



UNIVERSIDAD  
**SAN IGNACIO**  
**DE LOYOLA**

## **ESCUELA DE POSTGRADO**

**Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación**

### **PROGRAMA DE LIDERAZGO ADAPTATIVO PARA POTENCIAR LA RESILIENCIA LABORAL EN DOCENTES DE NIVEL PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL CALLAO**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención  
en Gestión de la Educación**

**DIANA DE LA CONCEPCION HUAMAN HUILLCA**

**Asesor:  
Dr. Félix Fernando Goñi Cruz  
(0000-0001-5982-9858)**

**Lima – Perú**

**2021**

### **Dedicatoria**

A mi madre y hermano, que siempre me apoyaron para poder empezar y terminar la maestría y a mis primeros estudiantes, quienes me inspiraron a seguir trabajando en educación dentro y fuera de las aulas.

### **Agradecimiento**

A mi asesor y mis maestros y maestras de siempre por guiarme en este proceso. A los líderes educativos y las docentes de la escuela que me abrió las puertas para hacer posible esta investigación.

## Índice

	pág.
Aspectos iniciales	
Carátula	
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
Planteamiento del problema de la investigación	1
<i>Descripción del problema</i>	1
<i>Formulación del problema</i>	4
Preguntas científicas.	4
Objetivos de la investigación	5
<i>Objetivo general</i>	5
<i>Objetivos específicos o tareas de la investigación</i>	5
Categorías y subcategorías	5
Justificación de la investigación	6
<i>Teórica</i>	6
<i>Metodológica</i>	7

<i>Práctica</i>	7
Enfoque, tipo y diseño de investigación	7
Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación	10
Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	14
Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo	15

## **Capítulo I**

### **Marco teórico, conceptual y referencial**

Antecedentes de la investigación	17
<i>Antecedentes internacionales</i>	17
<i>Antecedentes nacionales</i>	18
Bases teóricas	20

## **Capítulo II**

### **Diagnóstico o trabajo de campo**

Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico	54
Procedimientos de recolección de datos	54
Análisis, interpretación y discusión de los resultados por técnicas e instrumentos	55
Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados: Categorías apriorísticas y emergentes	66
Conclusiones aproximativas	80

## **Capítulo III**

### **Modelación y validación de la propuesta**

Propósito y justificación de la propuesta	83
Fundamentación teórica científica	84
<i>Fundamento socioeducativo</i>	84

<i>Fundamento pedagógico</i>	85
<i>Fundamento curricular</i>	87
Diseño de la propuesta	89
Implementación de la propuesta	92
Validación de la propuesta	114
<b>Conclusiones</b>	117
<b>Recomendaciones</b>	119
<b>Referencias</b>	120
<b>Anexos</b>	128
Matriz metodológica	
Matriz de categorización	
Instrumentos de recolección de datos	
Validación de los instrumentos de recolección de la información	
Evidencia del diagnóstico	
Validación de la propuesta	

**Lista de tablas**

	Pág.
Tabla 1: Categorías y subcategorías apriorística	6
Tabla 2: Técnicas e instrumentos aplicados en la investigación.	16
Tabla 3: Resultados de la validación de instrumentos por juicio de expertos	16
Tabla 4: Especialistas de la validación por juicio de expertos	114
Tabla 5: Valoración interna y externa por criterio de jueces	115

**Lista de figuras**

	Pág.
Figura 1: Categorías emergentes y apriorísticas	67
Figura 2: Comunicación efectiva	75
Figura 3: Gestión del tiempo	76
Figura 4: Gestión de emociones	77
Figura 5: Formación docente	79
Figura 6: Esquema teórico funcional de la propuesta	90
Figura 7: Formato de agenda y acuerdos para reunión de sensibilización con líderes educativos	93
Figura 8: Cronograma de actividades previas al lanzamiento del programa	94
Figura 9: Invitación al webinar de lanzamiento	95
Figura 10: Recordatorio al webinar de lanzamiento	97
Figura 11: Metodología de aprendizaje del programa	99
Figura 12: Resultados validación interna-externa de la propuesta	115

## Resumen

La presente investigación busca desarrollar un programa de liderazgo adaptativo para potenciar la resiliencia laboral en docentes de nivel primaria en una institución educativa pública en el Callao. Por sus características, esta investigación se enmarca dentro del paradigma socio crítico, de enfoque holístico y es del tipo aplicada educacional. En tal sentido, emplea el muestreo no probabilístico intencional, considerando a dos líderes educativos y 14 docentes. Con esta muestra se aplicaron tres instrumentos de recolección de datos: guía de entrevista, cuestionario para docentes y guía de observación de una reunión docente. En el marco teórico, se sustenta la evolución del concepto de resiliencia hasta llegar a la definición actual de la Asociación Americana de Psicología (2011). Asimismo, se exploraron las bases científicas de la teoría del liderazgo adaptativo postulada por Heifetz, Grashow y Linsky (2012). El estudio de campo indicó que las y los docentes no contaban con una personalidad del todo adaptable, tenían fuertes desafíos en su comunicación, gestión de emociones, entre otras variables. A partir de ese diagnóstico se diseñó el programa para docentes siguiendo principios andragógicos y un enfoque basado en competencias para que las y los docentes puedan adquirir herramientas que les permitan ejercer liderazgo adaptativo, potenciando así su resiliencia y logrando un bienestar que se refleje en su práctica pedagógica. Dicha propuesta fue validada por juicio de expertos y, por lo tanto, se puede concluir que, la práctica de liderazgo adaptativo efectivamente posee beneficios en el campo educativo como postulaban diversos autores analizados.

**Palabras clave:** Liderazgo, Liderazgo adaptativo, resiliencia, resiliencia laboral, competencias socioemocionales, bienestar docente, desarrollo personal, desarrollo profesional.

### **Abstract**

This research seeks to develop an adaptive leadership program to enhance work resilience in primary-level teachers at a public school in Callao. Due to its characteristics, this research is framed within the socio-critical paradigm, with a qualitative approach and its type is applied educational. As a consequence, it uses intentional non-probability sampling, considering two educational leaders and 14 teachers. With this sample, three data collection instruments were applied: interview guide, teacher questionnaire and observation guide for a teacher meeting. In the theoretical framework, the evolution of the concept of resilience is supported until the current definition of the American Psychological Association (2011). Likewise, the scientific bases of the adaptive leadership theory postulated by Heifetz, Grashow and Linsky (2012) were explored. The field study indicated that the teachers did not have a fully adaptable personality, they had strong challenges in their communication, management of emotions, among other variables. Based on this diagnosis, the program for teachers was designed following andragogic principles and a competency-based approach so that teachers can acquire tools that allow them to exercise adaptive leadership, thus enhancing their resilience and achieving well-being that is reflected in their practice. pedagogical. This proposal was validated by expert judgment and, therefore, it can be concluded that the practice of adaptive leadership does indeed have benefits in the educational field as postulated by various authors analyzed.

**Keywords:** Leadership, Adaptive leadership, resilience, work resilience, socio-emotional competencies, teacher well-being, personal development, professional development.

## **Introducción**

### **Planteamiento del problema de la investigación**

#### *Descripción del problema*

En la actualidad, la globalización hace que los cambios económicos, políticos, sociales y tecnológicos impacten en las personas de manera inmediata. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), estos cambios buscan hacer frente a algunos de los principales retos que nos trae el siglo XXI: la crisis financiera internacional, el cambio climático, la economía del conocimiento, entre otros. Este contexto hace que el consenso sea la urgente necesidad de un cambio de paradigma educativo: pasar de un aprendizaje centrado en la memorización de contenidos hacia un aprendizaje basado en las competencias y actitudes necesarias para responder a tiempos de permanente transformación. Es así que las expectativas recaen sobre el docente, quien finalmente es el ejecutor de este cambio educativo.

Sin embargo, hoy en día la situación del docente es preocupante pues es muy poca la consideración de la cual es objeto. Prueba de ello es que en el comunicado sobre la 12<sup>a</sup> reunión del comité mixto de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2015), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) evidencia que las últimas tendencias muestran: débil diálogo social en educación, aumento de disparidades con consecuencias en la calidad educativa, deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes, violencia en las escuelas y desprofesionalización de la carrera docente.

En línea a lo anterior, en América latina, los especialistas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2017) señalan que, en los últimos años, en Latinoamérica viene existiendo un afán por incrementar el acceso a la educación, ocasionado que se priorice cantidad sobre estándares de calidad, con tal de satisfacer la demanda. Es por ello que, en

definitiva, resulta lógico que la percepción que se tiene sobre el sistema educativo y sus actores se haya venido a menos. En el Perú, esto también puede explicarse porque al ser uno de los países de la región que menos porcentaje de su PBI destina al sector educativo, ofrece una remuneración y carrera poco atractiva para el docente, donde pasan muchos años para que este pueda crecer profesionalmente.

Estas tendencias desalentadoras han tenido fuertes consecuencias en la salud de los docentes. Paradójicamente, como se mencionó en líneas anteriores, se espera que sean esos mismos docentes quienes emprendan el nuevo modelo educativo para el siglo XXI. Ante ello, Murillo y Román (2012) indican que solo se puede construir una educación de calidad con maestros que se sientan motivados, reconocidos y recompensados por su trabajo. Además, resaltan que, si bien los profesores peruanos están en una situación promedio en la región, son los más insatisfechos con su trabajo.

Además, Rodríguez, Díaz y Rodríguez (2015) afirman que los docentes presentan niveles de estrés altos debido a que destinan su tiempo de descanso para realizar actividades administrativas y de planificación, lo cual les impide tener espacios personales de descanso, reflexión, etc. Esto dificulta encontrar el equilibrio que necesitan para afrontar lo demandante de su labor, en la que suelen sentirse solos pues muchas veces no cuentan con el respaldo de quienes deberían ser sus aliados, como los miembros directivos, padres de familia, etc. quienes incluso no reconocen su competencia y autoridad como líderes del salón de clases.

Esta situación no es sostenible a largo plazo pues tanto el estrés laboral como el agotamiento emocional traen como consecuencias el absentismo, bajo desempeño, escasa motivación y desánimo generalizado, lo cual, en el caso de la labor docente, termina impactando en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Ante ello, existen diversos estudios que demuestran que, a pesar de lo suficientemente estresante de la labor de los docentes, algunos son más vulnerables que otros a desarrollar niveles altos de estrés o *burnout* y, como

señalan Vargas, Niño y Acosta (2017) eso depende, en parte, de recursos como: las estrategias cognitivas que tienen las personas para resolver problemas, el tipo de ejercicio profesional y del desarrollo de factores de resistencia.

Entre los recursos con los que cuenta un docente, se encuentra la resiliencia, entendida como la capacidad de salir adelante, a pesar de las adversidades. Ser resiliente, en el ámbito educativo, implica una serie de procesos de adaptación. De esta manera, como lo señalan Noriega, Angulo y Angulo (2015), el concepto de resiliencia se aleja de un modelo basado en características con las que uno ‘nace’ y se aproxima más a un modelo basado en la proactividad y en la adquisición de competencias. Por esta razón, se entiende que la resiliencia no es algo “estático” sino más bien, un atributo que se desarrolla en el tiempo y puede ser aprendido por todos.

En ese sentido, un gran ejemplo es la coyuntura de la pandemia del COVID-19, que viene retando a la humanidad durante el desarrollo de la presente investigación. Se ha demostrado que, además del claro golpe a la salud, el contexto pandémico causa gran sufrimiento psicológico y social. Ante ello, académicos de la Universidad de Chile (2020) elaboraron un documento para la mesa social COVID19 en el que proponen un sistema de apoyo integrado a través de la prevención, la atención y el fortalecimiento de la resiliencia en su población. Como se menciona en el documento, uno de los objetivos de la propuesta es generar capacidades sociales resilientes mediante estilos de afrontamiento adaptativos, probando que, efectivamente, el nivel de resiliencia se puede incrementar y potenciar.

Lamentablemente, en el contexto educativo no se han visto propuestas y al parecer se espera que el docente auto-aprenda cómo ser resiliente. A nivel internacional, diversas investigaciones recopilan experiencias de programas para desarrollar resiliencia, aunque su mayoría en estudiantes. A nivel de Perú, si bien no se han hecho investigaciones directamente enfocadas a cómo desarrollar resiliencia en docentes, sí se tienen estudios que analizan sus

niveles en docentes y estos sirven como base para proponer planes y programas donde el objetivo sea el potenciar el desarrollo de dicha capacidad en los docentes.

Frente a lo señalado, se hace evidente lo importante de trabajar un programa que empodere al docente con herramientas para potenciar el desarrollo de su resiliencia e iniciar un reto como este, implica diferenciar aspectos técnicos y adaptativos. Ello nos lleva a pensar en uno de los modelos de liderazgo más innovadores: el liderazgo adaptativo. Heifetz (2012), quien desarrolló este modelo, señala que todo sistema que se enfrente a un desafío adaptativo tiene actores que son parte del problema a la vez que de la solución. Por ello, se hace necesario que una propuesta que tenga como objetivo potenciar la resiliencia laboral del docente tenga en consideración el involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa. De esta manera la propuesta será sostenible y no una simple capacitación.

### ***Formulación del problema***

¿Cómo potenciar el desarrollo de la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao?

De este problema general, se desprenden problemas específicos, o también llamados preguntas científicas las cuales se señalarán a continuación.

#### **Preguntas científicas.**

¿Cuál es el estado actual de la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el ‘Programa de liderazgo adaptativo’ para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao?

¿Qué criterios teóricos y metodológicos se deben tomar en cuenta en la modelación y diseño del ‘Programa de liderazgo adaptativo’ para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao?

¿Cómo validar el diseño del ‘Programa de liderazgo adaptativo’ para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao?

## **Objetivos de la investigación**

### ***Objetivo general***

Proponer un ‘Programa de liderazgo adaptativo’ para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.

### ***Objetivos específicos o tareas de investigación***

Para dar respuesta a los problemas específicos se formulan los siguientes objetivos:

Diagnosticar el estado actual de la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.

Sistematizar la perspectiva teórica que sustenta el ‘Programa de liderazgo adaptativo’ para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.

Determinar los criterios teóricos y metodológicos que sirven de base para la modelación y diseño de un ‘Programa de liderazgo adaptativo’ para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.

Validar, a través del juicio de expertos, el diseño de un ‘Programa de liderazgo adaptativo’ para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.

## **Categorías y subcategorías**

Para dar inicio a la investigación, se definieron las categorías problema y propuesta con sus respectivas subcategorías, como se presenta de manera sintetizada en la siguiente tabla

**Tabla 1***Categorías y subcategorías apriorística*

Categorías	Subcategorías
<p>Categoría problema: Resiliencia</p> <p>Es el proceso de adaptarse a la adversidad que se ve favorecido por una personalidad adaptable; sin embargo, no debe entenderse como una característica que la gente tiene o no tiene. Incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona y potenciada por un ambiente de apoyo. (APA, 2011)</p>	<p>Personalidad adaptable</p> <p>Ambiente de apoyo</p> <p>Estresores menores</p> <p>Compensación de experiencias</p>
<p>Categoría propuesta: Liderazgo adaptativo</p> <p>Es la práctica de movilizar a las personas partiendo de un diagnóstico del sistema en el cual se encuentran inmersas y generando una zona de desequilibrio productivo para que logren afrontar desafíos adaptativos difíciles y prosperen. (Heifetz, Grashow y Linsky, 20126)</p>	<p>Desafío adaptativo</p> <p>Diagnóstico del paisaje político</p> <p>Zona de desequilibrio productivo</p>

Nota: Elaboración propia (2021)

**Justificación de la investigación***Teórica*

El presente trabajo de investigación busca profundizar en el conocimiento de las teorías, enfoques y evolución del concepto resiliencia y, sobre todo, su abordaje en educación. A partir de dicho conocimiento, la investigación tiene como propósito el contribuir con un programa formativo en liderazgo adaptativo, sustentando la razón por la que debe implementarse desde dicho enfoque de liderazgo para lograr potenciar la resiliencia de los docentes.

Los referentes teóricos sobre las categorías apriorísticas se sistematizaron desde los aportes de diversos autores clásicos y modernos como Rutter (1993), Grotberg (1996), American Psychological Association (2011), BID (2017), Ministerio de Educación del Perú (2017), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), Díaz y Barra (2017), Pino, Restrepo, Tobón, y Arroyave (2020), Heifetz (2012) entre otros. En ese sentido, se considera que, la fundamentación teórica abordada por este estudio, resultará enriquecedora para futuros investigadores, sirviendo como antecedente para posteriores investigaciones similares que puedan surgir.

### ***Metodológica***

La investigación inicia con un diagnóstico de los niveles de resiliencia en docentes de una institución educativa pública en el Callao. Para ello, se utilizaron instrumentos de recojo de información validados por expertos, quienes comprobaron su pertinencia y relevancia. Por lo tanto, dichos instrumentos se convierten en un aporte metodológico pues son factibles de ser utilizado en futuras investigaciones. Como siguiente paso, la investigación propone un programa de en liderazgo adaptativo para potenciar la resiliencia en los docentes. Para su elaboración, el programa siguió una metodología basada en enfoques teóricos internacionales, respetando las recomendaciones del Ministerio de Educación (Minedu, 2013) sobre elaboración de programas formativos y además fue también validado por juicio de expertos.

### ***Práctica***

Como resultado de la investigación, se evidencia que es posible desarrollar la resiliencia a lo largo de la vida. En ese sentido, resalta la contribución práctica del estudio ya que se propone un programa formativo que busca potenciarla en docentes y que ha sido diseñado bajo un enfoque innovador al incorporar la teoría de liderazgo adaptativo. Inicialmente se apostará por la comprensión de aspectos teóricos para que, seguidamente, se pueda realizar una práctica consciente del liderazgo en donde el docente será el principal ejecutor. De esta manera, en manos de líderes del sistema educativo, el programa se convierte en una guía para que puedan replicarlo, en aras de promover el desarrollo personal y profesional del docente, quien finalmente contará herramientas para poder responder ante los múltiples desafíos y expectativas que se tienen sobre su labor.

### **Enfoque, tipo y diseño de investigación**

#### ***Paradigma y enfoque de investigación***

La presente investigación se realizó bajo el marco del paradigma socio-crítico el cual, se fundamenta desde la epistemología con la teoría crítica de las ciencias. Según Mosteiro y

Porto (2017) el objetivo de este paradigma es la comprensión de la realidad como praxis (unión de práctica y teoría) para dar respuesta a los problemas que surgieron como resultado de las transformaciones en dicha realidad. En ese sentido, el mencionado paradigma coincide plenamente con el propósito de este estudio pues, a partir de la sistematización teórica y un diagnóstico práctico, se pretende hacer un aporte para dar solución al desafío de potenciar la resiliencia laboral en docentes.

Asimismo, la investigación tiene un enfoque holístico que, de acuerdo a Hurtado (2000), es aquel que desarrolla procesos para indagar sobre el futuro ya que se relacionan a la formulación de propuestas, así como a la aplicación práctica de soluciones o programas y acciones sociales, entre otros. Dicho enfoque proporciona criterios más abiertos que integran técnicas cuantitativas y cualitativas en el corpus de la metodología de la investigación, haciendo que resulte efectiva y más completa.

