FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO DE LA RESILIENCIA EN DOCENTES DE PRIMARIA EN VENEZUELA

Recibido:19/10/2025

Aprobado: 17/09/2026

Marbelys N. Artahona M
E.P Rafael Urdaneta
San Fernando de Apure, Venezuela
marbelysartahona@gmail.com
https://orcid.org/ 0009-0006-9886-975X

Resumen

Este artículo ofrece una revisión documental bibliográfica sobre la resiliencia en docentes de educación primaria en Venezuela, con foco en dos ejes: factores protectores que sostienen la adaptación positiva y factores de riesgo que la erosionan. El objetivo fue analizar los factores protectores y de riesgo de la resiliencia en docentes de educación primaria en Venezuela. La metodología fue bajo paradigma interpretativo, de tipo documental bibliográfico. El análisis combinó análisis temático (deductivo–inductivo). Para el rigor, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad. Los resultados fueron: Convergencia teórica hacia la resiliencia como proceso sistémico/ecológico: reforzar rutinas, vínculos y recursos locales es clave. Factores protectores: autoeficacia docente a partir de micro-logros, propósito moral, apoyo entre pares (comunidades profesionales de aprendizaje), liderazgo empático y pedagógico, clima colaborativo y redes comunitarias. Riesgos predominantes: precariedad salarial, sobrecarga administrativa, déficit de insumos, intermitencia de servicios, inseguridad y transporte irregular. Conclusiones La resiliencia del docente de primaria en Venezuela se construye fortaleciendo macrosistemas escolares y redes comunitarias que garanticen continuidad didáctica, colaboración y cuidado profesional. En síntesis, diseñar protección que modere riesgos resulta más eficaz que apelar a la "resistencia" individual.

Descriptores: Factores Protectores, Riesgo de la Resiliencia, Docentes, Primaria

Summary

This article offers a bibliographic documentary review of resilience in primary school teachers in Venezuela, focusing on two axes: protective factors that sustain positive adaptation and risk factors that erode it. The objective was to analyze the protective and risk factors for resilience in primary school teachers in Venezuela. The methodology used was an interpretive, bibliographic documentary paradigm. The analysis combined thematic analysis (deductive-inductive). For rigor, criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability were applied. The results were: Theoretical convergence toward resilience as a systemic/ecological process: strengthening local routines, connections, and resources is key. Protective factors: teacher self-efficacy based on micro-achievements, moral purpose, peer support (professional learning communities), empathetic and pedagogical leadership, collaborative climate, and community networks. Predominant risks: salary insecurity, administrative overload, shortage of supplies, intermittent services, insecurity, and irregular transportation. Conclusions: The resilience of primary school teachers in Venezuela is built by strengthening school macrosystems and community networks that guarantee didactic continuity, collaboration, and professional care. In short, designing protection that moderates risks is more effective than appealing to individual "resistance."

Keywords: Protective Factors, Resilience Risk, Teachers, Primary

Introducción

La resiliencia docente; entendida como la capacidad de adaptarse, recuperarse y sostener el compromiso profesional frente a la adversidad, se ha vuelto un eje interpretativo clave para comprender la labor del profesorado de educación primaria en Venezuela. En el contexto venezolano actual, el ejercicio de la docencia se despliega en escuelas con infraestructura deteriorada, intermitencia de servicios básicos, falta de materiales y salarios profundamente erosionados.

En ciudades como Maracaibo, Ciudad Guayana o Margarita, se reportan clases al aire libre, turnos reducidos y ausencias forzadas por la imposibilidad económica de costear el transporte; a la par, se documenta deserción docente y vacantes sin cubrir que impactan el aprendizaje de niños y niñas en los primeros grados. Estos factores no sólo describen un "entorno hostil", además delinean un campo pedagógico donde los mecanismos protectores y los factores de riesgo para la resiliencia del maestro operan, se tensionan y, con frecuencia, se redefinen día a día.

En este orden de ideas, conviene situar el tema en su tronco histórico-teórico. La literatura seminal en desarrollo humano reubica la resiliencia como un proceso más ordinario que heroico: un "magia ordinaria" sustentado en sistemas adaptativos normativos que, cuando funcionan, protegen a las personas frente a la adversidad (familia, escuela, comunidad, vínculos de apoyo). Esta perspectiva, articulada por Masten (2001), desplazó "miradas centradas en déficits y abrió la puerta a intervenciones que fortalecen sistemas y no sólo rasgos individuales" (p.78).

