que se adecúa a situaciones comunes, pero a la vez siempre diferentes y su consecuencia debería ser el aprendizaje de los estudiantes” (Stake, Contreras y Arbesú, 2011: 160); aunque también se podría agregar que debería tener como consecuencia el aprendizaje profesional y personal del docente.

No obstante que el profesor constituye una pieza clave para la implementación exitosa de cualquier cambio educativo, hay que reconocer que algunos docentes optan por continuar su labor como la han llevado a cabo, sin incorporar cambios; otros incorporan cambios que aún no entienden o con los que no están de acuerdo del todo. También están aquellos que buscan formarse y continuar aprendiendo, por lo que aprovechan las oportunidades de capacitación que sus instituciones les brindan, de manera que ven los cambios como oportunidades de mejora a su práctica, con todo y los retos que esto les supone a su vida personal, familiar y profesional; algunos más, optan por renunciar a la docencia del todo, al no sentirse capaces o no percibir los apoyos necesarios para hacer frente a las demandas (Hargreaves, 1994).

Ante esta situación, resulta imperativo tener en cuenta que la identidad docente es dinámica (Vaillant, 2007) debido a características de la historia personal, psicológicas, organizacionales y sistémicas, las cuales pueden influir en los momentos más felices o infelices de la vida profesional del docente (Day, 2012). Asimismo, este autor menciona que, dado lo hostil que puede llegar a ser un ambiente organizacional a partir de las reformas y cambios, las instituciones deberían implementar estrategias de desarrollo y soporte a los docentes de manera diferenciada, según la fase del desarrollo de su carrera en la que se encuentren, esto es, según los años de experiencia y servicio como profesores.

Ante este tipo de situaciones retadoras y cambiantes, se vuelve indispensable ver a la persona “en resiliencia”, como menciona Quintero (2005); en otras palabras, en este contexto es importante que las Instituciones de Educación Superior (IES) tengan una visión integral de las necesidades del profesorado pues, según Villalobos (2009: 12), “el acto de resistir es la oportunidad para crear nuevas estrategias y alternativas de mejora y perfeccionamiento personal” de una manera además socialmente aceptable.

En este sentido, para García y Domínguez (2013), así como para los creadores de la *Resilience Scale for Adults* (RSA) Hjemdal, Friborg, Stiles, Rosenvinge y Martinussen (2006; en Capanna, Stratta, Hjemdal, Collazoni y Rossi 2015: 17); hoy en día, la resiliencia es explicada desde una perspectiva triádica, ya que “incluye tres categorías globales: 1) características positivas y recursos personales del individuo, 2) un ambiente familiar estable, coherente y que brinde apoyo, y 3) contar con redes sociales externas que brinden apoyo y refuercen el enfrentamiento adaptativo”; lo que también se puede constatar en la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) que toma de la RSA las mismas tres categorías al medir la resiliencia en adultos.

Ungar (2015), quien ha llevado a cabo múltiples estudios acerca de la resiliencia en diversos contextos, identifica que esta no es algo que una persona construye sola en la oscuridad, sino que es un proceso facilitado por el encuentro con un ambiente que hace posible reconocer la capacidad en uno mismo. Como mencionan Madariaga, Palma, Surjo, Villalba y Arribillaga (2014), se requiere entender la resiliencia como un proceso que se construye en los ecosistemas humanos desde lo social/relacional y

que, por ende, se considera, además, dinámico (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). Identifican así la importancia de fomentar procesos relacionales y participativos que ayuden a resignificar y transformar las situaciones de forma saludable, como cuando se comparten las dificultades con amistades o compañeros de trabajo que escuchan y brindan apoyo.

Desde esta forma de definirla, se puede considerar a la resiliencia como una estrategia de intervención social preventiva-promocional-educativa, holística, de los dilemas humanos de alto riesgo, pero también de las adversidades de la vida diaria que, por acumulación, se van percibiendo como amenazantes y que pueden llegar a ocasionar innegables señales de desgaste (Seligman, 2011; Villalobos, 2009). En este contexto, Johnson (2010), en Arnup y Bowles, (2016), señala que los maestros que son resilientes se ajustan a eventos estresantes o negativos, pues utilizan recursos personales y del ambiente para superar las adversidades.

Como se menciona en Olivares-Faúndez y Villalta (2015), los profesores por horas en las IES obtienen puntuaciones más altas en pruebas de *burnout*, puesto que responden a demandas laborales excesivas cuando se conjugan las exigencias de la práctica de su profesión con las de docencia. Donoso y Arquero (2013), por su parte, identifican que las actividades de investigación adicionales se relacionan altamente con este mismo síndrome.

La capacidad de respuesta resiliente del docente universitario se ve influida por el manejo de su sentido de eficacia, su identidad personal y profesional, así como por el manejo de los diversos aspectos, variables y escenarios en los que se ve implicado (Gu y Day, 2006), situaciones ante las cuales la institución puede, en mayor o menor medida, brindar apoyos; sin embargo, estos serán percibidos por unos como un riesgo, y por otros como un factor protector, dado que la atención al docente que las instituciones brindan está casi siempre enfocada en aspectos académicos; por lo tanto, la mirada se aleja de las necesidades de formación en aspectos que se encarguen de la persona del docente.