En línea a ello, el presente estudio hizo uso de ambas técnicas, siguiendo el ciclo holístico, sugerido también por Hurtado, aplicándolas de la manera más conveniente, de acuerdo al objetivo específico y momento de la investigación. Por mencionar un ejemplo, para la recolección y procesamiento de datos del diagnóstico se aplicaron técnicas cuantitativas y cualitativas.

### ***Tipo de investigación***

En el campo de las ciencias de la educación, la investigación es una actividad trascendental y permanente. Ello ha llevado a que desde el siglo pasado surja un modelo de investigación específica que aborde su naturaleza compleja la cual se denomina 'Investigación educativa'.

En 1979, Lawrence Stenhouse es quien marca un hito este tipo de investigación al postular que los mismos maestros podían ser investigadores. Es así que este modelo de investigación fue concebido desde sus inicios para generar una comunidad docente

autocrítica y reflexiva cuyo objetivo es conocer la práctica educativa para mejorarla o transformarla. (Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas, 2015)

A partir de tal hecho se comenzó a delimitar el campo disciplinar de la investigación educativa dentro de la epistemología de la educación lo cual, para Schuster, Puente, Andrada y Maize (2013), es difícil de caracterizar debido a la complejidad de los fenómenos que estudia. Sin embargo, los autores precisan algunas distinciones como su carácter pluriparadigmático y plurimetodológico.

Por su parte Cisterna (2007) especifica que, en la investigación educacional cualitativa, la unidad de estudio suele enmarcarse dentro de centros educativos. En estas instituciones, se estudiarán a los sujetos, es decir las personas concretas con las que se trabajarán, resaltando que a su vez estas se dividen en estamentos como estudiantes, docentes, directivos, administrativos, entre otros. Dentro de la pluralidad que caracteriza a la investigación educativa, se puede precisar que, por su finalidad, la presente investigación es del tipo aplicada porque se orienta a solucionar un problema específico, lo cual Vargas (2009) señala como el esfuerzo principal de ese tipo de investigaciones.

En base al mismo autor, se puede delimitar que dentro de la investigación aplicada este estudio es práctico enfocado en diagnósticos, en el cual se debe establecer las necesidades o el problema a abordar y responder con una propuesta. En este caso, el problema ha sido identificado a partir de un procedimiento que implicó llevar a cabo encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes para delimitar su nivel de resiliencia y posteriormente elaborar una propuesta para potenciar su incremento mediante un programa de liderazgo adaptativo.

### **Diseño de investigación**

Según Cisterna (2007) En investigación educacional, las investigaciones descriptivas son las más frecuentes; por ello, durante todo el estudio se siguió un diseño no experimental,

de corte transversal descriptivo. Se afirma que el diseño es no experimental pues de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) este se da cuando la investigación se lleva a cabo sin manipular intencionalmente las variables de estudio lo cual se refleja en este estudio pues no se ha construido ninguna realidad para ser contrastada, sino que, por el contrario, se analizaron situaciones ya existentes, sin alterar su ambiente natural. Dentro de los diseños no experimentales, estos pueden clasificarse en longitudinales y transversales, siendo este último el que se aplicó en la presente investigación pues los datos se recopilaron en un momento y tiempo determinado lo cual caracteriza a un diseño de corte transversal.

Finalmente, como ya se ha mencionado, este estudio parte de la descripción de los niveles de resiliencia en un grupo de docentes de una institución educativa específica. Esto evidencia que el diseño es transversal descriptivo pues Martínez y Rodríguez (2005) sustentan que tales diseños se limitan a examinar una población específica para describirla a través de la medición de diversas características.

## **Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación**

### ***Métodos teóricos***

#### **Método histórico-lógico.**

La investigación parte de un profundo análisis de los orígenes, evolución y estado actual de la resiliencia como concepto. En ese sentido, se utilizó el método histórico-lógico, para orientar dicho análisis a la luz de los sucesos históricos y cómo influyeron en la conceptualización del término resiliencia. Según Rodríguez y Pérez (2017) este método debe entenderse como una “unidad dialéctica histórico-lógico y rechazar tanto el razonamiento lógico especulativo, divorciado de los hechos científicos, como el empirismo que se limita a la simple descripción de los hechos sin explicarlos a partir de la lógica de su desarrollo.” (p.190). En ese sentido, este método complementa tanto lógica como historia para asociarse recíprocamente y lograr un mejor entendimiento durante la construcción del marco teórico.

### **Método de análisis-síntesis.**

De otro lado, el método de análisis-síntesis fue de mucha utilidad para comprender los hechos y el contexto diagnosticado en la institución educativa. En ese sentido, los autores Rodríguez y Pérez (2017) indican que “El análisis y la síntesis no son el resultado del pensamiento puro, sino que tienen una base objetiva en la realidad.” (p.186). Por ello, los autores precisan que la aplicación de este método permite que el conocimiento se produzca a través de la síntesis las propiedades y características de un todo, el cual fue previamente dividido en sus partes principales para obtener información significativa. En consecuencia, se utilizó este método luego de aplicar los instrumentos de recojo de información de los niveles de resiliencia dentro de la institución educativa, codificando los resultados y sintetizando los datos más relevantes.

### **Método de inducción y deducción.**

A lo largo de la investigación se hizo uso del método de inductivo-deductivo ya que, de acuerdo a lo establecido por Cerezal y Fiallo (2002) permite enlazar hechos y procesos singulares con aquello que es general dentro de la misma realidad de manera simultánea. En tal sentido, se utilizó la deducción, durante la fundamentación del problema, en el cual partimos un escenario general y global hacia lo particular y local. Respecto a la inducción, se utilizó para poder inferir de manera lógica, guiando los hallazgos de la teoría y metodología de la presente investigación para establecer formulaciones teóricas de carácter conclusivo para que sirvan de fundamento de la propuesta formativa que ofrece este estudio.

### **Método de lo abstracto a lo concreto.**

Según Cerezal y Fiallo (2002), el método de lo abstracto a lo concreto permite integrar un conjunto de abstracciones mediante la síntesis de conceptos y sus partes, condicionando un conocimiento de mayor contenido esencial. Dicho método se empleó en el proceso de sistematización del conocimiento científico hallado a partir de los diversos textos y fuentes que sustentan la perspectiva teórica de la propuesta del programa de liderazgo adaptativo.

Asimismo, se aplicó en la abstracción de resultados de los diversos instrumentos aplicados para entender a profundidad la realidad de la institución educativa objeto de estudio, enriqueciendo el diseño de la propuesta.

#### **Método hermenéutico.**

De otro lado, durante toda la investigación se utilizó el método hermenéutico que, de acuerdo a Arráez, Calle y Moreno (2006), se define como una actividad interpretativa para captar de manera plena el sentido de los textos. Este método teórico se utilizó con mayor énfasis en la etapa de elaboración de la propuesta, para realizar el análisis de los documentos de gestión institucional de escuela, con el objetivo de identificar la importancia y las acciones o planes de formación para sus docentes.

#### **Método de modelación.**

Finalmente, dentro de los métodos teóricos se hizo uso del método de modelación, que según Cerezal y Fiallo (2002) “es el proceso mediante el cual se crea una representación o modelo para investigar la realidad (p.60). Este método, puede representar las características y relaciones fundamentales del propósito de estudio, proporcionando explicaciones a manera de guía. Por ello, se utilizó este método al momento de modelar la propuesta de programa formativo en liderazgo adaptativo, detallando sus características principales a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos hallados, siendo además validado por expertos para que efectivamente pueda servir como guía para potenciar la resiliencia laboral en docentes.

#### ***Métodos empíricos y estadísticos***

Para poder evidenciar y constatar en la práctica lo hallado gracias a los métodos teóricos, se tomaron tres métodos empíricos: la encuesta y la entrevista y la observación.

Las encuestas, que para algunos autores son un diseño o método complementario, son propias de las investigaciones de tipo descriptivo como es el caso del presente estudio. Se caracterizan por utilizar cuestionarios de aplicación masiva en diferentes contextos lo cual

permite recoger las opiniones y valoraciones que tienen los sujetos de estudio sobre determinados asuntos. (Cerezal y Fiallo, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este caso, las encuestas fueron aplicadas de manera virtual a maestros, con la finalidad de contrastar el nivel de resiliencia actual con el que cuentan los docentes de la institución educativa según ambas opiniones.

El método de la entrevista, según Cerezal y Fiallo (2002) se basa en “una conversación profesional de carácter planificado entre el entrevistador y el o los entrevistados” (p.109). En ese sentido, los autores precisan que la conversación se planifica mediante una guía de entrevista. Además, señalan que este método es recomendable cuando se precisa ir más a fondo en ciertos aspectos específicos del tema que se investigado. Por ello, se aplicó este método con la finalidad de conocer los factores resilientes con los que cuentan los docentes de la institución educativa objeto de estudio, desde la percepción de sus líderes educativos y la viabilidad de adoptar un programa formativo para desarrollarlos. Además, para profundizar y complementar lo obtenido en encuestas, se aplicó este método con un grupo de la muestra de docentes.

La observación, que según Cerezal y Fiallo (2002) es la “percepción directa, atenta, racional, planificada, de los fenómenos relacionados con los objetivos de la investigación, en sus condiciones habituales y naturales, con vista a encontrar una explicación del fenómeno en estudio” (p.26). Dicho método se aplicó con el fin de constatar lo expresado por los docentes a través de la encuesta y entrevistas, en un espacio en el que se suelen desenvolver. Por ello, se observó el íntegro de una reunión de maestras y maestros de nivel primaria, la cual incluía la presencia del coordinador de dicho nivel.

De otro lado, según Obregón (2010), el método estadístico aplica una serie de procedimientos secuenciales para el manejo de data cuantitativa dentro de una investigación. Este método empleó específicamente la estadística descriptiva para el procesamiento de la

información obtenida de la aplicación de encuestas a docentes, utilizando del paquete estadístico SPSS-v25.

En conclusión, cada uno de los distintos métodos aplicados permitieron enriquecer tanto los enfoques como los fundamentos teóricos para contribuir al diseño del programa de liderazgo adaptativo con el propósito de potenciar la resiliencia laboral en los docentes de la institución educativa objeto de este estudio.

### **Población, muestra, muestreo y unidad de análisis**

El estudio se realizó en una institución educativa pública del Callao, que cuenta con los niveles de inicial, primaria y secundaria. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174). En ese sentido, la presente investigación al centrarse específicamente en docentes del nivel primario, delimitó su población a los 14 docentes y el líder educativo de dicho nivel, que es el coordinador. Asimismo, se consideró también al director de la institución educativa.

Respecto a la muestra a analizar, se aplicó un muestreo no probabilístico ya que, por la naturaleza de esta investigación, no se utilizó el azar y se recurrió al juicio del investigador. Dicha delimitación se sustenta con base a lo afirmado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) quienes indican que “para diversos estudios cualitativos la decisión del número de casos que conformen la muestra es del investigador” (p.385). En consecuencia, para el caso de los docentes, se tomó a toda la población para la encuesta pues 14 es un número perfectamente manejable para el estudio. De otro lado, en el caso de las entrevistas, se consideró a tres docentes y al total de líderes educativos, es decir al director y coordinador de primaria.

Finalmente, la unidad de análisis de la investigación está compuesta por docentes del nivel primaria de la institución educativa, además del coordinador de dicho nivel y el director para recoger su percepción.

### **Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo**

Con el objetivo de recoger la información pertinente para evidenciar la existencia de la problemática planteada por la presente investigación, se utilizaron distintas técnicas empíricas con sus correspondientes instrumentos, los cuales se describirán a continuación.

En primer lugar, se empleó la técnica de la encuesta cuyo instrumento fue un cuestionario conformado por 19 preguntas realizadas a la plana docente. El objetivo fue diagnosticar y constatar el nivel de resiliencia que tenían al momento de realizar el presente estudio, así como conocimientos sobre liderazgo adaptativo.

Asimismo, se utilizó la técnica de la entrevista que, de acuerdo con Bernal (2010), busca el contacto directo con las personas para obtener información espontánea y abierta. Por tal motivo, se aplicó una entrevista semi-estructurada con una guía de entrevista de 10 preguntas como instrumento referencial y estuvo dirigida a docentes y líderes educativos. Respecto a los docentes, el objetivo fue recoger opiniones más profundas sobre su propio nivel de resiliencia y liderazgo adaptativo, así como el de sus colegas. En el caso de los líderes educativos de la institución, el objetivo fue conocer su percepción sobre el nivel de resiliencia laboral en los docentes y de qué manera, desde su rol como líderes, promueven que dicho nivel se incremente.

Finalmente, se utilizó la técnica de la observación y una guía de observación como instrumento. Esta observación tuvo como objetivo constatar el nivel de resiliencia laboral que poseen los docentes, evidenciado en su comportamiento observable durante el desarrollo de una reunión de coordinación con presencia de los líderes educativos.

**Tabla 2***Técnicas e instrumentos aplicados en la investigación.*

Técnicas	Instrumentos
Encuesta	Cuestionario para docentes
Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada para docente y líderes educativos.
Observación	Guía de observación de reunión de docentes

Nota: Elaboración propia (2021)

**Validación de los instrumentos**

Cada instrumento fue entregado a un metodólogo y dos temáticos, emitiendo un juicio como expertos sobre la validez de estos para su posterior aplicación. Cada experto recibió además una ficha de validación y la matriz de categorización. De esta manera, cada uno validó de manera independiente tanto la pertinencia como la relevancia y construcción gramatical de todos los ítems de cada instrumento y se obtuvieron los siguientes resultados:

**Tabla 3***Resultados de la validación de instrumentos por juicio de expertos*

Expertos	Especialidad	Instrumentos			
		Cuestionario a los docentes	Guía de entrevista semi-estructurada a docentes	Guía de entrevista semi-estructurada a líderes educativos	Guía de observación de reunión de docentes
Dra. Miriam Velásquez	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Mg. Hernán Flores	Temático	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Mg. Fernando Loyola	Temático	Aplicable después de corregir	Aplicable después de corregir	Aplicable después de corregir	Aplicable después de corregir

Nota: Elaboración propia (2021)

Como puede observarse en la tabla 3, los instrumentos para realizar la recogida de datos son aplicables. Si bien existieron observaciones, estas fueron tomadas en cuenta, haciéndose las correcciones del caso, antes de la aplicación.

## Capítulo I

### Marco teórico, conceptual y referencial

#### Antecedentes de la investigación

##### *Antecedentes internacionales*

Pino, Restrepo, Tobón y Arroyave (2019) elaboraron un artículo con el propósito de describir el rol que tienen los docentes para desarrollar resiliencia y fortalecer habilidades sociales en estudiantes. Se trabajó bajo la metodología cualitativa, utilizando como instrumentos el guion de entrevista a docentes, socio-dramas y registro de observación a estudiantes. Los resultados comprobaron que perfil de competencias del docente tiene un rol significativo para mediar el acompañamiento en la formación inicial de resiliencia y habilidades socioemocionales en los niños. Mencionan que esto implica que el docente tenga una formación profesional desde lo humano, para que mantenga actitudes resilientes.

Vicente (2017) desarrolló una tesis para comprender y medir la relación entre la resiliencia de docentes y su estado de burnout en escuelas públicas de educación secundaria. La metodología de la fue cuantitativa, con un diseño descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 167 docentes. Se concluye que la predisposición a padecer burnout se ve disminuida cuando el docente tiene desarrollada la resiliencia. Además, se considera que el aumento del bienestar ocupacional depende de la modificación de las variables estresoras y de atender la formación y desarrollo de las competencias personales del docente.

Díaz y Barra (2017) realizaron un estudio con el fin de evaluar la relación entre resiliencia y satisfacción laboral de docentes en una comunidad en Chile. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional. Se utilizó una muestra de 119 maestros a los cuales se les aplicó instrumentos de alta confiabilidad (La Escala de resiliencia SV-RES y la de satisfacción laboral en versión para profesores ESL-VP). Como resultado, se encontró que existe una relación positiva entre resiliencia y satisfacción laboral. Ello podría

ser un indicio de que las características estudiadas sobre la resiliencia podrían permitir que los profesores mejoren su percepción de bienestar, asociado a la satisfacción laboral.

Church (2018), en su estudio para obtener el grado de doctor en educación, tuvo como objetivo analizar la percepción de docentes de alto rendimiento sobre la práctica de liderazgo adaptativo en escuelas de bajo rendimiento y cómo se relacionaba con su motivación para quedarse a enseñar en dichas escuelas. El estudio se hizo bajo una metodología cualitativa mediante y utilizó como instrumento la entrevista semi-estructurada. Los resultados revelaron que la gran mayoría de docentes prefieren experimentar un liderazgo adaptativo sobre un liderazgo técnico. Por ello, los resultados resaltan la necesidad de que los líderes se entrenen en prácticas de liderazgo adaptativo para retener talento docente durante el periodo de implementación de mejoras en escuelas de bajo rendimiento.

Kershner y McQuillan (2016) hicieron un artículo publicado en la Revista Internacional de Complejidad y Educación donde buscan comparar y contrastar cómo se logra el cambio educativo en dos escuelas urbanas a través del liderazgo. El artículo utiliza metodología cualitativa mediante un estudio de caso, utilizando instrumentos como entrevistas, observación, entre otros, durante tres años. Como resultado, destacan la necesidad de romper el status quo como precursor del logro del cambio que se quiere ver en una escuela y evidencian que, para materializarlo, es importante usar un enfoque de liderazgo adaptativo y transformacional para generar una cultura y clima institucional que genere confianza entre los actores de la comunidad educativa.

### ***Antecedentes nacionales***

Tacca y Tacca (2019) realizaron una investigación para conocer cuál es la relación entre resiliencia y el síndrome de burnout. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo y fue de tipo correlacional - no experimental, utilizando instrumentos adaptados al contexto peruano. Con una muestra de 183 docentes del nivel secundaria, los resultados mostraron que

la resiliencia tiene una correlación inversa al agotamiento emocional y una correlación positiva con la realización personal. Asimismo, de acuerdo a los resultados, los docentes mostrarían gran capacidad para dar cierto amortiguamiento a los efectos nocivos del estrés a través de la adaptación.

Segovia, Fuster y Ocaña (2020) presentaron un artículo basado en una tesis de maestría en la cual buscan estudiar la resiliencia dentro de la experiencia de maestros en escuelas rurales. El estudio siguió un enfoque cualitativo, con metodología fenomenológica y hermenéutica educativa. Se utilizó como instrumento la anécdota. El estudio concluye que la resiliencia se hace presente cuando los maestros se logran adaptar a las múltiples situaciones adversas que se presentan en la escuela, utilizando características personales para convertir limitantes en fortalezas. Además, resalta que la actitud del docente es esencial para el desarrollo de la resiliencia ya que llega a movilizar también la actitud de los estudiantes que tienen a cargo.

Yauri (2016) hizo una tesis con el objetivo de comprobar si existe una relación entre la resiliencia y el estrés laboral del maestro de educación primaria. Para ello, utilizó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional, aplicando instrumentos validados a una muestra de 102 docentes. De éstos, uno de los resultados inmediatos fue que la mayoría de docentes presentaban un alto nivel de estrés a nivel general como también en las dimensiones de realización personal, agotamiento y despersonalización. La investigación concluye que cuando existen bajos niveles de resiliencia, existen altos niveles de estrés laboral en los maestros que fueron parte del estudio.