Este autor, integra la idea de "magia ordinaria": la resiliencia surge de rutinas previsibles, vínculos de apoyo y reglas claras, más que de heroísmos excepcionales. En este orden de ideas, fortalecer clima escolar colaborativo, liderazgo pedagógico y tiempos para la planificación es una intervención coherente con la teoría. Desde esta perspectiva, el aula no es un compartimento estanco; depende de horarios estables, dotación básica y acompañamiento directivo oportuno. Asimismo, desplazar la mirada del rasgo individual al proceso sistémico habilita políticas escalables en contextos de restricción.

De este modo, las escuelas pueden priorizar "palancas de sistema" que amortigüen riesgos (tutorías entre pares, acuerdos de convivencia, protocolos claros). Igualmente, el enfoque reduce la culpabilización del profesorado, y recoloca la responsabilidad en el diseño organizacional. Cabe considerar, a su vez, que los sistemas interactúan: cuando falla uno (salarios, transporte), otros deben compensar de forma temporal. En síntesis, el aporte de Masten invita a diseñar entornos que hagan probable la resiliencia docente día tras día, sin exigir proezas permanentes.

Asimismo, los aportes de Ungar (2011), ampliaron "el foco hacia una ecología social de la resiliencia; descentralizada, compleja, culturalmente situada que subraya cómo los recursos del entorno (institucionales, comunitarios, materiales) condicionan la posibilidad de salir adelante". (p.45). Desde esta perspectiva, cualquier análisis de la resiliencia docente en primaria debe observar simultáneamente lo personal y lo contextual, lo emocional y lo estructural, lo pedagógico y lo socioeconómico.

En el mismo sentido, Gu y Day (2007), evidenciaron que "la efectividad del maestro a lo largo de su vida profesional depende de su capacidad para gestionar tensiones entre identidades personal, situada y profesional; cuando esa gestión se acompaña de apoyos significativos, la resiliencia se robustece" (p.70). De acuerdo con estos autores, introducen la triada identitaria: quién soy (personal), dónde ejerzo (situada) y qué exigen mis estándares profesionales, el trabajo docente supone balancear esas capas; cuando se desalinean, emergen desgaste y pérdida de eficacia.

Asimismo, su investigación advierte que la efectividad fluctúa por fases de carrera; por eso conviene ofrecer apoyos diferenciados (inducción, desarrollo medio, proyección tardía). Desde esta perspectiva, comunidades profesionales de aprendizaje y retroalimentación formativa actúan como estabilizadores. A su vez, la autoeficacia se refuerza cuando hay victorias instruccionales medibles y reconocimiento legítimo del esfuerzo. Igualmente, el contexto importa: normas claras, cargas razonables y tiempo para planificar moderan la tensión entre lo personal y lo situado.

Por lo tanto, la identidad profesional se sostiene en prácticas y políticas, no en voluntarismo. Cabe considerar que la intervención efectiva combina cuidado socioemocional y excelencia pedagógica, lejos de dicotomías. Por consiguiente, la resiliencia docente es un proceso relacional de gestión identitaria con apoyos que se pueden diseñar y monitorear. De modo complementario, la revisión de Beltman, Mansfield y Price (2011) sintetizó que "los factores protectores (apoyo entre colegas, liderazgo empático, autoeficacia, propósito moral) amortiguan riesgos como el agotamiento y la sobrecarga, y favorecen trayectorias de permanencia y compromiso pedagógico" (p.54). En suma, la resiliencia no es un atributo estático del docente, más bien un proceso sostenido por redes, prácticas y condiciones que pueden diseñarse y mejorarse.

Ahora bien, Venezuela aporta un escenario particularmente exigente donde esos marcos teóricos encuentran un laboratorio social crudo. Diversas fuentes académicas y periodísticas dan cuenta de salarios mensuales que no cubren la canasta básica, horarios "mosaico" para permitir trabajos adicionales, y déficit de personal que empuja a convocar jubilados o a improvisar coberturas con docentes no especialistas; paralelamente, mediciones recientes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 2025) reportan "brechas de aprendizaje muy acusadas en primaria, lo que sugiere un círculo vicioso: peores condiciones laborales - menor permanencia docente -peor aprendizaje - mayor presión sobre las escuelas". (p.54).