Como se puede ver, la interacción entre características personales, familiares y las propias de la labor de un profesor universitario, observadas desde las fuentes de la resiliencia (Yo soy/estoy, Yo tengo y Yo puedo, mencionadas por Henderson Grotberg, 2006) y la forma en que la interacción de estas es percibida por la persona (como factores amenazantes o protectores), hace la diferencia en el nivel y la conformación de la resiliencia de los profesores ante los recursos brindados por las instituciones.

Es así que, más allá de aprender *de* resiliencia o aprender *para* la resiliencia, lo importante es adoptar el aprendizaje *como* resiliencia, tal como mencionan Sriskandarajah, Bawden, Blackmore, Tidball y Wals (2010). Implicaría, desde esta perspectiva, que los docentes y las universidades sean capaces de confrontar sus creencias epistemológicas, mientras reflexionan acerca de la conexión entre: sus experiencias pedagógicas, las personales y su relación con el comportamiento de los sistemas en que participan.

Un ejemplo de lo anterior es el caso de una mujer profesionalista, que además es docente y tiene que compaginar ambos trabajos con el cuidado de los hijos, por lo que algunas de sus características personales y familiares podrían percibirse como de riesgo a la formación continua y, por ende, para su labor en el aula; sobre todo, si no cuenta con apoyo de su pareja, padres o directivos. Aunado a esto, si además funge como tutora, investigadora, entre otras, podría llevarla a cuestionar su permanencia en la institución o al detrimento de la calidad de sus funciones. De aquí la importancia del estudio de la resiliencia en los profesores universitarios ya que, de no atenderse las necesidades de la persona, no solo se afecta al profesional sino también al alumnado; dado que el profesor debería ser modelo de resiliencia para los futuros profesionistas a quienes forma. Sin embargo, desde el ámbito de la investigación, esto ha sido poco estudiado.

En este sentido, Olivares-Faúndez y Villalta (2015) mencionan que existen muy pocos estudios de resiliencia en el campo de la docencia universitaria, y resultaría importante entender las características personales y familiares del docente, actor educativo más importante después del estudiante, no solo para conocer sus niveles de resiliencia sino para comprender la manera en la que esta se conforma desde la perspectiva triádica. Sobre todo, en el contexto de las IES actuales, en donde es probable que el profesor perciba nuevas adversidades en su labor y nuevos retos a su identidad profesional; es más, esperándose que pueda modificar sus antiguos patrones de actuación como docente y que cada vez que sea necesario los vuelva a modificar. Situación que requiere demostrar un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que puedan ser explicados, ya no desde una perspectiva del déficit, sino desde una perspectiva como la propuesta por la psicología positiva, es decir, la resiliencia.

Lo anteriormente dicho acerca de la resiliencia de los docentes, se podría aplicar a otras personas que conforman la universidad, desde directivos, administrativos, personal de apoyo, así como a alumnos, proveedores, organizaciones y comunidades con los cuales la institución se relaciona. Esto con el afán de que en las universidades se abandone el asistencialismo y el enfoque solamente orientado a la eficacia académica, en pos de un ambiente *organizacional positivo* (Oades, Robinson, Green y Spence, 2011) que aproveche, como mencionan Louthans y Youssef (2009), el capital humano y en este, el *capital psicológico*, basado en la resiliencia.

Dado lo anterior, en el estudio del cual deriva el presente artículo, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre los aspectos personales, sociales, profesionales y de la labor docente e institucionales con la resiliencia?

Para dar respuesta a esta interrogante se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar la forma en la que aspectos personales, sociales, profesionales y de la labor docente e institucionales se relacionan con la conformación de la resiliencia de los profesores en el contexto universitario actual.

Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de resiliencia de los profesionistas que fungen como profesores universitarios.
2. Identificar los factores que contribuyen significativamente en la conformación de la resiliencia
3. Determinar si existe relación entre la resiliencia y los aspectos personales, sociales, profesionales y de la labor docente, así como con los institucionales.

Metodología

El presente estudio se desarrolló con base en el paradigma cuantitativo, dado que se apoya en la medición numérica para la recolección de información y en procesos estadísticos para el análisis de los datos. En cuanto a su alcance, clasifica como un estudio correlacional puesto que busca establecer la vinculación entre los aspectos personales, sociales, profesionales y de la labor docente e institucionales con la resiliencia. En cuanto a la temporalidad de la recolección, este clasifica como un estudio transeccional, al hacer la recolección y el análisis de la información en un solo momento. En relación con el diseño del estudio, se considera no experimental, debido a que el fenómeno se estudia tal y como se presenta en la naturaleza, sin modificación alguna de las variables estudiadas (Cohen, Manion y Morrison, 2011).