Flores, García, Yapuchura y Yapuchura (2018) desarrollaron un artículo de investigación con la finalidad de analizar si la variable liderazgo tiene influencia sobre la resiliencia que tienen estudiantes universitarios. La investigación siguió una metodología cuantitativa de tipo correlacional. Utilizando como instrumento encuestas con escalas de

likert a una muestra de 376 estudiantes. Los resultados muestran que efectivamente existe una influencia parcial de las actitudes de liderazgo sobre la resiliencia pues, a partir de la muestra estudiada, se determinó una correlación positiva media entre dichas variables. Se concluye que, a mayor nivel de actitudes de liderazgo, mayor nivel de actitudes de resiliencia.

Bustamante (2018) presentó una tesis con el objetivo de conocer las características de gestión de la organización Enseña Perú que han permitido la mejora de la calidad educativa en las escuelas con las que trabajaron entre el 2012 y 2014. La metodología utilizada fue cualitativa bajo la forma de estudio de caso. Concluyeron que Enseña Perú aporta no solo insertando profesionales en zonas vulnerables (donde no se cubren plazas docentes), sino que implica presencia de sus aliados privados y públicos y ello produce un gran impacto. En ese sentido, tanto los profesionales como el propio staff de la organización reconocen que la práctica del liderazgo adaptativo hace que tengan la capacidad de trabajo en equipo y movilizar a los miembros de la comunidad educativa para involucrarse en emprender los cambios necesarios para mejora de los estudiantes.

## **Fundamentos sobre el desarrollo de la resiliencia laboral en docentes**

### ***Enfoques teóricos y psicológicos sobre resiliencia***

#### **Orígenes del paradigma de la resiliencia.**

La supervivencia del ser humano, a lo largo de la historia, ha radicado en la capacidad de adaptación para superar circunstancias adversas. Desde el cambio climático, crisis económicas hasta guerras, la humanidad ha tenido que sobreponerse, creando nuevos escenarios y perspectivas para salir adelante. Es por ello que, como señalan Puig y Rubio (2011), el paradigma de la resiliencia emerge para ponerle nombre a eso que viene sucediendo desde siempre pero que, en las últimas décadas, no había sido reconocido. En tal sentido, se empezará por identificar los orígenes del término, lo cual lleva a reconocer su etimología.

Resiliencia viene del latín ‘Resilio-resiliere’ que significa: rebotar o saltar hacia atrás, de acuerdo al diccionario etimológico de Harper (2008), haciendo una alusión a la flexibilidad de los objetos incluso después de ser comprimidos o doblados. Por ello, la física anglosajona incorpora la palabra ‘resilience’ que según Martiñá (2003) se define como: “La resistencia que oponen los cuerpos, en especial los metales, a la ruptura por choque o percusión” (p.120). Esta definición destaca la cualidad que tienen los objetos de resistir ante golpes externos lo cual puede compararse de cierta forma con la capacidad humana de sobreponerse ante la adversidad y crecer a pesar de ella. En consecuencia, el término resiliencia es tomado de la física y adaptado a las ciencias sociales para ponerle nombre a dicha capacidad de los seres humanos.

En ese proceso, el primer registro del uso del término se da durante la Segunda Guerra Mundial, en donde Scoville (1942) destaca la capacidad de algunos niños de ser ‘resilientes’ pese a las arriesgadas condiciones de vida a las que estaban expuestos. Asimismo, Shonkoff y Meisels (2000), mencionan a Bowlby, Anthony y Koupornik como los primeros en contribuir con sus estudios a la construcción del concepto. Estos se ubicaron en el contexto del ‘Movimiento de la higiene mental’ surgido en Estados Unidos durante los años setenta, cuyo propósito era incrementar la prevención y el tratamiento temprano de psicopatologías o desórdenes mentales, siendo el principal objeto de estudio, los niños.

Sorprendentemente, los estudios abordados en esa época revelaron que, a pesar de las múltiples circunstancias desfavorables del entorno, no todos los niños presentaban secuelas o trastornos psicológicos, introduciendo el término ‘vulnerabilidad’ para explicar dichos resultados. Bajo ese concepto, la capacidad de superar la adversidad se entendía como intrínseca, algo que se tiene desde el nacimiento y que se constituye como un rasgo de personalidad que facilita a la persona responder ante las dificultades y a quienes la poseían se les consideraba ‘invulnerables’.

Teniendo en cuenta antecedentes como estos, se iniciaron nuevas investigaciones para ir más allá de una concepción tan estática como la de la ‘invulnerabilidad’ y entender mejor las razones por las que algunos se ven menos afectados que otros ante la adversidad. Es así que, como señala Serrano (2016), el estudio de Werner y Smith en Hawai sería aquel que marcaría un hito pues acuñó una de las primeras definiciones del término ‘resiliencia’ en 1992 para describir a los niños ‘vulnerables’ pero que en realidad pudieron sobreponerse a las circunstancias adversas de su infancia. Además, el estudio evidenció que este grupo, que se adaptó al entorno y utilizó diversas capacidades para desarrollar una vida plena, compartían un factor que fue de mucha ayuda: la presencia de un adulto que les acompañó de forma incondicional.

De esta manera, la ‘vulnerabilidad’ queda abandonada, produciéndose el origen del paradigma de la resiliencia: se empieza a hablar sobre competencias y capacidades que manejan los seres humanos para superar la adversidad, así como de mecanismos que promueven su desarrollo. Respecto a este último aspecto, no podemos dejar de mencionar a Rutter (1993) quien incluso desde antes de Werner y Smith venía estudiando la resiliencia y profundizó en el análisis del proceso de superación de la adversidad como un fenómeno de crecimiento personal.

### **Un enfoque desde la psicología positiva.**

A finales de los años noventa, el psicólogo norteamericano Martin Seligman es nombrado como presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA) y es justamente en la conferencia inaugural del ejercicio de su cargo que, para muchos autores, se marca el nacimiento de la psicología positiva. Según García (2017), en dicha conferencia, Seligman expresa claramente que tiene el propósito de trabajar para devolverle a la psicología el enfoque hacia el aspecto positivo del ser humano, independientemente de las patologías psicológicas que le pueden afectar. Es así que se inician nuevas investigaciones adoptando un

nuevo enfoque que parte desde las fortalezas y oportunidades, rescatando el esfuerzo que hacen las personas para sobreponerse ante los problemas. Es en este nuevo marco en el que el estudio de la resiliencia, empieza a tener grandes avances.

Para entender este nuevo marco, es importante traer a colación el concepto de salud que da la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014): “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p.1). En base a ello, la psicología positiva tiene como finalidad alcanzar el bienestar integral del ser humano para vivir una vida plena. Para lograr dicho fin, este enfoque de la psicología busca aportar con recursos que les permitan a las personas desarrollar y potenciar sus habilidades para que funcionen como amortiguadores ante la adversidad.

En ese sentido, Domínguez y Ibarra (2017) resaltan que los aportes de la psicología positiva se dieron a través de tres ámbitos: las instituciones positivas, las emociones positivas y la personalidad positiva. Respecto a este último, señala que se encuentran investigaciones sobre: autocontrol, creatividad, talento, afrontamiento, altruismo, empatía y resiliencia. Es así que, en adelante, desde el enfoque de la psicología positiva, aumentan las investigaciones que abordan las variables de fortalezas y competencias de las personas, que les permiten superar la adversidad, en lugar de centrarse en las consecuencias psicopatológicas producto de dicha adversidad, como lo hacía la psicología tradicional.

### **Etapas en la evolución del concepto resiliencia.**

Como se ha podido reflejar hasta ahora, los antecedentes del estudio de la resiliencia empezaron a darse desde los años setenta y desde ese entonces ha sido entendida según diferentes momentos y áreas geográficas y hay autores que las dividen por escuelas, generaciones, etc.

La primera etapa estuvo marcada por la escuela anglosajona, es decir, por investigadores ingleses y estadounidenses como Werner y Smith, Rutter y Garmezy. Para

Serrano (2016), en esta etapa, los autores postulan que la resiliencia es una capacidad que se basa en características (fortalezas y valores) propias de la personalidad. Luego, amplían sus estudios hacia factores externos y condiciones que puedan influir sobre la capacidad resiliente, es así que empiezan a incluir términos como factores de riesgo.

En la segunda etapa se desafía el énfasis en las características de la personalidad y se plantean estudiar el proceso para lograr una adaptación positiva ante las condiciones adversas. Es así que la influencia del entorno cobra mayor relevancia. Sin embargo, Rutter postula que los factores de riesgo y protectores del entorno no deberían ser la base del estudio de la resiliencia ya que no son determinantes y no afectan por igual a todas las personas, marcando la pauta para que se tenga en cuenta la diversidad de participantes y contextos en futuros estudios. Siguiendo ese planteamiento, Grotberg, indica que se debería cambiar el nombre de factores protectores pues si estos protegieran de la adversidad no tendría sentido hablar de la capacidad humana para enfrentar dicha adversidad. En lugar de ello, Grotberg propone hablar de factores de resiliencia. (Serrano, 2016 y Vicente, 2017)

Asimismo, los autores antes mencionados sostienen que en esta etapa surgen dos nuevas escuelas: La europea y la iberoamericana. De la escuela europea, destaca el etólogo y psicólogo Cyrulnik, quien distingue que la resiliencia no es propia del individuo o del entorno, sino que, se halla dentro de la interacción entre ambos y se entreteje con los medios ecológicos, afectivos y verbales. Además, uno de sus aportes clave es la figura del ‘tutor de resiliencia’, que se explicará con mayor detalle posteriormente.

En general, para la escuela europea, es mucho más importante trabajar, de manera integral y transversal, con las personas en riesgo, tanto como con los profesionales que las atienden y la cultura en la que éstas se encuentran. De otro lado, para la escuela Iberoamericana, la apuesta es el estudio de la resiliencia comunitaria a partir de los estudios de Suárez Ojeda. En Latinoamérica, el líder de dicha escuela es Melillo quien también es

gran defensor de la importancia y pertinencia de desarrollar la resiliencia en el contexto de las diversas instituciones educativas.

Finalmente, se puede distinguir una tercera etapa o generación actual, como señalan Puig y Rubio (2011). Esta surge producto de la tendencia de integrar los modelos existentes, admitiendo aportes de diversas ramas de las ciencias, llevando a que se formulen teorías más complejas como la ‘metateoría’ de Richardson. La característica principal de esta tercera etapa es que su propósito es ahondar sobre modelos aplicativos que promuevan la construcción de la resiliencia.

En conclusión, se ha mostrado cómo el término resiliencia es tomado desde el campo de la física para explicar el comportamiento del ser humano que le permite sobreponerse ante a la adversidad. Inicialmente, estas explicaciones estuvieron basadas en la invulnerabilidad. Desafiando esto, los investigadores dieron paso al surgimiento de la resiliencia como un paradigma alentador y optimista. Es así que surgen las primeras definiciones y se ha demostrado que el concepto de resiliencia claramente ha evolucionado, pasando de un análisis centrado en rasgos de la personalidad hacia el entenderla como un proceso dinámico donde los factores del ambiente y el individuo interactúan, permitiéndole a éste adaptarse y salir adelante a pesar de las dificultades.

### ***Conceptualización e implicancias de la resiliencia***

#### **Hacia una definición de la resiliencia.**

Se ha podido evidenciar que no existe un consenso que lleve a la existencia de una definición de resiliencia universalmente aceptada. Sin embargo, se utilizará el enfoque propuesto por Vicente (2017) que clasifica las definiciones de resiliencia según los criterios de adaptabilidad, capacidad o habilidad, la interacción de factores internos y externos y resiliencia como adaptación y proceso. En estas clasificaciones se ubicarán a las definiciones

del concepto de resiliencia que se han podido recopilar de autores clásicos hasta los más recientes.

Dentro de la primera clasificación, es decir aquellos conceptos de resiliencia que la relacionan con la adaptabilidad, encontramos a Garmezy (1991) quien postula que esta es “la capacidad de recuperarse y mantener un comportamiento adaptativo después de inicialmente abandonar o no sentirse capaz al iniciarse un evento estresante” (p.459). Más adelante, Masten y Powell (2003) definen a la resiliencia como “Patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas” (p. 4).

Respecto a la clasificación de acuerdo al criterio de capacidad, la resiliencia es definida por Grotberg (1996) como "la capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado" (p.3). En esa misma línea, los autores Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003) la definen como “la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (p.22).

En la tercera clasificación, agrupamos a las definiciones que hacen énfasis los factores internos y externos, siendo definitivamente Rutter (1993) uno de los primeros autores que habla sobre estos factores. Sin embargo, él propone llamarlos ‘mecanismos’ dándole a la persona un rol activo en desarrollarlos y define a la resiliencia como el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida saludable a pesar de vivir en un medio insano (ambiente familiar, social y cultural).

Finalmente, se encuentra la clasificación que habla de resiliencia como un proceso que incluye adaptación. Aquí se encuentran los autores más actuales, pertenecientes a la llamada ‘última generación’. Entre ellos tenemos a Luthar, Cicchetti y Becker (2000), quienes explicaron que la resiliencia es “un proceso dinámico que abarca la adaptación

positiva dentro del contexto de una adversidad significativa” (p. 543). Teniendo en cuenta esta vasta cantidad de definiciones, se hace necesario precisar aquellas que se ajustan para los fines de la presente investigación. Por ello, considerando la evolución del término y a la luz de los nuevos enfoques, se tomará como base aquellos que resaltan el componente adaptativo de la resiliencia y que la definen como un proceso.

Entonces, buscando una definición actualizada, capaz de integrar estos criterios, se encontró el concepto postulado por la APA (2011), el cual indica que la resiliencia es el proceso de adaptarse bien a la adversidad ocasionada por estresores mayores como un trauma, tragedia, problemas serios de salud, amenazas o estresores menores como problemas familiares, de relaciones personales o situaciones estresantes del trabajo. Dicho proceso se ve favorecido por una personalidad adaptable sin embargo no debe entenderse como una característica que la gente tiene o no tiene. Incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona y potenciada por un ambiente de apoyo.

Como se ha podido notar, este concepto visibiliza la importancia de entender la resiliencia como un proceso capaz de ser aprendido y que cualquier persona puede desarrollar para lograr adaptarse ante situaciones adversas. En consecuencia, esta definición hace válida la formulación de propuestas para promover el desarrollo del proceso resiliente de las personas. Es entonces que, para fines de la presente investigación, se definirá resiliencia con base a esta conceptualización.

### **Componentes de la resiliencia.**

Debido a que la resiliencia es un proceso emprendido por los seres humanos, mucho se ha estudiado sobre el camino que éstos recorren para alcanzarla, lo cual indudablemente también lleva a pensar en ciertas características que les ayudan a lograrlo.

Por tal motivo, Baruth y Carroll (2002) consideraron 4 aspectos que pueden evaluarse tangiblemente para medir la resiliencia en las personas. El primer componente es la personalidad adaptable y se refiere a aquellas personas que tienen tendencia a recurrir a sus fortalezas y emociones positivas por sobre aquellas que son negativas, cuando se enfrentan a la adversidad. Ello promueve rasgos como la flexibilidad y adaptabilidad que contribuyen a iniciar un proceso resiliente. Como segundo componente, se tiene al ambiente de apoyo y está constituido por familiares, amigos o miembros de una comunidad que promueve un clima y relaciones de confianza y apoyo. En consecuencia, este ambiente es un soporte ante momentos adversos.

Asimismo, se encuentra el componente de estresores menores, el cual hace un recuento de los factores de riesgo (estresores) que le ha tocado vivir a una persona y explica que, si ésta se encuentra expuesta a demasiados, es probable que enfrente problemas educativos o relacionales. Por ello, lo ideal es que presente un balance entre aspectos favorables y desfavorables. Finalmente se tiene al componente compensación de experiencias, el cual explica que las personas tienen la capacidad de resolver de manera autónoma sus desafíos a pesar de no estar recibiendo el soporte directo de su entorno más directo y gracias al efecto que tiene el ambiente de apoyo. (Baruth y Carroll, 2002).

De estos componentes, se puede evidenciar la importancia de la resiliencia como un proceso que considera tanto aspectos de la persona como su entorno por lo que trabajar en ambos es sumamente relevante si se quiere potenciar su nivel.

### **Perspectiva de aprendizaje de la resiliencia.**

El amplio número de enfoques y teorías en torno a la resiliencia son un manifiesto de la riqueza que este constructo puede ofrecer y por lo mismo, es importante resaltar que, al día de hoy, los estudios han demostrado que la resiliencia no es un rasgo o habilidad innata, sino que, como define APA (2011), es un proceso que puede ser aprendido. En ese sentido, Santos

(2013) precisa que, a partir del autoconocimiento de nuestras fortalezas y vulnerabilidad, se puede dar inicio a un aprendizaje del proceso resiliente, a pesar de las circunstancias difíciles que se presenten en la vida.

Esto último es importante pues, aunque la mayoría de investigaciones se abocan a la infancia, no debe perderse de vista que es posible aprender herramientas para potenciar el proceso resiliente y desarrollarlo a lo largo de las distintas etapas de nuestra vida. Prueba de ello, es que investigaciones recientes como las de Tabibnia y Radecki (2018), toman esta perspectiva para proponer estrategias que permiten entrenarse en el aprendizaje de la resiliencia en etapas posteriores a la infancia. En su artículo, se enfocan en dos vías principales: conductas y hábitos, así como estrategias cognitivas relacionadas con el lenguaje. Lo interesante de su estudio es que proponen herramientas holísticas para desarrollar resiliencia que van desde la alimentación hasta la práctica del agradecimiento y la atención plena.

Entonces, a partir de reconocer que la resiliencia es un constante aprender, las investigaciones han evidenciado que esto también se logra si se promueve la implementación de factores protectores (o de resiliencia en palabras de Grotberg) como, por ejemplo: contar con personas que sean modelos o referentes a seguir, una comunidad social que dé soporte entre sus miembros, espacios seguros de aprendizaje, etc. Ello resulta coherente pues el proceso de la resiliencia no se da de manera aislada y, por el contrario, implica una interacción activa de las personas con su entorno para lograr adaptarse y sobreponerse ante situaciones de riesgo, que afecten su bienestar y estabilidad. (Rosales, 2013 y Serrano, 2016).

En consecuencia, se puede entender por qué, en las últimas décadas, existen registros de diversos programas para propiciar y potenciar factores protectores (tanto internos como externos) ya que estos han demostrado contribuir a desarrollar el proceso resiliente. La mayoría de dichos programas, que posteriormente se citarán, son una especie de guías para

padres o sesiones que los maestros pueden aplicar con sus estudiantes. Esto último no debería causar sorpresa pues, evidentemente, la escuela en sí misma es un ambiente que, por sus características, puede favorecer o dificultar la construcción del proceso resiliente. Sin embargo, lo que sí causa sorpresa es que sean poquísimos los estudios sobre programas que hayan trabajado primero con los docentes, dándoles herramientas para que aprendan a potenciar su propia resiliencia y a partir de ello, puedan promoverla en sus estudiantes.