Ese panorama tiende a retroalimentarse: condiciones laborales precarias fomentan rotación y ausencias, afectando la continuidad pedagógica.Además, la interrupción de rutinas y la pérdida de docentes experimentados impactan la progresión de lectura y matemáticas en los primeros grados. Desde esta perspectiva, la resiliencia del sistema educacional exige medidas de retención (apoyos, incentivos, acompañamiento pedagógico) y puentes de recuperación (refuerzo lector, planes de nivelación). Por ello, la evidencia comparativa público/privado sugiere brechas internas que demandan focalización territorial y por tipo de gestión. Igualmente, fortalecer el liderazgo escolar y comunidades de práctica puede amortiguar el daño mientras se resuelven cuellos macro (remuneración, servicios).

En este cuadro, organizaciones comunitarias como Fe y Alegría (2025), "actúan como amortiguadores al ofrecer incentivos, acompañamiento y redes de apoyo, lo que ilumina factores protectores de naturaleza institucional y comunitaria que vale la pena sistematizar" (p.30). La noción de "amortiguador" remite al modelo protector: apoyos que moderan el impacto del riesgo sobre los resultados. En la práctica, incentivos y acompañamiento pedagógico sostienen la motivación, mejoran la autoeficacia y reducen la intención de abandono.

Estos trabajos subrayan, entre otros hallazgos, que la identidad resiliente se construye en la intersección entre vocación, agencia y comunidad y que esa identidad se erosiona cuando faltan reconocimiento, condiciones materiales y formación continua. Tales hallazgos dialogan con la literatura internacional, y a su vez la interpelan, al mostrar que el peso de los factores estructurales puede rebasar la capacidad individual si no hay redes y políticas que sostengan al maestro de primaria.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la presente investigación, de tipo documental bibliográfica fue analizar los factores protectores y de riesgo de la resiliencia en docentes de educación primaria en Venezuela. De esta forma, se busca construir un mapa conceptual que permita comprender qué sostiene (o merma) la capacidad del docente para perseverar con eficacia pedagógica en escenarios de alta vulnerabilidad.

Por su parte, la importancia del estudio radica en tres planos. Primero, académico: contribuye a precisar categorías analíticas para contextos de emergencia humanitaria prolongada, afinando puentes entre resiliencia del desarrollo, resiliencia docente y resiliencia institucional. Segundo, profesional: ofrece un repertorio de palancas de intervención (p. ej., liderazgo pedagógico de apoyo, comunidades de práctica, formación con foco en autoeficacia, andamiajes socioemocionales) que los centros educativos pueden activar con recursos limitados.

A su vez, Tercero, de política pública: aporta criterios para programas de retención, incentivos focalizados y esquemas de acompañamiento que amortigüen riesgos sistémicos (baja remuneración, rotación, vacantes), con impactos directos sobre los aprendizajes en primaria. En el mismo sentido, y a la luz de la evidencia citada, cabe considerar que elevar factores protectores a nivel de escuela-comunidad puede producir ganancias inmediatas aun cuando las reformas macroeconómicas tarden en llegar.

Para cerrar esta sección, se anticipa la estructura del artículo: Metodología: diseño documental bibliográfico. Resultados: síntesis de factores de riesgo (precariedad salarial, sobrecarga, escasez de insumos, clima escolar adverso, violencia/amenazas, desalineación curricular) y factores protectores (autoeficacia, propósito moral, apoyo directivo y entre pares, redes comunitarias, formación situada, autonomía pedagógica). Conclusiones lineamientos para la gestión escolar y la política educativa orientados a fortalecer la resiliencia del profesorado de primaria.

Factores protectores

De acuerdo con Rutter (1987), son "mecanismos que protegen a las personas contra los riesgos psicológicos asociados a la adversidad". (p.50). Este autor pone el acento en "mecanismos", es decir, procesos dinámicos y no rasgos fijos. Desde esta perspectiva, los factores protectores operan a través de vías concretas: reducir el impacto del riesgo, cortar cadenas negativas, sostener la autoeficacia y abrir oportunidades. Aplicado al docente de primaria, esto invita a mirar prácticas y contextos que amortiguan tensiones laborales (por ejemplo, climas escolares cooperativos).

Además, sugiere que intervenir en un solo punto puede no bastar; conviene diseñar conjuntos de apoyos que actúen de forma encadenada. En este orden de ideas, el liderazgo directivo que valida la autonomía pedagógica reduce el "golpe" del riesgo y evita reacciones en cascada (como el ausentismo). A su vez, la formación centrada en autoeficacia docente (microéxitos instruccionales medibles) cumple la función de sostén psicológico.