La población en estudio la conformaron los profesores de las facultades de Psicología e Ingeniería, de IES de carácter público y privado, que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: 1) que laboraran en programas centrados en un enfoque por competencias; 2) que los programas educativos estuvieran evaluados por organismos acreditadores reconocidos como el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI) y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). 3) que tuvieran una antigüedad mínima de dos años en la institución, y 4) que se encontraran dando clase en el ciclo escolar 2017-2018. Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo irrestricto aleatorio, teniendo como marco la relación de profesores que cumplieron con los criterios antes mencionados.

Para la obtención de datos, se utilizó la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), la cual fue desarrollada por Palomar y Gómez en 2010 y se basa en los instrumentos *Connor-Davidson Resilience Scale* (CD-RISC), de Connor y Davidson (1999), y *Resilience Scale for Adults* (RSA) de Friborg, Hjmdal, Rosenvinge y Martinussen (2001). La RESI-M está conformada

por 43 ítems que se agrupan en cinco factores (ver Tabla 1); el valor de la confiabilidad fue obtenido por medio de un estudio piloto, 0.938.

Tabla 1
Factores que componen la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M)

<i>Factor</i>	<i>Definición</i>	<i>Ítems</i>
1. Fortaleza y confianza en sí mismo	Se refiere a la claridad que los individuos tienen acerca de sus objetivos, el esfuerzo por alcanzar sus metas, la confianza que posee de que alcanzará el éxito y el optimismo, fortaleza y tenacidad con la que enfrentan sus retos.	1-19
2. Competencia social	Se refiere a la competencia para relacionarse con los demás, facilidad para hacer nuevos amigos, así como de hacer reír a las personas y disfrutar una conversación.	20-27
3. Apoyo familiar	Se refiere a las relaciones familiares y el apoyo que brinda la familia. La lealtad entre sus miembros y que estos compartan visiones similares de la vida.	28-33
4. Apoyo social	Se refiere al apoyo, principalmente de amigos. Al hecho de contar con personas en momentos difíciles, que puedan ayudar, den aliento y se preocupen por uno.	34-38
5. Estructura	Hace referencia a la capacidad de las personas para organizarse, planear actividades y el tiempo, tener actividades sistémicas aún en momentos difíciles.	39-43

De igual manera, se utilizó un cuestionario de contexto compuesto por 42 preguntas, 39 de las cuales fueron de respuestas estructuradas y tres abiertas. Dicho instrumento indagó sobre cuatro aspectos que la literatura reporta como determinantes en la conformación de la resiliencia:

1. *Aspectos personales*: incluye datos demográficos, familiares, de estado de salud y situación actual de vida.
2. *Aspectos sociales*: indaga sobre la pertenencia a asociaciones y frecuencia de interacción con otras personas; incluyendo el cuidado de personas con alguna discapacidad o enfermedad.
3. *Aspectos profesionales y de la labor docente*: donde se busca identificar los niveles educativos completados, información acerca de la formación profesional; así como de la antigüedad como docente, el tiempo que le dedica semanalmente a actividades relacionadas con la docencia dentro y fuera del aula, además de dedicarse a su profesión y a la docencia. Se exploran también en este apartado las motivaciones y opiniones personales acerca del ejercicio de la docencia universitaria.
4. *Aspectos institucionales*: busca información acerca del tipo y cantidad de apoyos a la labor docente percibidos, funciones adicionales a la docencia que se solicitan, así como de eventos positivos y negativos más significativos, relacionados con la docencia universitaria.

Desarrollo

Para la recolección de información se solicitó a los docentes contestar la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) y el cuestionario de contexto antes descrito. Esta se realizó en el periodo noviembre 2017 a marzo 2018, en dos formas: de manera impresa o a través de un vínculo que les permitió el acceso a un formulario de Google Drive que contenía ambos instrumentos, así como el consentimiento informado; esto, conforme a lo acordado con las autoridades de cada institución.

Una vez recolectada la información, el análisis se realizó de la siguiente manera: para identificar el nivel de resiliencia de los profesores (objetivo 1), con base en la puntuación obtenida en la RESI-M, se los clasificó en tres categorías: baja resiliencia (aquellos cuya puntuación fue inferior al valor de la media), resiliencia media (aquellos cuya puntuación se encontró entre la media y la media más una desviación estándar) y alta resiliencia (aquellos cuya puntuación fue superior a la media más una desviación estándar).

Por otra parte, con la intención de identificar los factores que contribuyen significativamente en la conformación de la resiliencia (objetivo 2), se realizó un proceso comparativo mediante el análisis de varianza, contrastando las puntuaciones de cada uno de estos de acuerdo a los niveles de resiliencia en que fueron clasificados, habiendo acordando que un factor contribuiría a la conformación de resiliencia si la diferencia entre las puntuaciones resultaba significativa. Asimismo, se determinó que el factor estudiado no estaría siendo percibido para dicha conformación si su puntuación era inferior a 70 puntos.