### ***Resiliencia en educación y la relevancia del docente en este proceso***

#### **La relación entre resiliencia y educación.**

Adquirir resiliencia es un proceso de aprendizaje que puede compararse con la vida misma pues durante esta, todos necesitan aprender a adaptarse, afrontar y superar múltiples episodios adversos. Por ello, su estudio comenzó a ser abordado desde otras disciplinas como la pedagogía, debido a que, como señalan Noriega, Angulo y Angulo (2015) “la pedagogía es la ciencia que enseña a vivir bien la vida” (p.42).

Desde el campo educativo, las investigaciones se han centrado justamente en la pedagogía, estudiando cómo deben funcionar las instituciones educativas, particularmente el aula, para promover el desarrollo de la resiliencia en estudiantes. Los más recientes incluso ahondan en cómo responder ante las necesidades educativas especiales y de dificultades para el aprendizaje, así como la prevención del comportamiento que impacta negativamente en la salud del adolescente. (Serrano, 2016)

Como se mencionó anteriormente, no debe sorprender el vínculo entre resiliencia y educación pues las escuelas son parte del ambiente externo que Grotberg (1996) ubica dentro del factor de resiliencia “Yo tengo”, precisando que este, al igual que todos los servicios institucionales, son clave para adquirir las competencias del proceso de resiliencia desde la infancia. Es por ello que, desde este enfoque, muchos investigadores de la resiliencia en el campo educativo, han tratado de crear modelos que explican cuáles serían los factores o ejes

clave para generar procesos de promoción de resiliencia desde la escuela. Entre ellos, el más destacado es el modelo de “Rueda de resiliencia” de Henderson y Milstein.

Dicho modelo tiene seis ejes a partir de dos objetivos. El primer objetivo plantea contribuir con la atenuación de riesgos a nivel individual como del ambiente e incluye tres pasos: Enriquecimiento de vínculos sociales, fijación de límites y enseñanza de habilidades para la vida. El segundo objetivo tiene como propósito contribuir a la construcción del proceso resiliente mediante otros tres pasos: otorgar afecto, establecimiento de altas expectativas y el facilitar oportunidades de participación. Sin embargo, algo que no es muy evidente en este modelo, pero que los autores sí mencionan, es que cada eje evidencia la co-responsabilidad de cada miembro de la comunidad educativa en el desarrollo de resiliencia. Por ejemplo, se señala que directivos y padres deben proporcionar respaldo al docente, reconociendo sus potencialidades y autoridad en el trabajo con los estudiantes. (Henderson y Milstein, 2003).

Sin embargo, la literatura de resiliencia en educación se basa en cuál es el rol y ruta que deben seguir los docentes para promover resiliencia en los estudiantes. Es así que se espera que cumplan el rol de tutores de resiliencia. Cyrulnik (2001), quien a lo largo de sus obras introduce dicho término, define al tutor como toda persona o experiencia que, mediante un soporte afectuoso, favorece el inicio de un proceso resiliente ante un suceso adverso. En el caso de la figura del docente, éste es un claro ejemplo de tutor de resiliencia explícito pues, sobre todo en la niñez, es sumamente admirado y sus actitudes tienen especial impacto.

Respecto a la ruta para promover resiliencia en estudiantes, las investigaciones y estudios siguen apuntando a delimitar cuáles son las características de un docente ‘tutor de resiliencia’ y estrategias para lograr desarrollarla en sus estudiantes. En ese sentido, Acevedo y Restrepo (2012) concluyen a partir de entrevistas a docentes que, para lograrlo, ellos necesitan tener los conocimientos básicos sobre psicología de la niñez, mantener una mirada

optimista sobre todos los estudiantes, reafirmar su vocación de servicio, empatía, tolerancia, compromiso, entusiasmo, una postura autorreflexiva entre varios otros aspectos. Asimismo, desde una mirada más actual Ruiz y Lagos (2019) indican que los docentes deben contar con conocimientos en programación neurolingüística y otras técnicas de la psicología cognitiva-conductual.

Se puede concluir entonces que el vínculo entre resiliencia y educación resulta evidente pues ambas son procesos de aprendizaje continuo y aportan herramientas para que las personas puedan superar las adversidades que se les puedan presentar a lo largo de la vida, siendo la escuela, el espacio donde resiliencia y educación se manifiestan concretamente. Los estudios en este campo se han enfocado en construir modelos para asegurar que las escuelas sean aliadas en la construcción de resiliencia en sus estudiantes y para ello, las expectativas recaen sobre la figura del docente como tutor de resiliencia.

### **Resiliencia laboral del docente y su impacto.**

#### ***Resiliencia a nivel de la escuela como organización.***

Las instituciones educativas son organizaciones que, si bien tienen como misión la formación integral de sus estudiantes, son también centros laborales cuyos principales colaboradores, son los docentes. Son los maestros quienes finalmente llevan a cabo la misión educativa y, como hemos visto en el punto anterior, se espera que contribuyan al desarrollo de la resiliencia en el estudiante. Por tal motivo, y en concordancia al modelo de Henderson y Milstein, Rosario (2013) refiere que, para promover la resiliencia en el estudiante, se debe evidenciar el compromiso de todos los miembros de la institución educativa. Además, destaca que, como líderes, los directivos son quienes inician este proceso y para ello deben aplicar estrategias que propicien que la institución sea un ambiente protector.

Es entonces que hablar de resiliencia desde la escuela implica hablar de resiliencia organizacional, la cual Dahms (2010) define como la capacidad de una organización o de sus

miembros para atravesar la incertidumbre mediante la adaptación. En un inicio las investigaciones se focalizaron en encontrar las características que debería tener un colaborador con resiliencia laboral. En tal sentido, Meneghel, Salanova y Martínez (2013) consideran que existen variables como las relaciones interpersonales, autoeficacia, emociones positivas, actitud frente al trabajo, etc. permiten que las fortalezas individuales sirvan para actuar de manera resiliente. Sin embargo, también mencionan a los recursos laborales, es decir, las condiciones en las que se desarrolla el trabajo, establecidas por la organización.

En ese sentido, se empieza a estudiar la resiliencia organizacional desde los procesos, rutinas y condiciones que tienen las organizaciones para construir resiliencia a nivel institucional. Horne y Orr (citados por Meneghel, Salanova y Martínez, 2013) propusieron un modelo de siete “C” para señalar aquellas que caracterizan a una organización resiliente: (a) Comunidad: Colaboradores interiorizan visión, misión y valores de la institución; (b) Competencia: Habilidades del colaborador para satisfacer las demandas del entorno; (c) Conexiones: Apoyo entre los miembros de la organización; (d) Compromiso: Trabajo en equipo en periodos difíciles o de cambio; (e) Comunicación: Intercambiar oportunamente información relevante; (f) Coordinación: Adaptación del sistema para el logro de resultados y (g) Consideración: Considerar, diariamente, el factor humano en la organización.

Por lo antes mencionado y bajo la premisa implícita de poder influenciar en el proceso de desarrollo de la resiliencia, se han implementado programas de formación en resiliencia en distintos tipos de organizaciones. Robertson, Cooper, Sarkar, y Curran (2015) analizaron 14 de estos programas y todos demostraron ser efectivos en desarrollar resiliencia laboral, impactando de manera positiva en su bienestar mental y físico, permitiéndoles un mejor desempeño de sus funciones. Cabe resaltar que uno de ellos fue implementado en una institución educativa.

En ese sentido, Aguaded y Almeida (2016) manifiestan que los líderes educativos no deben perder de vista espacios como talleres o jornadas que le brinden a los docentes oportunidades para la autorreflexión de sus capacidades resilientes. Además, indican que los líderes deben analizar si la institución educativa como ente organizativo está impidiendo o facilitando el proceso de adquisición de resiliencia en los docentes. Finalmente, mencionan que las investigaciones vienen dejando constancia de la necesidad de estos espacios pues no sólo promueve el bienestar individual del docente, sino que además redundará en la calidad de la enseñanza, beneficiando a los estudiantes.

En conclusión, la resiliencia laboral es resultado de la interacción entre colaboradores y las condiciones que facilita la organización. Por ello, los líderes deben construir un ambiente que promueva la resiliencia pues esta produce una serie de beneficios. Asimismo, los estudios demuestran que los colaboradores pueden entrenarse en herramientas para desarrollarla. Ello resulta sumamente esperanzador para las escuelas, organizaciones que se encuentran inmersas en un contexto altamente desafiante y en el que las miradas giran hacia el docente, quienes se exponen al escrutinio de una sociedad que no termina de valorar la real dimensión de su labor.

### ***Importancia de la resiliencia del docente en la escuela.***

Se puede afirmar con toda seguridad que desarrollar resiliencia es una necesidad para cada miembro de la comunidad educativa pues la escuela del siglo XXI está inmersa en una serie de desafíos. En ese sentido, Noriega, Angulo y Angulo (2015) afirman que, hoy en día, las escuelas que cuenten con autoridades y maestros resilientes pueden catalogarse como exitosas y que la clave de ello es que dichos actores tengan la capacidad de ser promotores y reforzadores de factores de resiliencia en la vida de los estudiantes. Esto pone nuevamente en evidencia las expectativas que se tienen sobre el rol del docente para contribuir al desarrollar resiliencia en sus estudiantes.

Lamentablemente, estas expectativas se dan en un entorno contradictorio pues, aunque se sabe que el docente es la figura clave para el éxito de un sistema educativo, según el BID (2017) la profesión del docente en Latinoamérica atraviesa un desprestigio comparado al que solía gozar hace 60 años. Ello se explica, entre otras razones, porque es considerada una de las carreras menos atractivas debido a las pésimas condiciones laborales en las que se desempeña un docente: deficiente infraestructura de las escuelas, falta de servicios básicos, hasta detalles increíbles como el hecho de no contar con una tiza o plumones para hacer sus clases y, por si no fuera suficiente, la baja remuneración salarial que perciben por su trabajo.

De otro lado, aunque ineludiblemente los docentes buscan adaptarse a sus contextos, según un estudio del Minedu (2017) y Unesco (2017) este contexto cambiante produce en el docente angustia, inseguridad, apatía, pero también ilusión y compromiso. Según el estudio, estas emociones son parte de las actitudes del docente y si estas son permanentemente negativas eventualmente generarán insatisfacción y un menor desempeño. De manera similar, Vicente (2017) detalla que la labor docente implica una fuerte demanda emocional pero también física y relacional, lo cual impactaría negativamente en la salud del docente que no tenga herramientas para manejar dicha carga.

Ante esto, Díaz y Barra (2017) afirman que “la resiliencia podría ser una variable moduladora del malestar docente, permitiendo al profesor sobreponerse o adaptarse a situaciones estresantes” (p.79). Por ello, también afirman que los docentes resilientes tendrían mayor dedicación y motivación para responder ante las demandas que exige su profesión. Esto es reafirmado por Papatraianou, Levine y West (2014), quienes indican que la comprensión explícita de cómo utilizar habilidades resilientes, puede mejorar la capacidad profesional de los maestros, independientemente del contexto de sus escuelas.

En consecuencia, Noriega, Angulo y Angulo (2015), manifiestan que, si bien la complejidad del entorno que vive el docente afecta su desempeño y que el aumento de

problemas como la delincuencia, los vicios, etc. se convierten en factores de riesgo para el fracaso académico de los estudiantes, ello no debe permitir que se fomente una actitud pesimista. Por el contrario, señalan que esto debe impulsar a trabajar por fortalecer al docente, motivándolo a hacerse de recursos y herramientas que les permitan iniciar un proceso resiliente ante la adversidad.

Todo lo antes expuesto ayuda a entender que, frente a los desafíos descritos, la resiliencia laboral del docente es importante pues le permitirá evitar consecuencias mayores a las señaladas ya que, teniendo en cuenta su definición y componentes, el proceso resiliente se centra en las fortalezas y virtudes de las personas, más allá de las condiciones de riesgo. Sin embargo, es fundamental que como se concluye en el punto anterior, los líderes educativos se cuestionen si el ambiente escolar promueve o frena el proceso resiliente a nivel organizacional y a partir de ello trabajen estrategias para contribuir a desarrollar dicho proceso.

#### ***Estado de la resiliencia laboral del docente y sus consecuencias.***

El rol que cumplen los docentes desde las escuelas es evidentemente importante y transformador. Es en sus aulas donde el docente fortalece su vocación y compromiso con la formación de sus estudiantes. En consecuencia, es fundamental que las instituciones educativas los valoren y brinden soporte que les transmita seguridad para asumir sus diversas funciones, siendo la más importante el ser facilitador de aprendizajes significativos.

De acuerdo a Noriega Angulo y Angulo (2015) el proceso resiliente está en relación directa con los ambientes de aprendizaje. Por lo tanto, si el docente logra generar un ambiente de aprendizaje afectivo y efectivo, el desarrollo de la resiliencia se dará de manera natural. Sin embargo, como hemos visto, anteriormente el docente está expuesto a un contexto permanentemente adverso y muchas veces sin respaldo del propio núcleo de su escuela y como señalan Vance, Pendergast y Garvis (2015), si bien el docente, como todo ser humano,

puede desarrollar resiliencia a lo largo de su vida, muchas veces no reconocen estas competencias y por ende no las aplican a su práctica profesional. En línea a ello, numerosas investigaciones se han preocupado por diagnosticar el nivel de resiliencia con el que cuentan los docentes.

Por ejemplo, Tacca y Tacca (2019) en su estudio con 189 docentes de escuelas públicas y privadas de nivel secundaria encontraron que más del 50% manifestaban agotamiento emocional, lo cual los autores señalan se encuentra en concordancia con los hallazgos sobre la misma variable en España, Uruguay y Chile. Sin embargo, a pesar que solo el 32.2% tenía un nivel alto de resiliencia, más de la mitad de docentes tenía un nivel promedio. Con estos resultados, aplicaron un análisis estadístico y evidenciaron que el desgaste emocional tiene una correlación inversa con la resiliencia.

Asimismo, Vicente (2017) en su tesis doctoral concluye que los docentes que tienen desarrollado un alto nivel de resiliencia disminuyen su vulnerabilidad a llegar a tener burnout, síndrome que el autor define como un estado de agotamiento producto de un proceso de estrés crónico y que conduce al deterioro en la calidad de la labor que desempeña la persona, al absentismo e incluso al abandono del puesto de trabajo. Su estudio reconoce que variables como el optimismo, la tolerancia a la frustración, y la autoeficacia son factores de protección frente al síndrome.

Entonces si los mismos docentes se presentan agotamiento, burnout o estrés laboral ¿Cómo podrían los estudiantes aprender a desarrollar resiliencia si sus principales modelos en la escuela se encuentran en estas condiciones? Como se ha mencionado líneas arriba, por definición, la resiliencia implica un sentido de posibilidad pues implica que, a pesar de circunstancias desfavorables, las personas pueden adaptarse y reponerse. Además, los citados estudios recalcan que cuando el nivel de resiliencia es alto, todas estas condiciones negativas

tienden a disminuir. Aunado a ello, no se debe perder de vista lo que ya se ha sustentado: la resiliencia es un proceso capaz de ser aprendido, entrenado y adquirido a lo largo de la vida.

En relación a este último punto, Aguaded y Almeida (2016) afirman que la educación no podrá adquirir el amplio sentido de su definición si los administradores de las escuelas no logran entender que la formación continua del docente implica prepararlo para identificar competencias que lo ayuden a adquirir la resiliencia, la cual necesitan para afrontar las demandas de un mundo cambiante y evitar perjuicios en su propio bienestar.

En conclusión, a pesar que, como cualquier ser humano, el docente tiene amplia capacidad alcanzar todo su potencial, el contexto desafiante en el que se encuentra y la falta de respaldo con el que cuenta hacen que no siempre pueda reaccionar con resiliencia. Por tal motivo, investigaciones explican que la formación en resiliencia es evidentemente necesaria.

### **Experiencias de programas para desarrollar resiliencia en educación.**

Fruto de los aportes de la psicología positiva y de estudios que postulan que la resiliencia es un proceso que puede ser aprendido, en la última década se han aplicado diversas propuestas de programas para promover el desarrollo de resiliencia en el ámbito educativo alrededor del mundo. A continuación, se presentan algunos de los más representativos.

Uno de los primeros países en aplicar estos programas fue Estados Unidos debido a la influencia de Seligman, impulsor de la psicología positiva a quien ya hemos mencionado. Es precisamente Seligman quien junto a otros colegas de la Universidad de Pennsylvania idearon ‘The Penn Resiliency Program’ (El Programa de Resiliencia de Penn) para estudiantes a partir de los últimos años de primaria y secundaria. También conocido como PRP, según García Silgo (2013), es uno de los programas de resiliencia más replicados y ha demostrado reducir la ansiedad, depresión y problemas de conducta entre otros muchos beneficios.

Otro programa estadounidense, pero dirigido a docentes, es ‘Cultivating Awareness and Resilience in Education’ (Cultivando Conciencia y resiliencia en la educación) el cual

Robertson, Cooper, Sarkar, y Curran (2015) señalan que incluía cinco talleres grupales de un día completo cada uno y una llamada telefónica de acompañamiento individual. La intervención se centró en desarrollar habilidades emocionales, atención plena para la reducción del estrés y prácticas de compasión.

En Europa, según Serrano (2016), algunas instituciones educativas de Países bajos han seguido ‘El modelo de la Casita’ de Vanistendael en el cual propone los principios y bases de la resiliencia. Las transformaciones implican un trabajo intenso de tres a cinco años, pero con resultados positivos. En el caso de España, se encontró la propuesta de intervención de Ruiz y Lagos (2019) para desarrollar resiliencia en niños y niñas de educación primaria. En la propuesta buscan fortalecer el bienestar emocional en estudiantes a partir del fomento de su autoestima utilizando programación neurolingüística y técnicas de la psicología cognitiva conductual.

En Colombia, Acevedo y Restrepo (2012) implementaron un programa formativo en resiliencia para docentes con el auspicio de la Fundación Corficolombiana en Cali. Este programa, si bien reconoce que la resiliencia del propio docente es esencial, apuesta por formarlos para darles herramientas que les ayuden a promover la resiliencia de sus estudiantes y sus familias desde su práctica pedagógica.

A nivel nacional aparentemente no se encuentran registros de experiencias de programas para el desarrollo de resiliencia. De todos modos, cabe mencionar que, atendiendo a la gran peligrosidad de algunos distritos en la provincia de Trujillo, el Programa Conjunto de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana (2017) diseñó una serie de módulos de prevención de la violencia el cual resultó en una guía para que los docentes puedan aplicarlo con sus estudiantes de secundaria. En dicha guía, uno de los temas a abordar era la resiliencia, como parte del módulo ‘Construye su identidad’.

En conclusión, como se mencionó anteriormente, estos programas evidencian cómo el foco ha sido el estudiante y es entendible pues las escuelas albergan en su seno a estudiantes provenientes de diversos contextos siendo muchos de estos altamente perjudiciales para ellos, poniéndolos en riesgo de presentar dificultades de adaptación, fracaso escolar o incluso conflictividad. Sin embargo, al ser los docentes en quienes recae la labor de promover el proceso resiliente del estudiante, resulta imprescindible comenzar potenciando primero su propia resiliencia.