Por otro lado, los vínculos con familias y comunidad abren "oportunidades" para reconfigurar recursos alrededor del aula. Desde esta perspectiva, la resiliencia del profesorado no es una cualidad mítica, más bien el resultado de arreglos organizacionales inteligentes. Igualmente, el enfoque de procesos ayuda a evaluar qué funciona (y cuándo) en escuelas con realidades cambiantes. De este modo, los factores protectores dejan de ser "listas" genéricas para volverse palancas operativas. En síntesis, el aporte del autor orienta el diseño de prácticas concretas y medibles dentro del centro escolar.

Por su parte, Zimmerman et al. (2013), considera que es "El modelo de factores protectores se refiere a los procesos en los que los factores promotores moderan los efectos negativos de los riesgos". (p.4) En tal sentido, estos autores diferencian "promotores" y "protectores" por su papel moderador. Es decir, no sólo compensan; alteran la relación entre riesgo y resultado. En el trabajo docente, un ejemplo claro es el apoyo de pares: ante alta carga administrativa, el acompañamiento entre maestros reduce la relación entre presión y agotamiento. Además, distinguir "activos" (p. ej., autoeficacia) y "recursos" (p. ej., mentoría directiva) ayuda a mapear dónde intervenir.

Desde esta perspectiva, los programas de desarrollo profesional que incluyen coplanificación y retroalimentación

formativa crean condiciones moderadoras. En el mismo sentido, redes comunitarias (bibliotecas, ONG locales) pueden rebajar el efecto del déficit de insumos. Cabe considerar que el modelo protector exige pensar interacciones, no sólo efectos principales; por tanto, demanda métricas adecuadas (términos multiplicativos, seguimiento longitudinal).

De este modo, las intervenciones dejan de ser aisladas y pasan a ser ecosistemas de apoyo. En suma, entender la protección como moderación mejora el ajuste fino de políticas escolares. Asimismo, Masten (2001), establece que "La resiliencia es común y generalmente surge de las funciones normativas de los sistemas adaptativos humanos" (p.308), de este modo, desmitifica la resiliencia: es "ordinaria" porque emerge de sistemas adaptativos comunes. Trasladado al aula, sugiere que las protecciones clave no requieren soluciones extraordinarias. Además, prioriza sistemas normativos: relaciones estables, expectativas claras, rutinas pedagógicas consistentes.

Desde esta perspectiva, la escuela puede rearmar "microsistemas" protectores incluso en contextos complejos. Asimismo, la idea de resiliencia común evita culpabilizar al individuo y centra la atención en la arquitectura escolar. En síntesis, la protección se construye reforzando lo ordinario que hace posible aprender y enseñar. Por lo tanto, los factores protectores son procesos multicapas que amortiguan, moderan y reorganizan la relación entre riesgo y resultado. En educación primaria y particularmente en escuelas venezolanas; esto se traduce en fortalecer climas colaborativos, rutinas pedagógicas estables y redes de apoyo con familias y comunidad; es decir, blindar los sistemas adaptativos "ordinarios" para que puedan sostener el trabajo docente día tras día.

Riesgo de la resiliencia (factores de riesgo)

Para Luthar, Cicchetti y Becker (2000) "La resiliencia connota el mantenimiento de una adaptación positiva a pesar de experiencias de adversidad significativa." (p.10). Esta formulación deja claro que sin adversidad "significativa" no hay resiliencia que evaluar. Por tanto, el riesgo no es cualquier molestia; es la exposición a amenazas sustantivas del desarrollo o del desempeño. En el caso de docentes, hablamos de cargas crónicas (salarios insuficientes, infraestructuras deficitarias, violencia en el entorno) que erosionan la práctica.

Además, la definición obliga a operacionalizar riesgo con criterios explícitos (intensidad, duración, acumulación). De este modo, la medición debe separar eventos agudos (cierre temporal) de condiciones estructurales (escasez persistente de insumos). Asimismo, recuerda que la "buena adaptación" es multifacética: no basta con asistir; importan eficacia instruccional, bienestar y relaciones. En el mismo sentido, un docente puede "sostener" el aula, mientras su salud mental se deteriora: conviene múltiples indicadores.

En el mismo sentido, Garmezy (1991) destaca que "La resiliencia implica resistencia a la amenaza, no invencibilidad. El riesgo acumulativo puede derrotar al individuo más resiliente*" (p.20) Por lo tanto,* advierte que la resiliencia no equivale a "invulnerabilidad". En la práctica escolar, esto desaconseja esperar que el profesorado "aguante todo". Además, introduce la idea de riesgo acumulativo: varios estresores moderados pueden superar la capacidad adaptativa. Por ejemplo, baja remuneración + aulas superpobladas + interrupciones del servicio básico pueden "sumar" más que cada factor por separado.