El estudio de la relación de la resiliencia con aspectos personales, sociales, profesionales y de la labor docente e institucionales, se realizó por medio de dos técnicas: la prueba Chi cuadrada de independencia (para el caso de las variables de tipo categórico) y el coeficiente de correlación de Pearson (para las variables en escala métrica). Para el primer caso, se utilizó la variable nivel de resiliencia, en la cual se identifica a los profesores de acuerdo con su puntuación en la RESI-M. En el caso del coeficiente de correlación de Pearson, se correlacionaron las puntuaciones de los aspectos analizados con la puntuación total en dicho instrumento.

Resultados

Entre los datos sociodemográficos de los participantes se encuentra que 51.3% son mujeres, con edad promedio de 42 años y variando entre 29 y 65. En cuanto a su estado civil, 70.2% manifestó estar casado y reporta tener hijos (dos en promedio).

Con respecto a su formación profesional, 97.2% tiene título de licenciatura, 83.7% de maestría y 24.3% de doctorado. Asimismo, se pudo identificar que 78.3% de los docentes labora en una IES privada. En relación con el tipo de contratación, 48.6% labora en modalidad de tiempo completo, mientras que 51.4% funge como docente por horas.

Adicionalmente, se determinó que 67.5% realiza actividades académicas en el área de psicología y 32.4% en algún programa de ingeniería.

La experiencia docente es de alrededor de 18 años, de los cuales 14 han sido en IES. Asimismo, los profesores reportaron un promedio de 12 horas semanales frente a grupo y dedicar 11 horas al trabajo académico fuera del aula (gestión, extensión, investigación, tutoría y administrativas).

Análisis de la conformación de la resiliencia

Para identificar el nivel de resiliencia de los profesores universitarios (primer objetivo), se clasificó a los docentes con base en su puntuación en la RESI-M, de acuerdo a lo señalado en el apartado de desarrollo; los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Clasificación de los docentes por nivel de resiliencia

<i>Nivel</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
1 Baja resiliencia	17	45.9
2 Resiliencia media	11	29.7
3 Alta resiliencia	9	24.4

Como puede apreciarse en la Tabla 2, el mayor porcentaje de profesores se encuentra en el nivel de resiliencia baja, lo cual podría obedecer a lo señalado por Seligman (2011), quien afirma que los factores que ponen en riesgo la resiliencia pueden presentarse por acumulación de sucesos de la vida cotidiana personal y laboral. Para el caso de los profesores participantes en el estudio, dada la etapa de desarrollo profesional (Day, 2012) en que se encuentran, supone haber experimentado cambios en los modelos educativos demandándoles procesos de adaptación a actividades añadidas a la docencia como son: tareas administrativas, de tutoría, gestión e investigación, pudiendo no sentirse preparados o apoyados para su desarrollo.

Por otra parte, con la intención de determinar la significancia de cada uno de los factores que conforman la resiliencia (segundo objetivo), se realizó un proceso comparativo de las puntuaciones de los profesores en cada uno de los factores por nivel de resiliencia. Así, en la Tabla 3 se presenta la comparación de las puntuaciones del factor fortaleza y confianza en sí mismo; dicho análisis se presenta para cada una de las carreras en las que se desempeñan los participantes y según su tipo de contratación.

Tabla 3

Comparación del factor fortaleza y confianza en sí mismo por nivel, carrera y contrato

Variable de segmentación	Grupo	Nivel de resiliencia	Promedio	D.S.	F	p
Carrera	Psicología	Bajo	70.9	8.7	33.8	.001
		Medio	87.1	5.1		
		Alto	96.7	3.1		
	Ingeniería	Bajo	77.1	2.7	16.4	.002
		Medio	87.3	6.1		
		Alto	98.2	2.4		
Tipo de contratación	Tiempo completo	Bajo	72.6	8.0	26.1	.008
		Medio	86.2	6.1		
		Alto	96.9	2.9		
	Por horas	Bajo	72.8	8.2	14.8	.001
		Medio	88.4	4.5		
		Alto	97.3	3.7		

De la Tabla 3, se observa que existe diferencia significativa en las puntuaciones del factor fortaleza y confianza en sí mismo debido al nivel de resiliencia, sin distinción del programa en el que participan ni el tipo de contratación que tienen; de aquí que, de acuerdo con lo señalado en el apartado de desarrollo, este factor se identifica como importante en la conformación de la resiliencia. A este respecto, Henderson Grotberg (2006), la RESI-M y Capanna, *et al.* (2015) identifican la relevancia de percibir las fuentes de la resiliencia (Yo tengo, Yo soy, Yo puedo ser fuerte, confiar en mí mismo y en mis recursos personales), hecho que no se identifica lo suficiente en los participantes con baja resiliencia, dado que su puntuación resultó ser menor a 70. Lo anterior, podría estar limitando el sentido de eficacia en el manejo de los diversos escenarios donde, como personas y profesionales, se ven implicados (Gu y Day, 2006) tanto psicólogos como ingenieros, ya sea que laboren por horas o de tiempo completo.

De igual forma, en la Tabla 4 se presentan las comparaciones de las puntuaciones del factor competencia social.