### **Fundamentos del programa de liderazgo adaptativo**

#### ***La importancia del desarrollo profesional del docente***

De acuerdo con Montecinos (2003) la literatura en educación define al desarrollo profesional del docente como “una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (p.108). Estas instancias, según Miranda, Hernández y Hernández (2015), suelen ubicarse de acuerdo a la etapa de la carrera del docente: inicial, destinada a la obtención del grado académico; la etapa previa, para la preparación en cómo superar la selección e ingreso a la práctica en aula y la etapa de formación permanente una vez que el docente ya se encuentra en servicio desde las aulas.

En ese sentido, múltiples investigaciones han demostrado que el trabajo del docente en aula es el factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, como afirman Murillo y Román (2012), cuando se piensa en calidad educativa, esta se comprende desde el rol del docente: su didáctica, sus actitudes, etc. Es entonces que, invertir en su desarrollo profesional es fundamental para una mejor calidad educativa en beneficio de los estudiantes.

Por su parte, Aguaded y Almeida (2016) afirman que participar en experiencias innovadoras a lo largo de su carrera, llevarán a que el docente pueda desarrollarse tanto a

nivel personal como profesional, no de manera automática pero sí progresiva. En este punto, hacen énfasis en la existencia de un claro vínculo entre el educador y la persona del educador, resaltando que “es urgente encontrar espacios de interacción entre las dimensiones personales y profesionales que permitan a los educadores apropiarse de sus procesos de desarrollo” (p.169). En línea a ello, señalan que la resiliencia puede tomarse como un campo útil en relación con el desarrollo del docente, ya que intenta comprender los mecanismos que le permiten a las personas desarrollarse incluso ante situaciones complejas o adversas.

Por lo antes expuesto, es evidente que, al impactar en su trabajo con los estudiantes, el desarrollo profesional del docente es clave para una mejor calidad educativa. Gracias a espacios formativos en los que participan a lo largo de su carrera, los docentes adquieren nuevas formas de pensar y actuar, lo cual les permite desarrollarse de manera integral. Dicho desarrollo implica tener en cuenta el aspecto personal que es inherente al educador y el cual puede ser mejor comprendido tomando como marco de referencia a la resiliencia.

### ***La formación docente como parte de su desarrollo profesional***

A nivel internacional, la importancia de la formación docente se ve reflejada en la inclusión de este aspecto dentro de las líneas estratégicas delimitadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para asegurar el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro: “Educación de calidad”. La meta 10 de este objetivo compromete a los países al aumento de docentes calificados mediante la formación, sobre todo en países en desarrollo. A nivel nacional, el Proyecto Educativo Nacional al 2021, planteó como uno de sus seis objetivos el asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su profesión centrándose en el desempeño efectivo, así como de una formación continua integral.

De lo anterior, se evidencia que los enfoques en el desarrollo profesional del docente han cambiado y se prefiere utilizar el concepto de formación dejando de lado la capacitación. En ese sentido, Sánchez Moreno (2006) indica que el término capacitación viene del mundo

industrial y se caracteriza por ser discontinua y puntual; es decir se orienta a nivelar o perfeccionar a la fuerza laboral en un aspecto específico para evitar que se encuentre desfasada respecto a nuevas tendencias. Por el contrario, la formación es un concepto más global y sistémico “orientado a la nivelación de habilidades o destrezas que el entorno exige y al logro de un perfil cuyos rasgos involucran las dimensiones: profesional, personal-social y comunitaria” (p.37).

En ese sentido, la formación docente es concebida como un proceso que incluye aspectos profesionales y los referidos al carácter personal, así como al entorno social del educador. Esta conceptualización de la formación como proceso es reforzada por López de Castilla (2012) quien señala la necesidad de un cambio de paradigma para que efectivamente se supere el carácter transmisionista de la capacitación y se logre una formación continua basada en el protagonismo de las necesidades del docente. Para esta autora el profesionalismo de la docencia se demuestra cuando vemos al maestro adaptarse a diversos contextos geográficos y sociales y enfrentarse a los diversos desafíos según la etapa de la vida profesional en la que se encuentren.

En conclusión, se puede entender que, a diferencia de la capacitación, la formación docente nos ofrece un enfoque más coherente hacia lo que significa invertir en el desarrollo profesional de los maestros pues su conceptualización tiene en cuenta su aspecto personal el cual se ha demostrado es fundamental para la práctica docente. Asimismo, es importante entender que la formación docente no termina con su titulación, sino que, es de manera continua, a lo largo del ejercicio de su labor.

### *Abordaje del concepto de liderazgo hasta llegar a la teoría del liderazgo adaptativo*

#### **Liderazgo en educación.**

Lograr un cambio en los paradigmas, enfoques y metodologías, que permitan potenciar los sistemas educativos, requieren liderazgo. Esto se puede comprobar con afirmaciones como

las de López, Osorio, Gallegos y Cáceres (2016), quienes recopilan investigaciones de diversos autores, las cuales manifiestan el hecho de que, efectivamente, el liderazgo escolar es el factor trascendental para alcanzar mejoras e innovaciones desde las instituciones educativas.

Dependiendo del contexto de cada país, el liderazgo escolar es un término que suele utilizarse de manera similar con el de gestión escolar o gestión pedagógica y está fuertemente asociado a la figura del director, a quien se le identifica como líder pedagógico por excelencia. En consecuencia, Gajardo y Ulloa (2016) definen al liderazgo pedagógico como “el conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes” (p.4). Estas prácticas requieren que los líderes focalicen sus tareas aplicando prácticas que posibiliten alcanzar metas compartidas, el desarrollo profesional del cuerpo docente y, sobre todo, generar las condiciones para un clima y cultura organizacional que permita la colaboración.

De otro lado, Kenneth Leithwood y Carolyn Riehl (citados en López et al., 2016) definen al liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros con el objetivo de articular y lograr metas compartidas en la escuela. De esta definición se entiende que el liderazgo escolar puede referirse no sólo a la persona del director o directora, sino que abarca además a aquellos que ocupan puestos y funciones que contribuyan a dicho objetivo, como son las y los subdirectores, los equipos de coordinadores y coordinadoras, etc. Es entonces que se empieza a hablar de un liderazgo compartido o distribuido.

Para MacBeath, Swaffield y Frost (citados en Gajardo y Ulloa, 2016), el liderazgo compartido es uno de los principios que hacen posible impactar sobre el aprendizaje de los estudiantes. Ello, debido a que promueve la creación de condiciones y estructuras que alientan a cada miembro de la comunidad educativa a ejercer liderazgo, lo cual, según López et al. (2016), implica que dichos miembros cuenten con las competencias y habilidades para

ejercer las funciones que se les confía. En tal sentido, siendo el docente quien tiene a su cargo el trabajo directo con los estudiantes, resulta fundamental que pueda contar con herramientas para ejercer un liderazgo efectivo, que lo conlleve a mejorar su práctica educativa.

Lamentablemente, como afirman Bernal y Ibarrola (2015), en las investigaciones sobre liderazgo en educación no se desarrolla explícitamente la definición del liderazgo docente. En un esfuerzo por delimitar este concepto, los autores señalan ciertas distinciones. Por ejemplo, indican que cuando el docente, con sus aportes, logran influenciar más allá de las clases a otros colegas, padres y otros agentes educativos, ejercen su liderazgo. Se trata entonces de docentes facilitadores de las carreras profesionales de otros colegas, docentes que se responsabilizan de proyectos curriculares particulares y se esfuerzan por investigar y desarrollar nuevas experiencias y oportunidades para aumentar el aprendizaje de sus estudiantes.

En conclusión, cuando se habla de liderazgo en educación se suele pensar en la figura del directivo; sin embargo, el rol del docente no debe perderse de vista en este proceso pues no supe el liderazgo directivo, sino que, lo complementa ya que el director trabaja para contribuir a crear condiciones que le permitan a cada uno de los profesores ser líderes del aprendizaje de sus estudiantes.

### **Hacia una definición del liderazgo.**

#### ***Conceptualización del término liderazgo.***

Se ha evidenciado que, para lograr los objetivos de los sistemas educativos, se necesita de un liderazgo efectivo tanto de directivos como de docentes. Sin embargo, esto no solo aplica al sector educación o a las escuelas, sino que trasciende a diversas organizaciones que buscan alcanzar sus propósitos. Entonces, ¿A qué nos referimos exactamente con liderazgo?

Existen cientos de investigaciones que abordan este concepto el cual ha sido estudiado desde la antigüedad. A fines de la década del ochenta, se popularizó la ‘Teoría del gran

hombre' la cual sustentó el enfoque de rasgos. Según Bass (1990), este enfoque sostiene que se les puede considerar como líderes a aquellas personas que poseen determinadas características estables (rasgos físicos, psicológicos y sociales). Ello marcó el inicio del conocido dilema sobre si el líder nace o se hace. En la actualidad, dicho dilema ha sido resuelto pues, como afirman Serrano y Portalanza (2014), se ha demostrado que el liderazgo es una competencia la cual puede desarrollarse a partir del aprendizaje de una serie de habilidades.

En ese sentido, tomaremos el concepto de Griffin y Moorhead el cual define al liderazgo integrando los conceptos de proceso y propiedad:

El liderazgo, como proceso, es el uso de la influencia no coercitiva para dirigir y coordinar las actividades de los miembros del grupo con el fin de lograr las metas. Como propiedad, es el conjunto de características atribuidas a aquellas personas de quienes se tiene la percepción de que utilizan esa influencia con éxito. (Griffin y Moorhead, 2010, p. 326).

De esta definición, entendemos que, si bien existen características alrededor de la persona del líder, el liderazgo no se limita a dichos atributos, sino que resalta el proceso mediante el cual se ejerce influencia sobre los demás, para alcanzar metas.

Por todo lo antes expuesto, se evidencia que la conceptualización de liderazgo más actual deja de lado el enfoque de rasgos y se concentra en la acción de influenciar y direccionar a las personas hacia el logro de un objetivo trazado.

### ***Teorías sobre tipos de liderazgo.***

A partir de la evolución del concepto de liderazgo centrado en comportamientos y no en rasgos, muchos autores han desarrollado teorías para clasificar el accionar de los líderes en diversos tipos o estilos. Estas teorías van desde las más directivas hasta aquellas que se consideran democráticas y cada una de estas tiene ventajas y desventajas. Mucho depende de

la cultura de cada organización y del tipo de objetivo que persigue para determinar qué estilo le resulta más adecuado. En línea a ello, citaremos las tres principales teorías de liderazgo.

En primer lugar, como respuesta al enfoque de rasgos una de las primeras teorías en postularse fue la del liderazgo situacional. Esta teoría afirmaba que ‘los grandes hombres’ no se caracterizaban por tener los mismos rasgos para ser considerados líderes, sino que, comparten contextos que los llevaban a accionar de determinada manera para empujar a los demás hacia un objetivo. Según Yukl (2010), a medida que la situación, las tareas e incluso las personas subordinadas varíen, también el estilo aplicado por el líder cambiará, para poder comportarse de acuerdo a las nuevas necesidades que se presenten.

Por su parte, el liderazgo transaccional, se fundamenta en los procesos de intercambio de beneficios. Según, Bass (1999), este liderazgo se caracteriza porque los colaboradores reciben incentivos o sanciones de acuerdo su desempeño laboral y el líder logra así motivar a su equipo hacia el logro de los resultados esperados. Claramente, dicha motivación obedece a la satisfacción de intereses personales.

De otro lado, la teoría de liderazgo transformacional desarrollada por Bass, a partir de los estudios de House, MacGregor y Burns, desafía al liderazgo transaccional e indica que para lograr verdaderas transformaciones los líderes deben influenciar en los colaboradores para ir más allá de sus propios intereses y se comprometan genuinamente en pos del beneficio común. El autor, resalta lo importante de la conducta ética, moral y los valores del líder para lograr inspirar a los demás. Asimismo, resalta que el rol del líder es el ser capaz de identificar las fortalezas y debilidades de los colaboradores para explotar su máximo potencial. (Bass, 1999).

En conclusión, se puede notar que las diferentes teorías coinciden en que el liderazgo aplica mecanismos de distintos tipos, pero que apuntan a comprometer a las personas a seguir en el camino para solucionar desafíos y alcanzar metas. Para ello, un aspecto clave es la

adaptación ante los diversos desafíos que se presenten en ese camino. Dicho aspecto cobra importancia hacia fines de los años noventa y dio origen a una nueva teoría de liderazgo la cual desarrollaremos con mayor amplitud a continuación.

### **La teoría del liderazgo adaptativo.**

#### *Definiciones clave en liderazgo adaptativo.*

El mundo globalizado en el que vivimos hace que el número de cambios a los que se enfrentan las organizaciones aceleren a un ritmo constante. En consecuencia, los líderes necesitan una mayor capacidad de adaptación e innovación. Por ello, el interés en identificar un estilo de liderazgo que considere estos aspectos empezó a incrementar, a medida que su importancia se volvió más obvia. Es así que nace formalmente el liderazgo adaptativo como teoría, de la mano de Ronald A. Heifetz, quien desde 1994 venía realizando estudios y publicando investigaciones sobre la importancia de este enfoque para responder ante los múltiples desafíos del entorno.

Esta teoría de liderazgo es rápidamente adoptada por el mundo empresarial, y muchos investigadores definen aquellos aspectos que la hacen distinta de otras teorías. Es así que Llaguno (2018) indica que el liderazgo adaptativo es:

la manera en la que el líder se adapta a las personas de una organización, en vez de tratar de moldear a todos a su forma de dirigir. A diferencia del liderazgo situacional, no trata de adaptarse al entorno o al contexto, sino a la dinámica de las personas. (p.1).

Por su parte, en una sesión académica en ESADE, Martin (2009) explica que el liderazgo adaptativo “es un proceso de movilización de un grupo para que afronte una realidad incierta y desarrolle nuevas capacidades que le permitan asegurar su progreso y bienestar” (p.14)

Sin embargo, el concepto original es publicado en la primera edición del libro ‘La práctica del liderazgo Adaptativo’ el cual sienta las bases de esta nueva teoría. En ese sentido, en su edición más reciente, sus autores Heifetz, Grashow y Linsky (2012) definen al liderazgo adaptativo como la práctica de movilizar a las personas partiendo de un diagnóstico del sistema en el cual se encuentran inmersas y generando una zona de desequilibrio productivo para que logren afrontar desafíos adaptativos difíciles y prosperen. Esta conceptualización es desarrollada ampliamente por los autores explicando por qué utilizan términos como ‘prosperar’ o ‘desafío’ para su construcción.

‘Prosperar’ en liderazgo adaptativo implica desafiar el status quo y modificar, si es necesario, los valores y creencias arraigadas que representen una barrera o limitante para poder dar paso al progreso. En el caso del término ‘desafío’, los autores lo utilizan para distinguirlo de los problemas técnicos, explicando que los desafíos adaptativos son los que no tienen soluciones ya conocidas o definitivas para enfrentarlos por lo que generan un malestar continuo ya que no existe un conocimiento previo en cómo abordarlo. Sin embargo, en un problema técnico ya existen procesos a seguir para hallar soluciones y se tienen a expertos que pueden tomar acción para afrontar estas dificultades. (Heifetz y Linsky, 2002)

Una forma de reconocer que nos enfrentamos a desafíos adaptativos es que, ante estos, surgen facciones. Darse cuenta de las mismas implica un diagnóstico del paisaje político de la organización, otro concepto importante dentro de esta teoría. Según Heifetz et al. (2012), la idea base es que las personas, al querer satisfacer expectativas de personas influyentes en ellas, las siguen agrupándose en lo que se denominan ‘facciones’. Dichas facciones surgen porque cuando se pone sobre la mesa el desafío sobre el cual todos deben trabajar, cada persona tiene que enfrentarse ante sus propios valores, lealtades y posibles pérdidas y ello los hace unirse a la facción que más comparta sus posturas como, por ejemplo: los que están a favor, los indiferentes, opositores, etc.

Las facciones les ofrecen a sus miembros una especie de protección ante las pérdidas que podrían tener al afrontar el desafío adaptativo. Asimismo, los autores señalan que, dentro de las facciones, se pueden identificar autoridades formales (aquellas que ocupan algún cargo) e informales (las que, sin necesidad de un cargo, tienen influencia en la facción) formando todo esto parte del paisaje político que deben diagnosticar los líderes.

Para intervenir en un sistema dividido por facciones, Heifetz y Linsky (2002) recomiendan propiciar una zona de desequilibrio productivo. Este concepto hace referencia a la generación de un estado de incomodidad o estrés en las personas para que se vean retadas a replantearse mentalidades y proponer soluciones al desafío que está impidiendo lograr las metas de la organización. Los líderes deben regular los niveles de tensión al momento de abordar estos desafíos para mantenerlo en la zona que efectivamente promueva productividad.

Generalmente, una zona de desequilibrio productivo se produce cuando el líder nombra el desafío al cual los equipos se están enfrentando y, sin medias tintas, lo pone sobre la mesa. En ese sentido, el ejercicio de liderazgo implica estar bien posicionado para manejar a las facciones y darse cuenta si estas utilizan mecanismos de evasión de la tarea. Por ello, esta teoría busca institucionalizar la reflexión y el aprendizaje continuo en cada miembro de la organización, así como la preocupación genuina por su desarrollo profesional para generar un compromiso a largo plazo, donde todos se interesan por el futuro de la organización (Heifetz et al., 2012).

En conclusión, la teoría de liderazgo adaptativo tiene múltiples conceptos que ofrecen un aporte teórico y metodológico para poder ejercer liderazgo en contextos cambiantes. Un primer paso es distinguir problemas técnicos y delimitar cuál es el desafío adaptativo, distinguir facciones, autoridades. Todo ello nos ayuda a diagnosticar el sistema antes de intervenir.

### *Ventajas del liderazgo adaptativo.*

La teoría de liderazgo adaptativo adopta una visión holística del ejercicio del liderazgo, desmitificando la figura del líder llena de características y más bien se centra en la acción a partir del entender a las personas que son parte de un equipo. En ese sentido, este tipo de liderazgo permite a las instituciones planificar sus estrategias y afrontar los cambios y desafíos que se les presenten.

Lamentablemente, muchos planes y proyectos se vienen abajo por la falta de dedicación a elaborar un buen diagnóstico, una etapa fundamental cuando se inicia cualquier intervención. Ante ello, una de las principales ventajas que nos ofrece el liderazgo adaptativo es la importancia que le ofrece a esta etapa pues en palabras de los autores

en la mayoría de las organizaciones, las personas se sienten presionadas para resolver los problemas y pasar a la acción con rapidez. Por lo tanto, reducen al mínimo el tiempo que dedican a diagnosticar, a recoger información y a explorar las múltiples interpretaciones de la situación y las distintas posibilidades de intervención. (Heifetz et al., 2012, p. 29)

Las personas suelen precipitarse hacia la búsqueda de soluciones inmediatas, pero no se detienen a analizar sobre las causas detrás de los síntomas. Por ello, en el punto anterior vimos algunos conceptos, que se vuelven herramientas ofrecidas por esta teoría de liderazgo, para elaborar un adecuado diagnóstico.