De la misma manera SAMHSA (2019), advierte que: "Los factores de riesgo son características… a nivel biológico, psicológico, familiar, comunitario o cultural que preceden y están asociadas con una mayor probabilidad de resultados negativos" (p.45) Esta definición ecológica ubica el riesgo en múltiples niveles. Para el docente de primaria, los riesgos biológicos/psicológicos incluyen fatiga crónica o burnout; los familiares, dobles jornadas de cuidado; los comunitarios, inseguridad o transporte irregular; y los culturales, conflictos de valores o deslegitimación social del rol docente. Además, subraya que los factores "preceden" a los resultados, lo cual orienta la prevención.

En este orden de ideas, identificar tempranamente señales en cada nivel permite intervenir antes del deterioro del desempeño. De este modo, escuelas y zonas educativas pueden priorizar riesgos "palanca" (p. ej., violencia comunitaria) con efectos en cadena. Igualmente, sugiere que el mapeo de riesgo debe actualizarse, porque algunos factores son variables en el tiempo. Por lo tanto, el "riesgo" en resiliencia no es difuso: exige adversidad significativa, se acumula y opera en varios niveles. Por eso, medir bien (intensidad, duración, acumulación) y actuar a múltiples escalas es crucial para proteger la práctica pedagógica y la salud del docente.

Docentes de primaria en Venezuela

En atención a la Ley Orgánica de Educación (2009), Art. 77 "El personal docente estará integrado por quienes ejerzan funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo." (p.12), por consiguiente, la LOE define al docente por la amplitud de sus funciones, no sólo por la enseñanza.

Esto reconoce el carácter técnicoprofesional del rol y su participación en todo el ciclo pedagógico. Además, explicita tareas de gestión (dirección, supervisión, administración) relevantes incluso en centros pequeños. En el caso de primaria, implica planificar, evaluar y orientar en clave de desarrollo infantil. De este modo, la ley enmarca al maestro como agente pedagógico y organizativo. Igualmente, legitima su participación en procesos de mejora y supervisión interna.

Cabe considerar que esta definición habilita la articulación con equipos intersectoriales (salud, protección). Desde esta perspectiva, la resiliencia docente se vincula con disponer de condiciones para ejercer todas estas funciones sin sobrecarga. En síntesis, la LOE ofrece un marco normativo que integra la multiplicidad de tareas del docente de primaria.

A su vez, el Currículo Nacional Bolivariano (CNB), establece el Perfil del maestro y la maestra. "El maestro y la maestra del SEB, debe ser un modelo de liderazgo… promotor… de la formación del nuevo republicano y la nueva republicana." Por lo que el CNB describe un perfil que combina liderazgo pedagógico y compromiso comunitario. Además, detalla competencias: guiar, orientar, atender diferencias, coordinar con familias, velar por el equilibrio socioemocional.

De este modo, se espera una docencia con iniciativa y capacidad de articulación. En el mismo sentido, subraya la ética profesional y la creación de ambientes acogedores. Para la resiliencia, este perfil funciona como brújula de factores protectores "del oficio" (claridad de rol, pertenencia, propósito).

Cabe considerar que, el marco venezolano perfila al maestro de primaria como profesional integral: planifica, enseña, evalúa, orienta y lidera en comunidad dentro del tramo 1.º6.º. Para sostener su resiliencia, las políticas deben alinear perfil, funciones y apoyos concretos (tiempo colegiado, formación situada, dotación) que permitan ejercer ese rol amplio sin cargas desproporcionadas.

Metodología

Snyder (2019) caracteriza "la revisión de literatura como un método de investigación con procedimientos explícitos para delimitar el alcance, recuperar, evaluar y sintetizar evidencia pertinente". De este modo, para el caso de este estudio se adoptó un diseño documental bibliográfico de alcance nacional (Venezuela) y foco temático (resi-

liencia en docentes de primaria), con un protocolo ex ante que define preguntas, criterios de inclusión/exclusión y estrategias de búsqueda.

En el mismo sentido, el paradigma interpretativo para Crotty (1998) "es una postura que busca comprender el significado que los actores atribuyen a sus experiencias, situado histórica y culturalmente" (p-450). Por lo que, el estudio asumió que "resiliencia" no es un dato bruto: se construye en discursos, prácticas y contextos. Por lo que, se leyó los documentos no sólo por lo que dicen, sino por cómo lo dicen, desde qué posiciones y para qué propósitos (p. ej., artículos académicos, lineamientos curriculares, informes de organizaciones).