Tabla 4

Comparación del factor competencia social por nivel, carrera y contrato

Variable de segmentación	Grupo	Nivel de resiliencia	Promedio	D.S.	F	p
Carrera	Psicología	Bajo	60.7	14.0	12.3	.001
		Medio	81.2	13.6		
		Alto	89.8	10.1		
	Ingeniería	Bajo	72.5	16.2	0.7	.513
		Medio	75.0	15.5		
		Alto	87.5	5.8		
Tipo de contratación	Tiempo completo	Bajo	67.5	4.5	12.3	.001
		Medio	82.6	11.3		
		Alto	92.2	7.7		
	Por horas	Bajo	62.8	17.9	1.1	.330
		Medio	73.3	16.8		
		Alto	79.1	5.8		

A partir de la Tabla 4, se encuentra que existe diferencia en las puntuaciones del factor competencia social debido al nivel de resiliencia en la carrera de psicología y para los profesores de tiempo completo, resultando importante en la conformación de dicho constructo para estos colectivos. Al respecto, Madariaga *et al.* (2014) señalan que identificar en uno mismo la capacidad para hacer amistad con compañeros de trabajo que escuchen, apoyen y ayuden a resignificar situaciones percibidas como difíciles, hace la diferencia en la capacidad para resistir a posibles situaciones de riesgo en la labor docente lo que podría explicar que los profesores de psicología perciban como importante escuchar a otros, ayudarlos a resignificar sus experiencias pues justo corresponde a habilidades que se forman y esperan en su profesión, que pudieran no ser tan desarrolladas y valoradas por los profesores de ingeniería, quienes estarían a cargo de la formación de otro tipo de habilidades propias de su área de conocimiento. Lo mismo se podría decir de la importancia concedida a la competencia social por los docentes de tiempo completo, quienes al tener mayores oportunidades y responsabilidades compartidas (cuando colaboran en proyectos comunes de investigación, de gestión o tutoría) con sus compañeros a lo largo de la jornada laboral (Ramsden, 2007), los puede llevar a percibir la importancia de este factor como fuente de resiliencia: *Yo tengo capacidad para relacionarme con otros* y *Yo puedo trabajar con otros*, como explica Henderson Grotberg (2006); situaciones que pueden no presentarse en los docentes por horas, quienes solo permanecen en la institución el tiempo requerido para impartir sus clases.

Asimismo, en la Tabla 5 se presentan los resultados de la comparación de las puntuaciones del factor apoyo familiar.

Tabla 5
Comparación del factor apoyo familiar por nivel, carrera y contrato

Variable de segmentación	Grupo	Nivel de resiliencia	Promedio	D.S.	F	p
Carrera	Psicología	Bajo	70.3	19.0	7.2	.004
		Medio	87.0	9.0		
		Alto	96.0	8.3		
	Ingeniería	Bajo	86.6	8.4	0.6	.551
		Medio	93.3	9.9		
		Alto	91.6	11.7		
Tipo de contratación	Tiempo completo	Bajo	68.8	15.0	8.6	.003
		Medio	92.5	9.7		
		Alto	94.4	9.6		
	Por horas	Bajo	77.7	19.0	1.4	.267
		Medio	86.6	9.2		
		Alto	97.2	3.9		

Del análisis de la Tabla 5 se puede apreciar que existe diferencia en las puntuaciones del factor apoyo familiar en relación con los niveles de resiliencia en profesores de psicología y en los de tiempo completo; por lo que este factor se percibe como importante para la conformación de la misma en estos dos grupos. Lo anterior puede explicar que, para

el docente de psicología, el hecho de cumplir con funciones como tutoría, atención de alumnos y retroalimentación de su desempeño, sea percibido con mayor importancia dado que es parte de las habilidades que se forman en futuros psicólogos para quienes el docente se espera sirva como modelo; pero que además sean factibles de realizar, pese a que representan en muchos casos horas extra o trabajo en casa, al identificar que se cuenta con la comprensión y el apoyo de familiares. Lo anterior coincide con la significancia de este factor en la labor del profesor de tiempo completo, quien debe responder a funciones añadidas a la docencia que las instituciones les solicitan (variadas y complejas), como Ramsden (2007). Es decir, para el caso de estos profesores se puede explicar, desde la perspectiva triádica identificada por García y Domínguez (2013), Capanna *et al.* (2015) y Ungar (2015), que contar con un ambiente familiar estable y que brinde apoyo, puede resultar importante al momento de compaginar la docencia con la práctica profesional y el cuidado y atención de hijos o familiares.

De manera análoga, en la Tabla 6 se presenta el análisis comparativo de las puntuaciones del factor apoyo social.