Uno de los conceptos fundamentales es distinguir los problemas técnicos de los desafíos adaptativos pues los primeros no necesitan más allá que un esfuerzo de gestión de los procesos necesarios para alcanzar las metas trazadas. Sin embargo, los líderes suelen fallar al enfrentar los desafíos adaptativos como si estos fuesen técnicos y utilizan soluciones que aparentemente han funcionado antes, lo cual termina siendo un retraso en los planes pues el desafío volverá a manifestarse. Esto suele pasar por la aparente resistencia al cambio. Ante

ello, Heifetz et al., (2012) afirman que a lo que verdaderamente nos resistimos es a las pérdidas reales o en potencia que significan el iniciar un proceso de cambio.

Esta revelación da a los líderes mayor margen de acción, pues podrían lograr movilizar a sus equipos a adoptar un cambio, garantizando que las pérdidas afecten lo menos posible a las personas. Esto implica identificar esas pérdidas que perciben las personas y para ello, nuevamente una ventaja de este enfoque de liderazgo es que nos guía en cómo hacerlo. Por ejemplo, los autores señalan que la esencia de ello radica en la capacidad de generar potentes relaciones interpersonales y llegado el momento inquietar y plantear preguntas difíciles de una manera que motive a las personas a reflexionar sobre la carta en lugar de concentrarse en el cartero. Esto generará un auténtico trabajo en equipo.

Todo lo anterior supone como se ha mencionado, un enfoque práctico, que permite desarrollar un proceso liderazgo que facilite la adaptación al entorno. En ese sentido, esta teoría de liderazgo se relaciona con la resiliencia, un proceso igual de necesario si de adaptarse y superar desafíos se trata. Como se ha delimitado, el concepto de liderazgo desde sus inicios implicó un componente adaptativo y autores más recientes como Olmo-Extremera y Segovia (2018), la definen como un proceso dinámico de adaptación ante contextos adversos, lo cual incluye factores emocionales, cognitivos. En consecuencia, el liderazgo adaptativo podría ofrecer el camino para contribuir al desarrollo de un proceso resiliente en las personas.

Finalmente, cabe mencionar que, pese a todas estas ventajas, según Yukl (2010), los críticos del liderazgo adaptativo reconocen que, si bien este enfoque es efectivo para organizaciones que se enfrentan a constantes cambios, muchas de estas son realmente resistentes a la implicancia de ejercer este tipo de liderazgo pues desafía las creencias, valores y normas. Sin embargo, el liderazgo adaptativo considera que, para prevenir dicha resistencia,

es importante generar aliados en cada facción y no ejercer un liderazgo centrado en la figura del líder.

### ***Liderazgo adaptativo en educación.***

Hemos visto cómo ejercer liderazgo es clave para una educación de calidad, no solo a nivel directivo sino también a nivel docente. Para dicho ejercicio, existen diversas teorías sobre distintos estilos de liderazgo que pueden ser aplicados. En ese sentido, analizaremos por qué el enfoque que propone la teoría de liderazgo adaptativo sería una de las más adecuadas para aplicarse en el sector educativo.

En primer lugar, se ha señalado cómo los cambios tecnológicos, sociales y las nuevas tendencias y políticas educativas configuran un contexto que afecta de manera especial al docente, quien es el responsable de la formación de las y los estudiantes quienes a su vez traen al aula sus propios retos. Ante esto, el liderazgo adaptativo aporta con herramientas prácticas para construir soluciones desde la adaptabilidad en contextos altamente cambiantes y frente a problemáticas que no tienen soluciones estandarizadas. En línea a ello, Gillespie (2014) resalta que este tipo de desafíos requieren un liderazgo que involucre a todos los actores del sistema y genere disposición en ellos para modificar creencias y conductas en pos de crear soluciones, lo cual es propio del enfoque de liderazgo adaptativo.

Sobre este aspecto, la autora hace mucho énfasis en la crítica a seguir relacionando el liderazgo con la figura del director o directora de una institución educativa. Gillespie indica que más allá de los cambios del entorno, el enseñar en sí mismo resulta un desafío adaptativo ya que en cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje surgen nuevos retos. Entonces, nuevamente vincula elementos del concepto de liderazgo adaptativo como la colaboración y capacidad de cuestionarse para que el docente pueda desarrollarlos y liderar desde los distintos roles que desempeña en la escuela.

A la fecha, las investigaciones internacionales más recientes como las de Kershner y McQuillan (2016) y Church (2018) vinculan el liderazgo adaptativo con un mejor clima institucional en las escuelas pues permite generar una cultura de confianza que lograría incluso retener a docentes talentosos y comprometerlos para un mejor trabajo en beneficio de sus estudiantes aún en contextos adversos como la pobreza. Un ejemplo, de ello es el estudio de Ackerman, Mette y Biddle (2018) sobre escuelas en el estado de Maine (Estados Unidos), en el que señalaban que muchas veces se suele tratar a las consecuencias de los altos índices de pobreza como problemas técnicos y, por ende, dar soluciones técnicas, cuando en verdad son desafíos adaptativos que implican un proceso más retador. En ese sentido, sugieren que Maine adaptar sus políticas y prácticas desde un enfoque de liderazgo adaptativo.

En conclusión, el liderazgo adaptativo se basa en conceptos y herramientas que pueden resultar de mucha utilidad para docentes y miembros de la comunidad educativa por las características de los desafíos que enfrentan desde las escuelas. Prueba de ello es que existen estudios y autores que recomiendan la aplicación de esta teoría de liderazgo en el sector educativo.

## **Capítulo II**

### **Diagnóstico o trabajo de campo**

#### **Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico**

El presente capítulo describe los resultados producto de la aplicación de las diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos (ver anexo 2). El diagnóstico se llevó a cabo en una institución educativa pública situada en la provincia constitucional del Callao, distrito Callao, en el asentamiento humano Sarita Colonia.

Como se mencionó anteriormente, dicha institución cuenta con los niveles inicial, primaria y secundaria; sin embargo, solo se consideró al nivel primaria pues es dicho nivel el que cuenta con mayor cantidad de población docente y estudiantil y, por lo tanto, se tendría mayor impacto con la propuesta del programa de liderazgo. Se consideró como muestra al total de docentes del nivel primario, siendo 14 maestras y maestros y se les aplicó un cuestionario vía formularios de Google. Además, a tres de estos docentes se les aplicó una entrevista por videollamada de Meet, así como al coordinador del nivel primaria y al director de la institución educativa. Finalmente, se observó una reunión de docentes de manera virtual, en la cual interactuaban todos los docentes del nivel y el coordinador.

#### **Procedimientos de recolección de datos**

El proceso de recolección de datos inició con la aplicación de un cuestionario a las y los docentes con la finalidad de constatar su nivel de resiliencia desde su propia percepción y obtener información cuantificable y objetiva.

Asimismo, se aplicaron guías de entrevistas semi-estructuradas a docentes y líderes educativos. En el caso de docentes, el objetivo fue recoger su opinión a profundidad sobre el nivel de resiliencia que perciben de sí mismos y de sus colegas en la institución, así como de los distintos factores que contribuirán para la elaboración de un programa de liderazgo adaptativo que potencie su resiliencia laboral. En el caso de los líderes educativos, la aplicación

de las guías de entrevista se dio con la finalidad de recoger la percepción que tienen los líderes educativos sobre el nivel de resiliencia laboral de la plana docente, así como identificar de qué manera, desde su rol como líderes, promueven dicha resiliencia. De otro lado, se realizó la observación de una reunión de docentes con la finalidad de constatar el nivel de resiliencia laboral que poseen observando su comportamiento en el desarrollo de dicha reunión, la cual se dio bajo la conducción del coordinador de primaria.

Una vez aplicados todos estos instrumentos, se inició con el proceso de análisis e interpretación para poder codificar los resultados obtenidos, pues como señalan Gürtler y Huber (2007) la codificación es la forma más eficiente de reducir y sintetizar datos. La codificación permitió identificar las ideas clave y expresarlas mediante códigos.

Finalmente, se siguió el proceso de triangulación por el cual se dio la comparación y clasificación de los códigos para relacionarlos y generar las categorías emergentes que terminen de complementar los aspectos a considerar para la elaboración de la propuesta.

### **Análisis, interpretación y discusión de los resultados por técnicas e instrumentos**

Con la data recopilada, se realizó un análisis profundo, el cual no se limitó a lo mecánico ya que se genera un proceso donde se establecen patrones, se reconocen temas y se desarrollan sistemas de categorías.

Todo ello implica la toma de decisiones del investigador, quien determina qué información es significativa y la clasifica de la forma más acertada (Patton, 2002). En dicho proceso, la creatividad jugó un papel importante debido a que no existen lineamientos estandarizados para un proceso de análisis cualitativo. Al respecto, Mayz (2009) postulaba que:

la metodología, adoptada, adaptada o construida por el propio investigador como producto del proceso creativo que desarrolla durante la indagación, en tanto él mismo puede construir su sendero, constituye un aspecto crucial en todo proceso investigativo, ya que provee al investigador de las herramientas técnicas

necesarias para desarrollar, entre otros, los procesos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de datos (p.56).

En este sentido, se dio inicio a la descripción de las acciones y comentarios suscitados durante la observación de la reunión de docentes, la entrevista tanto a docentes como líderes educativos y el cuestionario aplicado a todas las y los docentes. Todo ello, tal y como hace referencia Mayz (2009) quien también señaló que, en el proceso de análisis e interpretación, es necesario la descripción permanente de hechos, actitudes, etc. que surgen de los sujetos involucrados para comprender qué piensan y cómo actúan. Se ordenó la información sistematizada y se agruparon los hallazgos por técnicas e instrumentos, como se detallará a continuación.

### ***Hallazgos de la encuesta realizada a los docentes***

Al ser una investigación de tipo aplicada educacional, su propósito es resolver, desarrollar o cambiar una situación específica (Vargas, 2009). En ese sentido, ha sido pertinente el uso de un instrumento cuantitativo para diagnosticar de manera más concreta la problemática específica que busca cambiarse a través de este estudio. Por ello, se aplicó un cuestionario a docentes y los resultados fueron procesados mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS-v25 (ver el anexo cinco).

A continuación, se describen los hallazgos resultantes al realizar la encuesta de opinión a docentes de educación primaria de una institución educativa pública del Callao, la cual tuvo como objetivo identificar el nivel de resiliencia con el que cuentan las y los docentes, de acuerdo a su propia percepción, según los distintos aspectos que la componen.

En relación al aspecto de la personalidad adaptable, el 15,36% de docentes señalaron que no consideran ser flexibles y que puedan adaptarse rápidamente ante situaciones cambiantes y difíciles. Cabe resaltar, que un indicador de este aspecto parte por reconocer aquellas fortalezas que ayudarán a que la persona llegue a solucionar los desafíos que se puedan

presentar y finalmente adaptarse. En ese sentido, solo el 30.77% de docentes del total están totalmente de acuerdo con afirmar que cuentan con fortalezas que les ayudan a resolver problemas o situaciones adversas, aunque un poco más de la mitad (53%), afirman que, a pesar de todo lo que pueda pasar, logran concentrarse en los aspectos positivos que les dejan las adversidades.

Frente a las preguntas que buscaban recopilar información sobre el entorno del docente, solo un 15,38% de docentes están totalmente de acuerdo con afirmar que cuentan con un ambiente laboral y colegas que les brindan confianza y apoyo cuando se enfrentan a un problema o adversidad. Fuera del aspecto laboral, este porcentaje incrementa pues un 23,08% de docentes están totalmente de acuerdo con afirmar que tienen un entorno personal que les da soporte y apoyo; sin embargo, este porcentaje también es bajo.

En referencia a las preguntas relacionadas a identificar los estresores menores a los que están expuestos las y los docentes el 15,36% docentes estuvieron de acuerdo con afirmar que han experimentado más problemas que experiencias positivas con su familia y amistades durante los últimos 6 meses. Asimismo, el 23,06% afirman haber experimentado más problemas que experiencias positivas en su estado de salud durante los últimos 6 meses. Aunado a ello, el 7,69% de docentes indica que han experimentado más problemas que experiencias positivas en su trabajo o con sus colegas durante los últimos 6 meses.

Adicionalmente, ante la pregunta que busca identificar cómo las y los docentes pueden hacer frente a las dificultades de manera autónoma, un 7,69% docentes sienten que no han podido reaccionar y manejar bien la mayoría de problemas y situaciones adversas que suceden en sus vidas lo cual nos indica que la mayoría siente que sí ha podido manejar de manera adecuada las situaciones adversas que se les han presentado. Sin embargo, sólo un 15,38% de docentes están totalmente de acuerdo con afirmar que han reaccionado y manejado bien todo

aquello que causa estrés en sus vidas. Esto es entendible también por el contexto pandémico que se vive actualmente, el cual ha incrementado los niveles de estrés de toda la población.

Respecto a los desafíos adaptativos que reconocen las y los docentes, el 30,77% están de acuerdo con afirmar que saben diferenciar aquellos problemas que tienen una solución técnica u operativa de los que necesitan un proceso más complejo para enfrentarlos. Aunado a ello, solo el 7,69% docentes está totalmente de acuerdo con afirmar que saben diferenciar los problemas que necesitan de un gestor y otros que, por sus características, necesitan un ejercicio de liderazgo para enfrentarlos.

En cuanto a la pregunta sobre la capacidad de las y los docentes para asumir pérdidas personales con tal de hacer lo que es mejor para el bien de su institución y sus colegas, un 15,38% de docentes no estarían dispuestos a hacerlo. De otro lado, solo el 46,15% de docentes afirman ser capaces de desafiar sus propias creencias en pos del bien común.

Finalmente, respecto a las preguntas que buscan identificar en qué medida los docentes son capaces de desafiar el status quo por hacer lo mejor para su institución y colegas, el 15,38% indica que no se arriesgarían a recibir la desaprobación de las autoridades por hacer lo mejor para su institución y colegas. Además, el 53,85% dudan de poder desafiar ese status quo de las cosas en búsqueda del beneficio común.

En conclusión, lo antes descrito demuestra que, hay un porcentaje importante de docentes que tienen varios aspectos de su nivel de resiliencia que necesitan ser potenciados. Además, resalta la necesidad de empoderarlos para que se sientan capaces de poder expresar sus necesidades y posturas para lograr el bien común.

### ***Resultados de entrevistas a docentes***

Los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas a los docentes han sido diferenciados en dos grandes áreas, uno en cuanto a los distintos aspectos que componen un proceso de resiliencia y otro en cuanto a los aspectos del liderazgo adaptativo.

Ante preguntas relacionadas con las características de un proceso resiliente, las docentes coincidieron en lo retador que ha sido para todas adaptarse a la nueva normalidad que implicó el inicio de la pandemia, no para todas fue fácil hacerlo de manera tan rápida. Hicieron énfasis en los impactos que esto ha tenido en sus vidas, pues las dinámicas en sus hogares y con sus familias se complicaron y algunas sufrieron cuadros de ansiedad y estrés. De otro lado, debieron capacitarse de distintas formas y así lograr manejar las herramientas tecnológicas para ejecutar sus clases. Asimismo, tienen que manejar una mayor carga laboral y enfrentar brechas económicas contra las que se sentían impotentes pues no podían conectarse con estudiantes de familias humildes, que no contaban con acceso a internet o un celular y eso era frustrante. Ante ello, se creó un comité para tratar de hacer una campaña y donarles equipos.

Sin embargo, más allá del contexto pandémico, dos docentes manifestaron que de por sí existe presión por cumplir metas, expectativas y sobre todo no defraudar el ideal del director quien goza de admiración y respaldo de toda la plana docente y padres de familia por su labor de tantos años. En tal sentido, los años de servicio de líderes y colegas son muy respetados. Respecto a las metas, para lograrlas, la plana docente trata de apoyarse entre sí, respetando mucho las jerarquías. En el caso de los demás líderes como el coordinador de primaria o la subdirectora, según las docentes entrevistadas ambos son muy confiables y los admiran por sus conocimientos y su buen trato. Esto coincide con lo que señala Giuliani (2002) «El liderazgo es importante: quién sea el líder y cómo actúe marcan la diferencia» (p. 376). Resaltando además que ambos contribuyen a generar ese ambiente de apoyo que se siente en la institución.

Respecto a los indicadores de liderazgo adaptativo, dos docentes entrevistadas manifestaban que si bien prima un clima de diálogo y respaldo se sienten limitadas para hablar o expresar opiniones o incluso incomodidad frente a cómo se abordan ciertos temas que implican mentalidades que vienen de crianza. Manifiestan les gustaría hacer ver lo que piensan

sin miedo a críticas y siendo tomadas en cuenta. De todos modos, indicaban que en temas donde están muy seguras de dominarlos, procuran intervenir. Sin embargo, la tercera docente entrevistada, señalaba que se sentía con la autoridad para siempre opinar e incluso proponer cómo hacer las cosas y que sí se siente tomada en cuenta. Esta docente cuenta con más de 30 años de servicio y se evidencia con ello lo antes señalado: el respeto a la antigüedad de docentes.

Este punto se relaciona perfectamente con el concepto de autoridad informal que señalaban Heifetz et al. (2012), el cual explica que no es necesario un cargo formal para tener una voz a la cual las personas sigan y obedezcan. En tal sentido, la docente con mayor antigüedad entrevistada, afirmaba también cómo todas y todos ponen todo de sí por amor a sus estudiantes y por lealtad al director quien es visto como un padre para la plana docentes. Es por ello que quizá otra docente manifestó que, aunque haya agotamiento emocional u otras dificultades personales, si bien hay confianza y se le suele hacer saber al director porque siempre está dispuesto a ayudar, no siempre se manifiesta o se dice todo, por no defraudar lo que ya tiene planificado o lo que necesita de todos pues se sabe que es en beneficio de la institución. En ese punto, las docentes todas coincidían en su capacidad de perder comodidad con tal de hacer algo que sea beneficioso para toda la comunidad educativa en general.

En conclusión, se ha podido evidenciar con mayor detalle qué aspectos de la resiliencia necesitan ser potenciados en las y los docentes, así como diagnosticar el sistema de la institución educativa identificando ciertas mentalidades, lealtades y autoridades formales e informales lo cual servirá para crear un programa contextualizado.

### ***Resultados de entrevistas a líderes educativos.***

Los hallazgos encontrados al aplicar las entrevistas a líderes educativos muchas veces reafirmaron lo manifestado por las docentes entrevistadas y, en otros casos ofrece una perspectiva distinta.

Respecto a lo manifestado por el director, resalta su preocupación por que su plana docente se planifique y organice bien, tenga como centro a los estudiantes y sigan el buen ejemplo que él les da. Además, manifestó que se comunica mucho con sus docentes, aunque reconoce que suele explayarse mucho, sobre todo con aquellos que son nuevas o nuevos en la institución pues siente que tiene mucho que enseñarles ya que “ellos no son resilientes y necesitan ser más acompañados”. En ese sentido resaltaba la importancia de seguir la experiencia y aprender de los más antiguos y evidenciaba los pre-conceptos de resiliencia que tenía ya que, a lo largo de la entrevista, pues afirmaba cosas como “La resiliencia es saber actuar anticipadamente” o “La resiliencia implica conocer cómo actuar según se hacen las cosas en la institución”. Sin embargo, estas afirmaciones no contribuyen a desarrollar resiliencia y más bien son expectativas de comportamientos de las y los docentes.