En este orden de ideas, se atendió a marcos de sentido (identidad docente, misión escolar, expectativas sociales) que median la experiencia del profesorado. A su vez, se reconoció la posicionalidad del investigador: documentamos supuestos iniciales y realizamos memorias analíticas para cuidar la reflexividad. Asimismo, el paradigma habilitó lecturas múltiples y comparecencias de perspectivas (p. ej., resiliencia como proceso individual, ecológico o institucional). De esta forma, la interpretación se realizó con y contra los textos, cotejando coherencias y tensiones. De este modo, el enfoque interpretativo dio coherencia epistemológica a una revisión que privilegió sentidos, prácticas y contextos, más que conteos desanclados.

En atención al Tipo de investigación fue documental bibliográfico, que para Bowen (2009) "Es un procedimiento sistemático de revisión y evaluación de documentos (impresos y electrónicos), con codificación, categorización y triangulación de fuentes" (p.90). De esta forma, se trató cada documento como evidencia sujeta a crítica interna (coherencia, claridad de argumentos, adecuación metodológica) y crítica externa (relevancia, actualidad, transferibilidad).

En este orden de ideas, la ficha bibliográfica y la matriz de extracción fueron los instrumentos básicos para asegurar que la lectura fuese sistemática y no anecdótica. Igualmente, se mantuvo un registro de decisiones (por qué se excluyó/incluyó cada texto) que posibilita auditoría metodológica. Desde esta perspectiva, el enfoque documental-bibliográfico fue el más pertinente para mapear factores protectores y riesgos desde múltiples géneros textuales.

A su vez, la diversidad de fuentes fortaleció la triangulación y redujo el sesgo de un solo tipo de evidencia. De este modo, se obtuvo una visión sincrónica (estado actual) y diacrónica (evolución del debate). De la misma manera, el carácter documental permitió capturar la política educativa vigente y su aterrizaje en el trabajo docente.

Asimismo, las Técnicas e instrumentos de recolección de datos, se llevó a cabo en tres etapas. (1) Búsqueda: diseño de ecuaciones con descriptores controlados y palabras clave en español; límites por población (docentes de primaria), contexto (Venezuela) y temas (resiliencia, factores protectores/riesgos). (2) Cribado: eliminación de duplicados; lectura de títulos y resúmenes con criterios explícitos (p. ej., excluir estudios no vinculados a primaria o sin foco en docencia). (3) Elegibilidad: lectura a texto completo y aplicación de una lista de comprobación (pertinencia, calidad metodológica mínima, claridad en resultados).

De la misma manera, los instrumentos fueron: protocolo de búsqueda, matriz de extracción (variables teóricas y contextuales), bitácora de decisiones (fechada) y gestor bibliográfico para trazabilidad. Además, se efectuó una búsqueda complementaria en referencias clave para no perder literatura pertinente. En este orden de ideas, la documentación exhaustiva de cada paso mejoró el rigor y permite replicabilidad. Igualmente, posibilita actualizar la revisión con nuevos estudios sin rehacer todo el proceso.

En cuanto a las Técnicas de análisis de datos, de acuerdo con Braun y Clarke (2006), "describen el análisis temático

como un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) a través de un corpus" (p.309). En atención a ello, la técnica permitió una síntesis profunda que respeta la heterogeneidad del corpus y conserva la trazabilidad desde códigos a conclusiones.

En atención al Rigor científico Lincoln y Guba (1985) proponen la "confiabilidad cualitativa como con cuatro criterios: credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad" (p.50). De este modo, se operacionalizó la credibilidad mediante triangulación (tipos de documentos, protocolo, decisiones y revisión entre pares de categorías y síntesis. La transferibilidad se atendió con descripciones densas del contexto venezolano (subsistema de primaria, condiciones laborales, actores comunitarios) que permitan a otras lectoras juzgar el ajuste a sus realidades.

Para la dependabilidad, se registró versionado del protocolo y cambios en criterios durante el proceso, de modo que otro equipo pueda auditar la lógica del estudio. La confirmabilidad se reforzó con reflexividad (posicionalidad, supuestos) y con la conservación de evidencias (citas) que mostraron que las conclusiones emanan de los datos, no de sesgos personales. De este modo, el estudio ofreció solidez metodológica y claridad interpretativa.