Tabla 6
Comparación del factor apoyo social por nivel, carrera y contrato

<i>Variable de segmentación</i>	<i>Grupo</i>	<i>Nivel de resiliencia</i>	<i>Promedio</i>	<i>D.S.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Carrera	Psicología	Bajo	88.8	14.0	1.8	.185
		Medio	95.5	6.8		
		Alto	98.0	5.0		
	Ingeniería	Bajo	82.6	16.0	0.9	.416
		Medio	86.6	15.6		
		Alto	100	0.0		
Tipo de contratación	Tiempo completo	Bajo	81.3	13.6	4.4	.030
		Medio	84.4	12.4		
		Alto	98.0	5.0		
	Por horas	Bajo	89.4	14.6	1.6	.218
		Medio	100.0	0.0		
		Alto	100.0	0.0		

Como puede apreciarse en la Tabla 6, no existe diferencia en las puntuaciones del factor apoyo social por nivel de resiliencia en ninguna de las carreras en las que laboran los profesores, y solamente hay diferencia para los docentes de tiempo completo; por lo que este factor resulta determinante en la conformación de la misma únicamente para este colectivo, no obstante que los profesores de todos los niveles de psicología, ingeniería y los contratados por horas perciben tener un apoyo social sin que se relacione con la conformación de su resiliencia. Lo anterior cuestiona lo planteado por Capanna *et al.* (2015) y García y Domínguez (2013), quienes refieren que la resiliencia se conforma a partir de la percepción de contar con redes externas sociales que brinden apoyo.

De igual forma, en la Tabla 7 se presenta el análisis realizado con las puntuaciones del factor estructura.

Tabla 7

Comparación del factor estructura por nivel, carrera y contrato

Variable de segmentación	Grupo	Nivel de resiliencia	Promedio	D.S.	F	p
Carrera	Psicología	Bajo	75.0	15.6	1.3	.292
		Medio	71.1	15.5		
		Alto	83.8	12.6		
	Ingeniería	Bajo	66.6	4.7	11.8	.003
		Medio	90.6	11.1		
		Alto	86.6	0.0		
Tipo de contratación	Tiempo completo	Bajo	65.3	13.6	2.6	.101
		Medio	83.3	17.7		
		Alto	81.9	10.6		
	Por horas	Bajo	75.5	13.1	1.4	.257
		Medio	76.0	16.0		
		Alto	93.3	9.4		

En el análisis de la Tabla 7, se observa que solo hubo diferencias en las puntuaciones del factor estructura por nivel de resiliencia en los profesores de ingeniería. Por lo que este factor resulta determinante en la conformación de la misma para este colectivo. Lo que constituye, desde Henderson Grotberg y la perspectiva triádica, la primera fuente de resiliencia al percibir que se *es* o se *tiene* una estructura aún en momentos difíciles, como la requerida por los ingenieros ante obras para las que se establecen límites externos, como presupuestos, tiempos de entrega, manejo de personal; situaciones en las que estos profesores fungen como modelo para sus alumnos. Esto coincide con la capacidad de resistir y percibirse capaz de crear nuevas estrategias, alternativas de mejora y perfeccionamiento personal, como se menciona en Villalobos (2009).

Asimismo, para dar cumplimiento al tercer objetivo se analizó la relación existente entre la resiliencia y los aspectos: *a)* personales, *b)* sociales, *c)* profesionales y de la labor docente, así como *d)* los aspectos institucionales. Dicho análisis se realizó para cada uno de los programas en los que participan los profesores, así como por tipo de contratación; en la Tabla 8 se presenta el análisis por tipo de carrera.

Tabla 8a

Análisis de las relaciones de los aspectos estudiados con la resiliencia por carrera

Aspectos	Elementos	Psicología		Ingeniería	
		Estadístico	p	Estadístico	p
Personales	Vivir con pareja	$X^2 = 1.32$	.515	$X^2 = 3.77$	.152
	Contribuyentes al gasto familiar	$X^2 = 4.24$	.374	$X^2 = 7.68$	.104
	Religión	$X^2 = 12.06$	.002	$X^2 = 3.36$	.186
	Situación de salud	$R = .320$	.119	$R = .624$	.040
Sociales	Cuidado de otras personas	$R = -.177$	.398	$R = .101$	.755

Tabla 8b

Análisis de las relaciones de los aspectos estudiados con la resiliencia por carrera (*cont.*)

Aspectos	Elementos	Psicología		Ingeniería	
		Estadístico	p	Estadístico	p
Profesionales y de la labor docente	Nivel académico	$X^2 = 6.72$	.151	$X^2 = 4.33$	.363
	Opinión de los espacios de formación	$X^2 = 5.88$	.208	$X^2 = 2.64$	.267
	Experiencia docente	$R = .190$	.398	$R = -.255$	.478
	Horas semanales dedicadas a la actividad académica fuera de clases	$R = .006$	.928	$R = .366$	.299
Institucionales	Actividades añadidas a la docencia	$R = .420$	.036	$R = .458$	.134
	Percepción de apoyos de la institución	$R = .160$	.445	$R = -.248$	.372

En cuanto a los aspectos personales, los elementos que mostraron relación con la resiliencia, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, fueron la situación de salud (para el caso de los profesores de ingeniería) y la religión (para docentes de psicología). Lo anterior pudiera explicarse desde la fuente de resiliencia de Henderson Grotberg, *Yo Tengo*, ya que identificar que se *tiene* creencias en un ser superior que acompaña y protege, así como reconocer que se *tiene* un buen estado de salud, podrían incrementar la percepción de fortaleza y confianza en sí mismo que, como se expresó antes, es un factor significativo en la conformación de la resiliencia. Por otro lado, la situación de salud resulta importante cuando se trata de compaginar las demandas en momentos de sobrecarga de trabajo (cierre de semestre), que podría conllevar signos de *burnout* como cansancio, dolores de cabeza, padecimientos del estómago, entre otros (Olivares-Faúndez y Villalta, 2015).