Asimismo, el director demanda de sus docentes el equilibrio de su vida personal y laboral, indicando que ellos deben saber cómo comunicarse con sus familias, por ejemplo, para que entiendan las implicancias de su trabajo como docentes. Sin embargo, también se preocupa por facilitar un ambiente donde cada docente pueda comunicarle sus necesidades y siempre se ofrece a apoyarlos y así ha construido confianza. Percibe que la mayoría de ellos “ponen espíritu para recomponerse” pero también nota que existen docentes con baja autoestima y poco empoderamiento. Además, consideraba que en el nivel inicial hay una persona que genera mal ambiente y que en primaria veía un trabajo más orgánico y comprometido. Lamentablemente esto afecta al clima institucional pues como se vio en las entrevistas a docentes de primaria, en general hay una percepción negativa hacia el nivel inicial.

Aunado a lo anterior, el director manifiesta que, en la institución educativa, los principales problemas giran en torno al contexto de violencia en la que vive la comunidad: Delincuencia, maltrato al menor, familias disfuncionales. En tal sentido, resaltó el hecho de que hay muchos padres que no entienden la responsabilidad de su rol. En consecuencia, se hace

necesario que, tanto el director como los líderes educativos tengan un rol mucho más comprometido pues, como afirmaban Henderson y Milstein (2003) fortalecer y facilitar la creación de vínculos afectivos y respaldo mutuo entre los miembros de la comunidad educativa es clave para generar resiliencia.

Además, el director expresó que justamente para contrarrestar ese entorno de violencia, el trato cordial debe primar en la institución. Además, señaló que si bien él está abierto a escucha cuando un docente manifiesta alguna opinión contraria, siempre pide que ésta se exprese demostrando respeto y argumentando bien, es decir, bajo un buen sustento. Esto quizá es lo que inconscientemente limita a los docentes a expresar abiertamente sus opiniones y es un aspecto a considerar ya que, como indican Meneghel, Salanova y Martínez (2013), las organizaciones que quieran promover resiliencia tienen que cuidar las condiciones y los miembros de la misma, se relacionen de manera asertiva y oportuna, pues eso les permitirá afrontar los retos y desafíos que se le puedan presentar.

En cuanto a la visión del coordinador del nivel primaria, se evidencia su compromiso por apoyar constantemente a las y los docentes, así como en la búsqueda de soluciones en conjunto cuando se detecta algún desafío. Así mismo, el coordinador se esfuerza por promover reuniones donde se dé un diálogo alturado y trabajo en equipo, aunque él percibe que en temas sensibles no siempre todos comunican sus opiniones. En general, considera que su rol es acompañar a sus colegas para seguir mejorando en su labor docente y se siente agradecido cuando incluso colegas con mayor antigüedad le permiten aconsejarles, indicó que en la institución se respeta mucho a los docentes antiguos.

De otro lado, el coordinador hacía énfasis en el incremento en la carga laboral de los docentes y una vez más comenta una brecha en la comunicación: muchos se sienten saturados, pero no piden ayuda en el momento oportuno. Definitivamente en estos tiempos donde hay mucha incertidumbre por la pandemia, la gestión de tiempo se convirtió en un reto y es normal

esa saturación e indica que él mismo no podía cumplir con todo. Además, la pandemia también trajo otros retos a nivel de manejo de tecnología y manejo de estrés. Los docentes reciben charlas del director para manejar esas dificultades y otras que puedan surgir y cuentan con su respaldo. Indicó también que es justamente el director quien impulsa constantemente a que toda la plana docente tenga buen desempeño y los respalda en todo. Por ello, todas y todos buscan retribuir ese respaldo y confianza a través de su trabajo y no decepcionarlo.

Respecto a los problemas que aquejan a las y los docentes, el coordinador indica que muchas veces él podía saberlo por el reflejo en su rostro, pero ahora con la virtualidad no puede notarlo claramente. Él percibe de todos modos cómo las y los docentes tienen buena actitud a pesar de las dificultades. Muchos tienen o tienen problemas de salud personales o familiares, dificultad para manejar ansiedad o cierta intranquilidad. Sin embargo, indica que no siente que todo esto afecte mucho su desempeño. De todos modos, sabe que se necesita acompañamiento y comentó sobre dos talleres, pero considera que aún no es suficiente. Todo ha sido grupal y considera podría ser más personalizado y con mayor seguimiento pues es consciente que se puede aparentar normalidad en el colegio, pero en casa el docente puede sufrir. Indicó que desearía tener conocimiento del impacto de las herramientas facilitadas a los docentes.

Finalmente, el coordinador hizo énfasis en que el contexto de la comunidad educativa es de bastante carencia. Carencias económicas y afectivas. Por ello, se esfuerza por mantener un buen clima, que los docentes sean amigos entre sí y que, en consecuencia, los estudiantes vean un ambiente de amabilidad y cordialidad y se sientan en contención. En ese sentido, él y un buen grupo de colegas no tiene reparos en perder cierta comodidad y trabajar extra en beneficio de los estudiantes. Sacrifican tiempo en familia por su trabajo por un buen propósito, aunque sabe que esto no puede ser de manera permanente y que a algunos les cuesta más.

En resumen, se puede evidenciar cómo los líderes educativos se ponen al servicio de su plana docente y buscan fomentar un buen clima, aunque se reconoce que falta desarrollar una

comunicación efectiva. Sin embargo, carecen de estrategias sostenidas para ofrecer herramientas que verdaderamente potencien la resiliencia y tienen algunas expectativas o perspectivas que en cierto modo limitan el despegue de dicha resiliencia como competencia de las y los docentes.

### ***Hallazgos de la observación de una reunión docente***

Los hallazgos encontrados en la observación de una reunión del equipo de docentes del nivel primaria, liderada por su coordinador, permitió corroborar lo manifestado a través de la encuesta y entrevistas, pero también evidenciar aquello que, en la dinámica real de las interacciones entre docentes, es distinto a lo percibido por los líderes educativos.

En primer lugar, la reunión demostró que, efectivamente, hay un clima de respeto y cordialidad entre docentes, donde incluso se realizaban bromas de manera alturada. De otro lado, la reunión inició unos minutos más tarde de lo previsto y no se compartió una agenda, lo que evidenciaba el desafío que se tiene con la organización y gestión de tiempo, ya que finalmente, la reunión duró más de lo previsto. En un primer momento, el coordinador abordó los aspectos clave de la autoevaluación para que el cuerpo docente tenga claridad de esta parte del proceso de evaluación de la calidad educativa que les toca trabajar como institución. Como parte de dicha explicación utilizó un video y hubo fallas técnicas que impedían que se escuchara el audio. Ante esto, algunas docentes expresaron su incomodidad y se buscó rápidamente solucionarlo acudiendo a una docente con dominio de las herramientas tecnológicas.

Superado el tema técnico, se buscó darle tranquilidad al cuerpo docente, indicándoles que el proceso de autoevaluación no sería punitivo o tendría alguna consecuencia negativa, todo será para mejorar. Terminada la explicación, el coordinador abre espacio para dudas o consultas, pero nadie decía nada, incluso cuando hizo bromas diciendo “hablen ahora o callen para siempre”. Probablemente, se recurre a esto porque en el fondo el coordinador sabe que sí hay dudas que se preguntarán fuera de la reunión, pero en ese espacio, siempre se mantuvo el

silencio. Se asume que todo se entendió, ningún docente se arriesga a salir del silencio así que se pasó a otro tema.

En segundo lugar, la reunión hizo evidente la fuerte carga laboral a la que todos están sometidos. Por ejemplo, una docente indicaba estar en dos capacitaciones a la vez e incluso el propio coordinador indicó que por otras encargaturas no iba a poder cumplir con una asignación que tenía de cara a la organización del aniversario, frente a ello se disculpó y propuso otra alternativa. Las docentes presentes demostraron flexibilidad, aunque había algunas dudas que se abordaron rápidamente y como nadie se manifestaba en contra o con una opinión contraria, se vuelve a asumir. En este caso se asume que todos están de acuerdo con el cambio. De otro lado, se evidencian además algunas dificultades en la comunicación pues una docente hace repetidas preguntas y no logra hacer que la entiendan hasta varios intentos después.

Finalmente, se discute la hora en la que realizará la transmisión del aniversario del colegio y en medio de dicho debate, una docente antigua interviene indicando que toda discusión es en vano si no se tiene la hora en la que el director determine y pueda estar. Ante ello, se nombra a una docente quien se encargará de coordinar con el director pues se indica que es él quien tiene que decidir qué hacer. Esto evidencia el respeto por la autoridad del director. Para concluir, el coordinador hace un resumen con los acuerdos de la reunión y se abre un espacio para preguntas o dudas ante ello, pero vuelve a existir silencio y entonces se da por terminada la reunión.

En conclusión, la observación permitió corroborar de cierto modo el clima laboral en la institución, caracterizado por la apertura al diálogo, aunque no siempre las y los docentes manifiesten sus opiniones o consultas; sin embargo, cuando se tratan de temas técnicos o puntuales no hay mayor dificultad pues se pone sobre la mesa cualquier incomodidad. Asimismo, se evidenció el respeto por las autoridades de la institución.

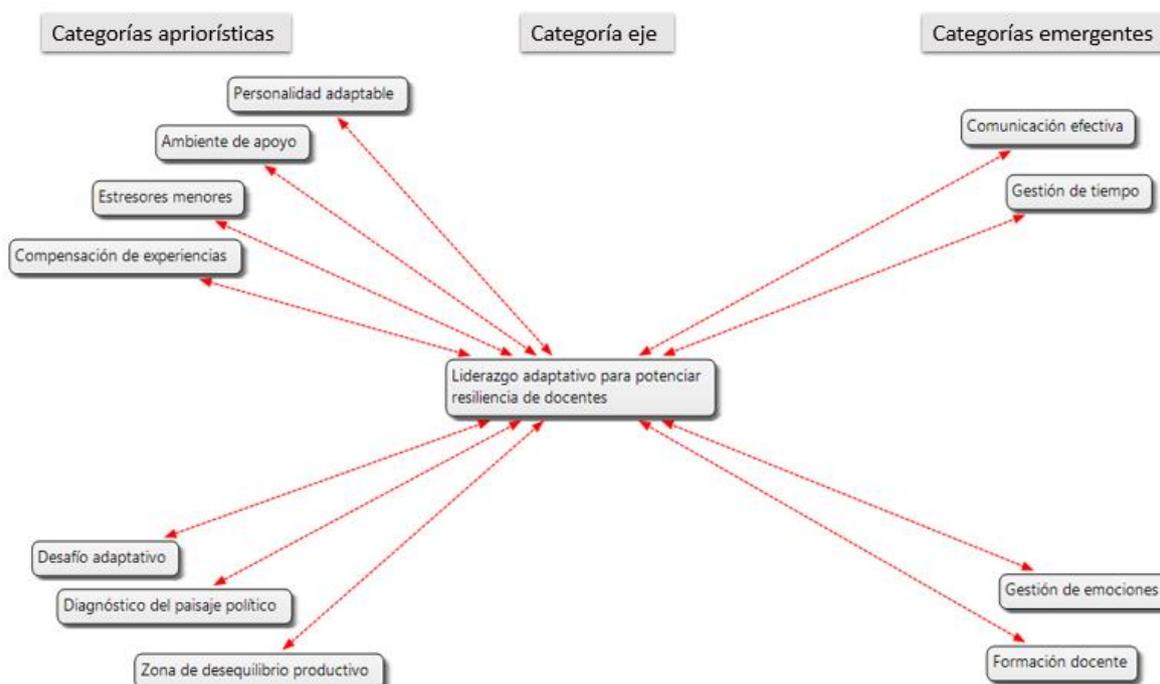
### **Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados: Categorías apriorísticas y emergentes**

El proceso de codificación, categorización y triangulación metodológica y de datos permitió la generación de categorías emergentes genéricas o explicativas que surgieron. Como producto entonces de la comparación, relación y clasificación de los códigos, en esta etapa se presentan las 11 categorías que emergieron, de las cuales siete categorías coinciden con las categorías apriorísticas y las restantes cuatro categorías son nuevas.

Luego del proceso de triangulación metodológica y de datos, se realizó la redacción de las conclusiones aproximativas para cada categoría emergente, lo cual se realizó sobre la base del conjunto de códigos agrupados por su semejanza.

Finalmente se hizo la interpretación y discusión de resultados. En esta discusión se aplicó la triangulación teórica y al respecto Okuda y Gómez (2005) señalan que “durante la conceptualización del trabajo de investigación cualitativa suele definirse de antemano la teoría con la cual se analizarán e interpretarán los hallazgos” (pp. 122-123). En definitiva, hubo fuerte impacto de la triangulación teórica, ya que se tuvo en cuenta los aspectos que caracterizan a las teorías presentadas en el marco teórico: categorías, afirmaciones y supuestos básicos que permitieron organizar las representaciones de la teoría implícita de los grupos informantes que participaron en la presente investigación para luego analizar su correspondencia.

Por consiguiente, en este proceso el papel del investigador consistió en elaborar un discurso interpretativo y comprensivo, el cual está caracterizado por la crítica y la reflexión (Mayz, 2009), lo cual fue el resultado de la relación entre los grupos emergentes de categorías, las conclusiones aproximativas y la debida contrastación con los referentes teóricos. El resumen de las categorías genéricas o explicativas se presenta en la siguiente figura:

**Figura 1***Categorías emergentes y apriorísticas*

En cuanto a la categoría resiliencia, la primera subcategoría que la compone es personalidad adaptable, las y los docentes han tratado de demostrar su adaptabilidad de la manera más rápida que pudieron, sobre todo por las nuevas exigencias propias del dictado de clases de manera virtual, por el contexto pandémico, aunque al inicio les costó el poder organizarse.

Sin embargo, como se mencionó líneas arriba, en la encuesta a docentes se evidenció que el 15,36% no se considera flexible y con capacidad de adaptarse rápidamente ante situaciones difíciles, lo cual coincide con lo señalado por los líderes educativos pues ellos afirmaron que un regular número de docentes requieren, por ejemplo, de mayor tiempo para apropiarse de nuevas estrategias. Otro dato importante, es que sólo el 30.77% de docentes están totalmente de acuerdo con afirmar que reconocen sus fortalezas, las cuales les ayudan a resolver problemas o situaciones adversas. Esto último, comprueba lo que manifestaba el director durante la entrevista: "tengo docentes que percibo con baja autoestima..." y coincide además

con lo declarado por una docente, quien, en la entrevista, expresó su sentimiento de vergüenza e inseguridad por su imagen frente a cámaras y grabando videos lo cual es un indicador también de un bajo nivel de autoestima.

Además, solo un 7,69% docentes están totalmente de acuerdo con afirmar que sienten que las personas en general (más allá del ambiente dentro de la escuela) disfrutan de su presencia o compañía, lo cual es signo de una baja autoconfianza para establecer relaciones. Finalmente, un dato clave que mostró la encuesta aplicada es que sólo el 53% de docentes está de acuerdo con afirmar que efectivamente, se concentran en aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que enfrentan en su vida, lo cual demuestra lo retador que resulta el saber rescatar lo bueno frente a las adversidades.

Respecto a la subcategoría ambiente de apoyo, las y los docentes consideran que, más allá de las propias fortalezas personales, "lo que marca la diferencia es un ambiente que te apoye en general", lo cual evidencia cuan significativo es contar con un entorno que les ofrezca soporte y contribuya a su bienestar cuando se encuentran en momentos difíciles.

Asimismo, los hallazgos mostraron que, en la institución educativa existe un ambiente caracterizado por el respeto. Particularmente el director hacía énfasis en su preocupación por acompañar más de cerca a las nuevas docentes, aunque una de ellas, a quien se entrevistó, señalaba que "el director, que ojo es muy buena persona, pero bueno, tiene rasgos que por ser hombre no puede dejar pues ¿no? y un poco abrume, por eso mi referente es la subdirectora". Ello demuestra que quizás ese acompañamiento si no es bien llevado, puede no resultar tan provechoso. Aunado a ello, como la virtualidad ha limitado la interacción entre colegas, en algunos casos se siente un apoyo limitado. Es por ello que quizá sólo el 15,38% de docentes esten totalmente de acuerdo con afirmar que cuentan con un entorno-ambiente laboral que les da soporte cuando se enfrentan a un problema o adversidad.

De otro lado, a nivel personal, a pesar de que las docentes manifestaban sentirse agradecidas por el apoyo que reciben en casa, algunas también señalaron que fue bastante difícil organizarse y adaptarse a la nueva dinámica del hogar al inicio. Ello resultó aún más complejo en casos como en los que se tiene interiorizada una mentalidad machista, como el caso de una docente que señalaba que "Como estoy en casa y soy la única mujer, ni modo, me toca más trabajo pues". Esto evidencia el trabajo que hay por hacer para ir desafiando dichas mentalidades que son perjudiciales para el bienestar de las docentes.

En cuanto a la subcategoría de estresores menores, según Baruth y Carroll (2002), estos ayudan a evidenciar qué tantos problemas versus situaciones favorables presentan las personas en diferentes aspectos de sus vidas. En tal sentido, a nivel general, se percibe un balance entre el ámbito personal y laboral de las y los docentes.

En el aspecto laboral, uno de los mayores retos que enfrentan los docentes es el estrés por la gran carga laboral. Ello ha tenido impacto a nivel emocional e incluso en la salud de algunas docentes, quienes han manifestado ansiedad, problemas para dormir, etc. Esto lógicamente ha incrementado por la pandemia pues con el dictado de clases desde casa, ahora todo pasa en un mismo ambiente: lo personal y lo laboral. Otro de los retos que enfrentan las y los docentes es el duro contexto que viven los estudiantes. La mayoría provienen de familias disfuncionales, donde los padres discuten mucho y no muestran interés en garantizar que sus hijos estén aprendiendo. De esto último hay que entender que muchas veces se debe a que no cuentan con los recursos para hacerlo, tanto económicos como de conocimiento, pues según manifestaban los líderes educativos, muchos no han culminado su educación básica o superior.

En el aspecto personal, 23,06% afirman haber experimentado más problemas que experiencias positivas en su estado de salud durante los últimos 6 meses y esto puede entenderse por la pandemia. En ese sentido, una docente entrevistada manifestaba que "Se

puede aparentar normalidad en el colegio, pero en casa el docente puede sufrir" y ello implica muchos problemas que no se están manifestando abiertamente. Además, otra docente señalaba un sentimiento de incompreensión en el hogar y todo esto muestra que no necesariamente la percepción del coord. de primaria es cierta, pues él pensaba que los problemas emocionales no afectan al desempeño del docente.

Respecto a la subcategoría compensación de experiencias, que rescata la capacidad de resolver problemas de manera autónoma, se evidencia que aún es un desafío para un grupo de docentes. Sin embargo, tanto el director como el coordinador de primaria perciben que en general sí hay cierto nivel de autonomía gracias a la vocación de las y los docentes, lo cual hace que, a pesar de sus problemas, sigan dando lo mejor de sí.