Resultados

1) De los rasgos individuales a los sistemas y la ecología de la resiliencia: Masten (2001) conceptualiza la resiliencia como un fenómeno común que emerge de sistemas adaptativos normativos (familia, escuela, comunidad) en buen funcionamiento. Ungar (2011) enfatiza la ecología social de la resiliencia: su carácter contextual y culturalmente situado, dependiente de recursos disponibles y accesibles. Ambas perspectivas convergen en desplazar la mirada de los rasgos personales a las condiciones que habilitan la adaptación positiva. En suma: resiliencia no es "carácter de hierro", es arquitectura social que protege el oficio docente. La resiliencia del profesorado no reside principalmente en rasgos individuales; emerge de sistemas y ecologías de apoyo (Masten; Ungar).

2) Factores protectores concretos y su peso en la práctica: Gu y Day (2007) muestran que la efectividad docente depende de la gestión de tensiones entre identidades (personal, situada, profesional) y del apoyo significativo a lo largo del ciclo de carrera. Beltman et al. (2011) sintetizan factores protectores recurrentes: autoeficacia, propósito moral, apoyo entre pares, liderazgo empático y clima colaborativo, entre otros. Leídas juntas, ambas contribuciones sugieren que fortalecer la autoeficacia (micrologros instruccionales), el propósito (sentido de misión) y el apoyo colectivo (comunidades profesionales de aprendizaje) modera la carga emocional y la incertidumbre contextual.

3) Riesgo, adversidad significativa y acumulación de estresores: Luthar et al. (2000) precisan que la resiliencia implica mantener adaptación positiva ante adversidad significativa; sin esa adversidad, el constructo pierde sentido. Rutter (1987) propone entender mecanismos protectores que atenúan riesgos; y la tradición de riesgo acumulativo advierte que múltiples estresores pueden superar la capacidad adaptativa. SAMHSA (2019) operacionaliza riesgos en niveles: biológico/psicológico, familiar, comunitario, cultural.

Los autores coinciden en que hablar de "resiliencia" exige nombrar y medir la adversidad. En primaria venezolana, el cuadro incluye baja remuneración, sobrecarga, carencias de insumos y, en ciertas zonas, inseguridad o transporte irregular; su acumulación eleva la probabilidad de burnout y rotación.

4) Identidad profesional, ciclo de carrera y retención Gu y Day (2007) evidencian que la efectividad en el tiempo depende de sostener una identidad coherente (personal, situada, profesional) mediante apoyos diferenciados por fases de carrera. Luthar et al. (2000) recuerdan que la resiliencia se evalúa por adaptación positiva; por tanto, requiere indicadores claros del desempeño docente y su bienestar. La combinación sugiere que cuidar la identidad

profesional del maestro es, en sí, una política de calidad. En Venezuela, donde informes universitarios han alertado sobre déficit de docentes y brechas en primaria, la dupla "identidad + métricas" ayuda a orientar incentivos y acompañamientos hacia donde más sostienen la práctica. En Venezuela, los amortiguadores institucionales y comunitarios muestran efectos plausibles para frenar la espiral condicionesrotaciónaprendizaje; su sistematización y escalamiento es un camino inmediato.

Conclusiones

La evidencia revisada converge en que la adaptación positiva del profesorado de primaria emerge, ante todo, de sistemas ordinarios que funcionan: tiempos efectivos de clase, liderazgo pedagógico cercano, trabajo colegiado, acompañamiento y rutinas claras. Desde esta perspectiva, exigir "fortaleza" personal sin diseñar apoyos es improductivo. De este modo, la intervención prioritaria consiste en reparar o crear microsistemas que sostengan el día a día escolar incluso en escasez.

Se identifican como palancas de alto impacto: autoeficacia alimentada por micro logros instruccionales; propósito moral y sentido de misión; apoyo entre pares mediante comunidades profesionales de aprendizaje; liderazgo empático y pedagógico con retroalimentación formativa; clima colaborativo y reglas compartidas. Además, estas palancas son escalables con bajo costo si se protegen espacios de co-planificación, se institucionaliza la observación de clases con retroalimentación y se formalizan protocolos simples de convivencia.

Por lo que, los estresores que más erosionan la práctica en primaria (precariedad salarial, sobrecarga, déficit de insumos, servicios intermitentes, inseguridad y transporte irregular) no actúan aislados; se acumulan y potencian. En este orden de ideas, las escuelas y las zonas educativas requieren mapas de riesgo por nivel (personal, escolar, comunitario) y por territorio, con umbrales de alerta que gatillen apoyos antes del colapso (p. ej., cuando la relación alumnos/docente o las inasistencias superan un punto crítico).