Asimismo, el único elemento del aspecto institucional que mostró relación con la resiliencia fue el desempeñar otras actividades en la institución (gestión, tareas administrativas, tutoría, investigación, entre otras) para el caso de los profesores de psicología; esto puede explicarse por el contexto actual de las IES, una diversidad de funciones (Ramsden, 2007) que propician desgaste (Donoso y Arquero, 2013) y que los obliga a reestructurar su labor académica (García, 2011; Stake, Contreras y Arbesú, 2011). Llama la atención que, aunque en ambas carreras se exigen las mismas funciones añadidas a la docencia, el desgaste del profesor puede ser distinto cuando se comprenden las diferencias en la naturaleza misma de la formación de profesionistas de ambos campos, lo que puede explicar que los docentes de psicología perciban esta diversidad de tareas como más importante en la conformación de su resiliencia, debido al trato constante con personas y sus dificultades.

De igual forma, en la Tabla 9 se presenta el estudio de las relaciones de los aspectos estudiados con la resiliencia.

Tabla 9

Análisis de las relaciones de los aspectos estudiados con la resiliencia por contrato

Aspectos	Elementos	Tiempo completo		Por horas	
		Estadístico	p	Estadístico	p
Personales	Vivir con pareja	$X^2 = 1.22$	.543	$X^2 = .719$	.698
	Contribuyentes al gasto familiar	$X^2 = 6.11$	.170	$X^2 = 2.07$	.733
	Religión	$X^2 = .698$	.705	$X^2 = 4.21$	.121
	Situación de salud	$R = .183$	.466	$R = .471$	.048
Sociales	Cuidado de otras personas	$R = -.310$	.210	$R = .080$	.745
Profesionales y de la labor docente	Nivel académico	$X^2 = 5.50$	.239	$X^2 = 1.29$	.862
	Opinión de los espacios de formación	$X^2 = 3.59$	.166	$X^2 = 9.19$	.056
	Experiencia docente	$R = -.014$	.961	$R = .061$	.815
	Horas semanales dedicadas a la actividad académica fuera de clases	$R = -.099$	.727	$R = .181$	.518
Institucionales	Actividades añadidas a la docencia	$R = .292$	.240	$R = .191$	.434
	Percepción de apoyos de la institución	$R = -.025$	.922	$R = .191$	.434

Como puede verse, al igual que para el caso de los profesores de ingeniería, el estado de salud resulta significativa para aquellos que laboran como docentes por horas, lo que corrobora lo mencionado por Olivares-Faúndez y Villalta (2015), quienes identifican que los profesores con este tipo de contratación obtienen puntuaciones más altas en pruebas de *burnout*, cuestión que se ve muchas veces reflejada en el estado de salud, ante la complejidad de compaginar la docencia y la vida personal con las demandas de la práctica de la profesión.

Por otra parte, el hecho de que el aspecto social estudiado no mostrara relación con la resiliencia por carrera ni por tipo de contrato, pone de manifiesto que probablemente la resiliencia de los profesores se basa más en los factores internos (fortaleza y confianza en sí mismo y competencia social), sobre todo, cuando se cuenta con cierta experiencia y, por lo tanto, se percibe facilidad para relacionarse con otros, así como recursos personales con los cuales hacer frente a eventos estresantes o situaciones negativas, como menciona Johnson (2010) en Arnup y Bowles, (2016).

El único elemento institucional que resulta significativo en la conformación de la resiliencia de los profesores de psicología es la diversidad de funciones adicionales a la docencia que desempeña, poniendo de manifiesto la importancia de tomar en cuenta lo señalado por Oades, Robinson, Green y Spence (2011), cuando mencionan que la atención al docente debe procurar centrarse en aspectos positivos de la persona, de la labor y de la institución, situación con la que los docentes

de esta área pueden estar más familiarizados debido a la naturaleza de su formación.

Los resultados anteriores, ponen en relieve la importancia de escuchar las vicisitudes del profesor universitario, elemento clave para la implementación de cambios educativos (Hargreaves, 1994) y ver a la persona del docente “en resiliencia” (Quintero, 2005), la cual, de acuerdo con los resultados de este estudio, es de nivel bajo en la mayoría; se conforma de manera significativa por la percepción de factores internos como la fortaleza y confianza en sí mismo, la competencia social (para docentes de psicología y de tiempo completo) y la estructura (para los maestros de ingeniería), factores que son valorados con los años de experiencia; así como por un factor externo: el apoyo familiar, importante al conformar la resiliencia de profesores de psicología y los de tiempo completo, ya que guardan relación con aspectos como las demandas de las funciones añadidas a la docencia. Por otro lado, el factor apoyo social que, pese a ser percibido por todos los tipos de docente, no es relacionado a la conformación de la resiliencia.