La resiliencia se robustece cuando el sistema cuida la identidad del maestro a lo largo del tiempo: inducción con mentoría en los primeros años, desarrollo de competencias en la mitad de carrera y reconocimiento/transferencia de experiencia en etapas tardías. Asimismo, la claridad de rol y la coherencia entre expectativas, tareas y apoyos reducen la intención de rotación, lo que preserva continuidad pedagógica y aprendizajes.

En contextos frágiles, las alianzas comunitarias (ONG, universidades, redes parroquiales y asociaciones de padres) han operado como amortiguadores con incentivos específicos, soporte psicosocial y logística básica. A su vez, cuando estos amortiguadores se coordinan con la dirección escolar y se integran a prácticas pedagógicas; la escuela gana margen de maniobra para sostener el currículum, evitar la ruptura de rutinas y contener pérdidas de aprendizaje.

Cabe considerar que el fortalecimiento de rutinas de aula, tiempos protegidos para planificar, protocolos claros, acompañamiento entre pares y liderazgo pedagógico ya produce mejoras visibles en clima de aula, asistencia y continuidad didáctica. De este modo, las acciones escolares no sustituyen la política pública, más bien la complementan mientras llegan reformas estructurales.

En síntesis, la resiliencia del docente de primaria en Venezuela se construye al fortalecer lo que permite enseñar cada día: tiempo, equipo, propósito y reglas compartidas. Además, cuando la protección se diseña como mecanismo moderador y se ancla en alianzas escuela-comunidad; es posible frenar la espiral condiciones-rotación-aprendizaje y sostener el derecho a aprender. De esta forma, el foco deja de estar en "pedir más" a personas exhaustas y pasa a organizar mejor sistemas que las cuidan y potencian. Ese es el camino realista y urgente.

Referencias

Astudillo, A. N. F., y Tarazona Meza, A. K. (2022). Factores resilientes en docentes como recurso psicoemocional para afrontar las adversidades del entorno educativo actual. Revista EDUCARE – UPEL-IPB, 26(3), 126–146. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1774

Beltman, S., Mansfield, C., y Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review, 6(3), 185–207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Connor, K. M., y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Crotty, M. (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process. Sage.

El País / América Futura. (2025, 23 de julio). El colapso del sistema educativo venezolano: anatomía de una caída. https://elpais.com/america-futura/2025-07-23/el-colapso-del-sistema-educativo-venezolano-anatomia-de-una-caida.html

Fe y Alegría – Venezuela. (2025). Urge acompañar a los maestros. https://www.feyalegria.org/venezuela/urge-acompanar-a-los-maestros/

González Vera, M. A. (2025). Docentes resilientes: pilares de la educación en crisis en Venezuela. Dialógica, Revista Multidisciplinaria, 22(3), 38–61. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/3550

Gu, Q., y Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23(8), 1302–1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006 bpb-eu-w2.wpmucdn.com

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227 ocfcpacourts.us

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano* (sección "Perfil del maestro y la maestra"). Caracas: MPPE.

National Research Council y Institute of Medicine. (2001). *Adolescent risk and vulnerability: Vulnerability, risk, and protection* (cap.). Washington, DC: National Academies Press.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pernalete, L. (2025). Urge acompañar a los maestros. Fe y Alegría en Venezuela. https://www.feyalegria.org/venezuela/urge-acompanar-a-los-maestros/

República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación* (Gaceta Oficial N.º 5.929, Extraordinaria). Caracas: Asamblea Nacional. (Art. 77).

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316–331. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

Salas, J. J., y Martínez, L. (2025, 26 de marzo). Informe Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea SECEL — Diciembre 2024: Resultados del SECEL año escolar 2023–2024. Escuela de Educación, Universidad Católica Andrés Bello. https://educacion.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/17/2025/04/InformeSECELAbril2025.pdf educacion.ucab.edu.ve

SAMHSA. (2019). *Risk and protective factors*. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. https://www.samhsa.gov/

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) – El Ucabista. (2025, 13 de febrero). En 2032 Venezuela podría quedarse sin nuevos docentes profesionales, advirtió el profesor Tulio Ramírez. https://elucabista.com/2025/02/13/en-2032-venezuela-podria-quedarse-sin-nuevos-docentes-advirtio-el-profesor-tulio-ramirez/

Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child Development Perspectives, 7*(4), 215–220. https://doi.org/10.1111/cdep.12042