Al análisis de los factores que en este estudio conformaron la resiliencia de los profesores, es importante agregarle que, aspectos personales como la religiosidad, identificada por los docentes de psicología, y la situación de salud, señalada por los maestros de ingeniería y los que laboran por horas; así como un elemento institucional, las funciones añadidas a la docencia (percibido por los profesores de psicología), son aspectos que demuestran la naturaleza dinámica de la resiliencia en el contexto de cambios educativos (Carrillo, 2015) y de reformas a los modelos en los que es probable que el docente perciba incertidumbre al realizar las diversas funciones solicitadas por la institución (Díaz Barriga, 2006).

Lo anterior lleva a plantear que la importancia de atender de manera integral al profesor universitario radica en que tanto su identidad (Vaillant, 2007) como su resiliencia (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000) son dinámicas, estarán protegidas o en riesgo según la fase del desarrollo profesional, la percepción y el significado que cada uno tenga de sus situaciones personales, sociales, profesionales y de la labor docente, así como de su institución.

Por consiguiente, resultaría importante que las IES tuvieran una visión más integral de las necesidades del profesorado, que no solo pondere el desempeño académico y lo no alcanzado, sino un ambiente organizacional más positivo en donde se pudiera adoptar *el aprendizaje* de todos quienes forman parte de la institución *como* resiliencia (Sriskandarajah, et al., 2010).

Referencias

Arnup, J. y T. Bowles (2016). "Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession". *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244.

- Capanna, C., P. Stratta, O. Hjemdal, A. Collazoni y A. Rossi (2015). "The Italian validation study of the Resilience Scale for Adults (RSA)". *Applied Psychology Bulletin (Bolletino di Psicologia Applicata)*, 63(272), 16-25.
- Carrillo, A. (2015). "Evolución histórica del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Calidad". En G. Guevara y Backhoff (coord.). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*, (pp. 23-33). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, L., L. Manion y K. Morrison (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge.
- Day, C. (2012). "New lives of teachers". *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977354.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Donoso, J. A. y J. L. Arquero (2013). "Docencia, investigación y *burnout*: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad". *Revista de Contabilidad*, 6(2), 94-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359733645002>
- García, C. (2011). "La profesión docente en momentos de cambios ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?". *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- García, M. y E. Domínguez (2013). "Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gu, Q. y C. Day (2006). "Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness". *Teaching and Teaching Education*, 23, 1302-1316.
- Hargreaves, A. (1994). "Dissonant Voices: Teachers and the Multiple Realities of Restructuring". *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*. Conference. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372056.pdf>
- Henderson Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Louthans, F. y C. Youssef (2009). "Positive workplaces". En Sh. López y C.R. Snyder. *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press, 579-588.
- Luthar, S., D. Cicchetti y B. Becker (2000). "The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work". *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/>
- Madariaga, J., M. Palma, P. Surjo, C. Villalba y A. Arribillaga (2014). "La construcción social de la resiliencia". En J. Madariaga (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa, 11-30.
- Oades, L., P. Robinson, S. Green y G. Spence (2011). "Towards a positive university". *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439.
- Olivares-Faúndez, V. y P. Villalta (2015). "*Burnout* y resiliencia en profesores universitarios". En L. Godoy y E. Ansoleaga (comps.). *Un campo en tensión o tensión entre campos. Psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica*. Santiago de Chile: RIL Editores, 307-319.

- Palomar, J. y N. Gómez (2010). "Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M)". *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272010000100002&lng=es&tlng=es
- Quintero, A. M. (2005). "Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 73-94. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000100004&lng=en&tlng=es
- Ramsden, P. (2007). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres/Nueva York: Routledge Falmer.
- Rodríguez, R. (2015). "La configuración del sistema nacional de educación superior en México: avances y desafíos". En G. Guevara y E. Backhoff (coords.). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 343-359.
- Seligman, M. (2011). *Floreecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Océano.
- Sriskandarajah, N., R. Bawden, C. Blackmore, K. Tidball y E.J. Wals (2010). "Resilience in learning systems: case studies in university education". *Environmental Educational Research*, 16(5-6), 559-573.
- Stake, R., G. Contreras y I. Arbesú (2011). "Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia". *Perfiles Educativos*, XXIII (número especial), 155-168.
- Ungar, M. (2015). Blog Nurturing Resilience en *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/blog/nurturing-resilience/201510/does-mindfulness-really-make-us-resilient>
- Vaillant, D. (2007). "La identidad docente. La importancia del profesorado". *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. <http://denisevaillant.com/articulos/2008/IdenDocFRONTERA2008.pdf>
- Villalobos, M. (2009). *Resiliencia: cómo aceptar y adaptarse a los cambios. Una propuesta educativa*. México: Minos Tercer Milenio.