En línea a ello, las docentes manifestaron que tratan de hacer diversas actividades para contrarrestar el estrés que, como se ha mencionado anteriormente, es el principal desafío que enfrentan. Ellas tratan de hacer deportes, hacer respetar su hora de trabajo y han aprendido a decir que "no", aunque no siempre lo manifiestan en el tiempo correcto. De otro lado, detallaron que la institución ha tenido la intención de facilitarles estrategias para manejar el estrés y situaciones adversas. El director hizo mucho énfasis en planes de contingencia que se elaboraron para que las y los docentes sepan cómo responder antes dificultades que puedan surgir, pero ninguna docente entrevistada lo mencionó. Lo que sí mencionaron fueron talleres y charlas que recibieron de manera general por parte de una psicóloga y sugieren sea un poco más personalizados o exclusivos para docentes para poder abrirse más. Asimismo, esperan que se repita pues lamentan que no haya constancia en esas iniciativas.

El director opina que las y los docentes "ya deben saber comunicarse con sus familias y manejar su espacio personal y profesional" pero a la vez manifestaba que comparte estrategias y consejos para que puedan lograr ello, sobre todo con nuevas docentes. Sin embargo, el mismo coordinador de primaria, mencionó que todavía no es suficiente, lo hecho

hasta ahora en general y considera que un seguimiento individual es necesario para garantizar cada docente interiorice las herramientas que se les facilita y que necesitan para manejar el estrés.

En cuanto a la categoría liderazgo adaptativo, la primera subcategoría diferencia aquellos problemas que son netamente técnicos de los que son más complejos, denominándolos desafío adaptativo. En ese sentido, en la institución educativa existen ambos tipos de problemas. Respecto a los problemas técnicos, en la observación de la reunión de docentes, se pudo evidenciar cómo éstos se pueden nombrar y gestionar de manera un poco más rápida, acudiendo a expertos. Además, en las entrevistas, una docente manifestaba cómo se organizaron para solucionar casos de algunos estudiantes en condición de pobreza extrema que no contaban con celular, aunque son conscientes que hay un trasfondo de brecha social y económica y esperarían apoyo del gobierno, pues la pandemia ha evidenciado todas las carencias de recursos y existe gran impotencia.

De otro lado, existe mucha frustración por desafíos como el desinterés de los padres, lo cual persiste independientemente del contexto pandémico "si ni cuando era presencial se preocupaban de mandarles a la escuela, peor ahora" decían las docentes durante las entrevistas. Ante esto, mencionaron que todos tienen una especie de pacto tácito mediante el cual se comprometen a proyectar una imagen de cordialidad y buen trato entre colegas para suplir las carencias afectivas de los estudiantes, pues no quieren que ellos los vean discutiendo. Esto ejemplifica lo que Heifetz y Linsky (2002) explican como el típico caso en el que se pretende dar una respuesta técnica (el pacto tácito de cordialidad) ante un desafío adaptativo: el desinterés de los padres. Los autores explican que ello es muy común pues suele tener cierto atractivo a corto plazo, pero, no funcionará si se quiere un cambio real.

Finalmente, un desafío que manifestaba el coordinador de primaria era lo retador que resultaba consolidar una visión integral de la institución educativa y no aislada o dividida por niveles, eso en alusión a la percepción negativa que se tiene sobre el nivel inicial.

Respecto a la subcategoría diagnóstico del paisaje político, se pudieron hacer visibles los distintos valores, mentalidades y pérdidas que lo conforman. En ese sentido, los valores que las docentes entrevistadas manifiestan tener, son aquellos aprendidos desde casa y que guían su trabajo en el aula. Comparten el respeto, solidaridad, responsabilidad, perseverancia y el amor por lo que hacen, lo cual lo perciben también desde los líderes educativos.

En cuanto a las mentalidades, se han detectado muchas que no favorecen el desarrollo de una genuina resiliencia. La más resaltante es el hecho de que la admiración hacia los líderes pareciera que implica callar para no decepcionar o contradecir. Ello hace que muchas veces las y los docentes no manifiesten agotamiento emocional u opiniones contrarias, para no defraudar, sobre todo al director quien es visto como un padre y más bien tratar de cumplir con sus expectativas. De igual modo, el respeto por los colegas antiguos es tal, que incluso el coordinador de primaria indicó en su entrevista que se siente agradecido que colegas antiguos le hayan permitido aconsejarles. Por su parte, el director expresó durante la entrevista algunas mentalidades, resaltando el hecho de centrar su acompañamiento en los nuevos docentes, porque entiende que no son resilientes.

Concluyendo el diagnóstico del paisaje político, respecto a las pérdidas, los líderes educativos y las docentes entrevistadas, comentaban que son capaces de perder su propia comodidad por un claro propósito: el beneficio y bienestar de sus estudiantes por quienes sacrifican incluso días de descanso. Sin embargo, en la encuesta aplicada el 15,38% docentes no consideran estar dispuestos a asumir pérdidas personales. Esto se puede entender gracias a lo hallado en la entrevista, donde algunas de las docentes manifestaban que, por ejemplo,

prefieren guardar silencio si no dominan un tema. Sienten temor de ser corregidas en público y prefieren no opinar antes de perder su imagen ante los demás colegas.

Sobre la subcategoría de zona de desequilibrio productivo, a la que se llega para deconstruir mentalidades y desafiar el status quo en búsqueda del bien común, las encuestas evidenciaron que el 15,38% docentes no se arriesgan a recibir la desaprobación de las autoridades. Esto es entendible pues, como se mencionó previamente, las y los docentes buscan retribuir la confianza que el director les brinda, tal es así que una docente señalaba que "... no dicen nada por no ir en contra del ideal del director, por no defraudar. Como te digo, él es una figura que se respeta y quiere mucho", afirmó la docente. Ello demuestra que existirían pues, docentes que, al igual que la entrevistada, tampoco manifiestan sus verdaderos puntos de vista, para que el director no se sienta decepcionado.

Algunas de las razones que las docentes entrevistadas manifestaron fue falta de valor, timidez y el miedo a ser corregidas en público. Asimismo, en la observación realizada, se pudo ver cómo a pesar que se daba la apertura para preguntas, al término de una exposición teórica por parte del coordinador de primaria, las docentes no formulaban ninguna y solo guardaban silencio, probablemente para no evidenciar que no han entendido.

Finalmente cabe resaltar que, en la observación de la reunión docente, se pudo notar cómo los profesores, cuando estaban debatiendo para llegar aún acuerdo, decidieron parar la discusión porque indicaron que era en vano todo acuerdo sin tener la palabra del director. Ello evidencia el respeto por su autoridad y también el hecho de que finalmente quien decide es él, por lo tanto, no se estaría produciendo una zona de desequilibrio productivo.

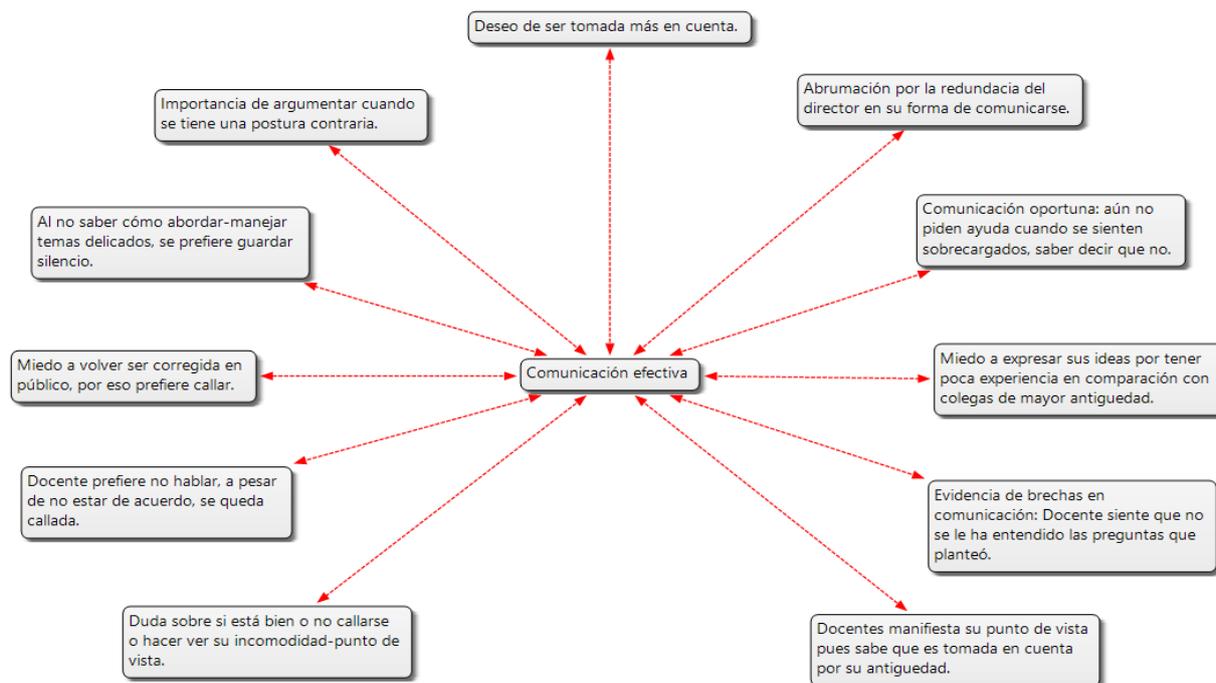
A continuación, se describen los hallazgos encontrados sobre las categorías genéricas o explicativas emergentes:

### *Comunicación efectiva*

El bajo nivel de comunicación efectiva que existe se evidenció durante la observación de la reunión de docentes donde, por ejemplo, a pesar de los espacios previos a la reunión, una docente tenía muchas dudas y cuando otra docente le contestaba, decía "Creo que no me están entendiendo o no me estoy dejando entender" y volvió a replantear sus preguntas. Esto muestra el gran desafío que se tiene para comunicarse.

De otro lado, anteriormente, se ha detallado que muchas docentes prefieren guardar silencio y no opinar y sabemos que ello también evidencia el no saber comunicarse de manera efectiva. Asimismo, tanto ellas como el propio coordinador de primaria manifestaban que les gustaría comunicarse más oportunamente como saber decir que 'No' cuando se sienten sobrecargados. Por su parte, una docente decía lo importante que es saber argumentar cuando se tiene una postura contraria y le gustaría poder hacerlo mejor para ser más tomada en cuenta.

Finalmente, un grupo de docentes coincidían que el director muchas veces tiene una forma de comunicarse algo redundante y eso las abruma. El propio director es consciente que habla mucho; sin embargo, quizá no sabe el efecto que esto causa en sus docentes. Este aspecto es clave pues, como indica Lovlyn (2017), es necesario que los líderes de una organización se comuniquen de manera efectiva para evitar incertidumbre, insatisfacción y baja productividad. Cabe resaltar que un aspecto positivo es que los líderes educativos siempre promueven reuniones y espacios para comunicarse.

**Figura 2***Comunicación efectiva**Gestión del tiempo*

La correcta gestión del tiempo, es una dificultad que se hizo evidente tras la aplicación de los diversos instrumentos. Según Alvarez, Ferrero y Ugidos, A. (2019), las investigaciones demuestran que una cuando existe una buena gestión del tiempo esta conduce a una mejor capacidad de planificación y por lo tanto, mejores resultados. Por el contrario, la falta de control del tiempo produce un menor rendimiento y condiciones que afectan el bienestar emocional como la ansiedad o el estrés.

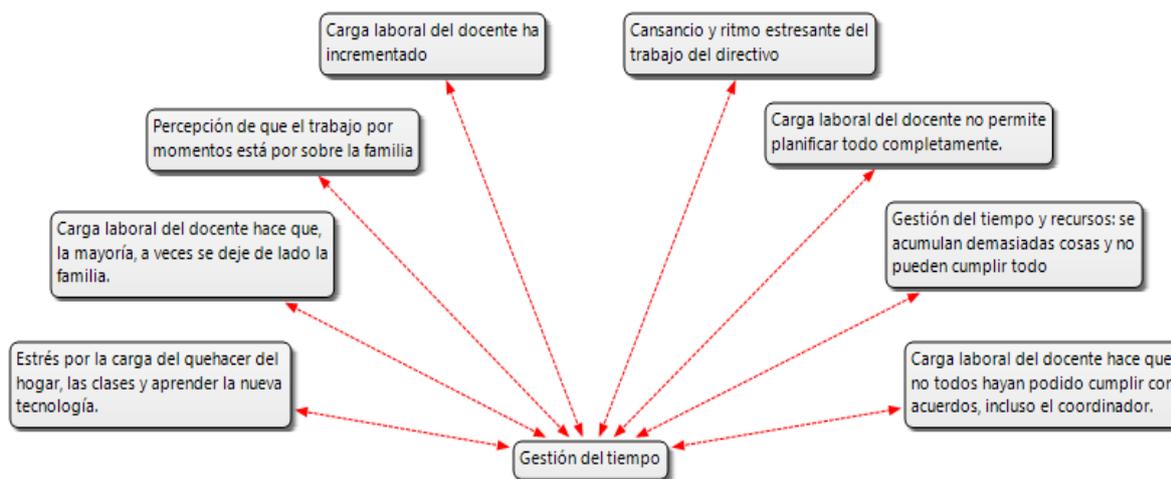
Durante las entrevistas realizadas a docentes y líderes educativos todos manifestaron que su carga laboral ha incrementado debido a la virtualidad y sus implicancias pues no solo se hacen videos, recopilación de evidencias o el tratar de llegar a estudiantes que no tienen acceso a internet sino también capacitarse en tiempo récord para aprender de todas las herramientas tecnológicas que necesitan. Los docentes evidencian cansancio y el director expresa lo estresante que es su trabajo. En algunos casos, esta carga es incluso más fuerte

pues, por ejemplo, en primaria baja (1er y 2do grado) se trabaja mucho más con padres de familia y en el caso del curso de inglés, al ser una única docente a cargo de este curso, ella maneja tanto al nivel inicial como primaria.

De otro lado, este incremento en la carga laboral hace que no todos los docentes hayan podido cumplir con acuerdos, incluso el coordinador. Además, los docentes entrevistados manifestaron que muchas veces han dejado de lado a la familia y que ha afectado su horario de descanso. Sin embargo, no todo han sido consecuencias negativas pues algunos docentes se han fijado tiempos límites para atender el teléfono o WhatsApp. Todo esto evidencia lo importante que es saber gestionar el tiempo para no caer en el estrés, ansiedad y afectar la vida personal de las y los docentes.

### Figura 3

#### *Gestión del tiempo*



#### *Gestión de emociones*

La coyuntura pandémica, ha retado e impactado en distintas formas a las y los maestros, quienes han debido poner a prueba toda su resiliencia para saber continuar con su práctica docente, procurando el balance entre su vida personal y laboral. Como se ha detallado, al

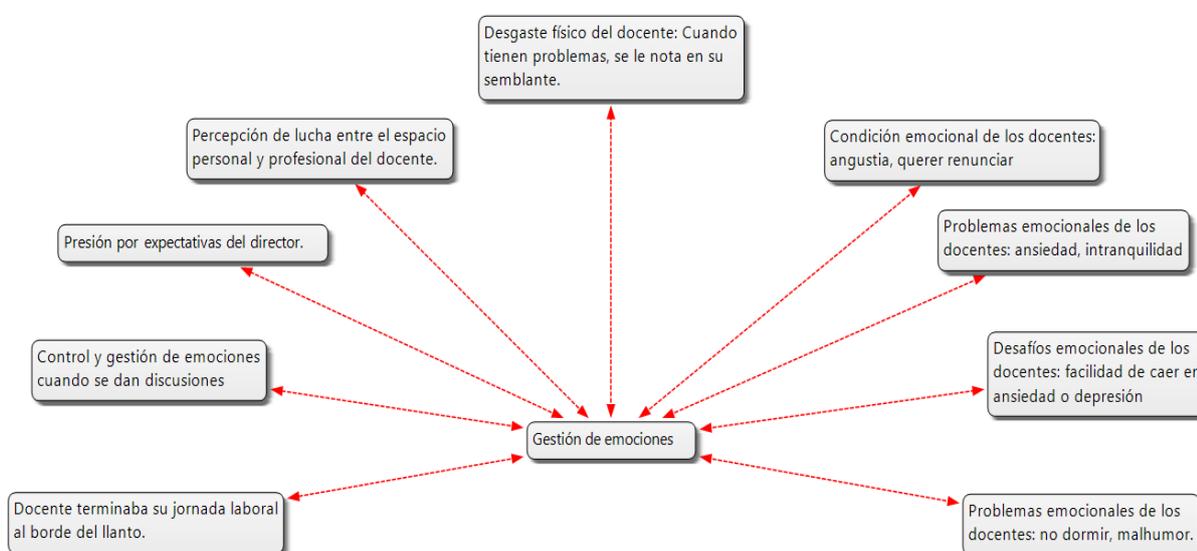
inicio todo fue muy desafiante, las docentes manifestaban angustia, intranquilidad e inseguridad. Todo ello demuestra lo importante que es desarrollar la capacidad de gestión emocional en las y los docentes para evitar tales consecuencias adversas pues, como señala Hernández (2017), entre mejor construidas estén las competencias emocionales del docente, mejora será su desempeño profesional.

Asimismo, el coordinador manifestaba que, antes de pandemia, en clases presenciales, él podía notar el desgaste emocional del docente "se les nota en el rostro y yo me acerco". Esto último es reflejo de las consecuencias de los problemas que manifestaba una docente, quien detalló que a veces tiene no puede dormir bien y le costaba realizar sus labores pues estaba de malhumor o tenía mucha ansiedad y que incluso una vez llegó hasta las lágrimas.

Por su parte, las docentes repetían constantemente palabras como presión por cumplir con expectativas, frustración, espacio personal versus laboral y como esto les producía diversas sensaciones que les gustaría manejar mejor. Finalmente, tanto líderes y docentes mencionaron la importancia de saber manejar sus emociones cuando se dan discusiones.

#### Figura 4

##### *Gestión de emociones*



### ***Formación docente***

Otro de los retos que se pudieron evidenciar con mayor claridad fue el abordaje de las necesidades de formación docente. Como indica López de Castilla (2012), resulta importante entender a la formación de las y los maestros como un *continuum* pues implica revalorar las experiencias acumuladas, actualizarse, innovar, etc. Por ejemplo, una docente nueva en la institución, pero que cuenta con experiencia previa en otras escuelas, manifiesta tener brechas de conocimiento en cuanto a documentación y procesos propios de una institución educativa estatal pues antes trabajó en instituciones privadas. Además, el coordinador de primaria señaló que aún tienen que trabajar en una mejor gestión pedagógica unificada en cuanto a programación y evaluación, así como el diseño y ejecución de sesiones contextualizadas.

De otro lado, la mayoría de docentes están en la búsqueda de seguir consolidando su dominio de nuevas herramientas tecnológicas, así como explorar nuevas, que les permitan mejorar su didáctica y anticiparse al estrés que les genera el no dominarlas. Muchos lo hacen por su cuenta, pero como una docente indicaba “no todos somos autodidactas, yo necesito que me expliquen”. En ese sentido, admiran mucho a personas de las cuales sienten pueden aprender recursos y tienen creatividad, por ello, para las docentes entrevistadas es importante sentir que aprenden de sus líderes quienes han sido clave en todo el contexto pandémico.

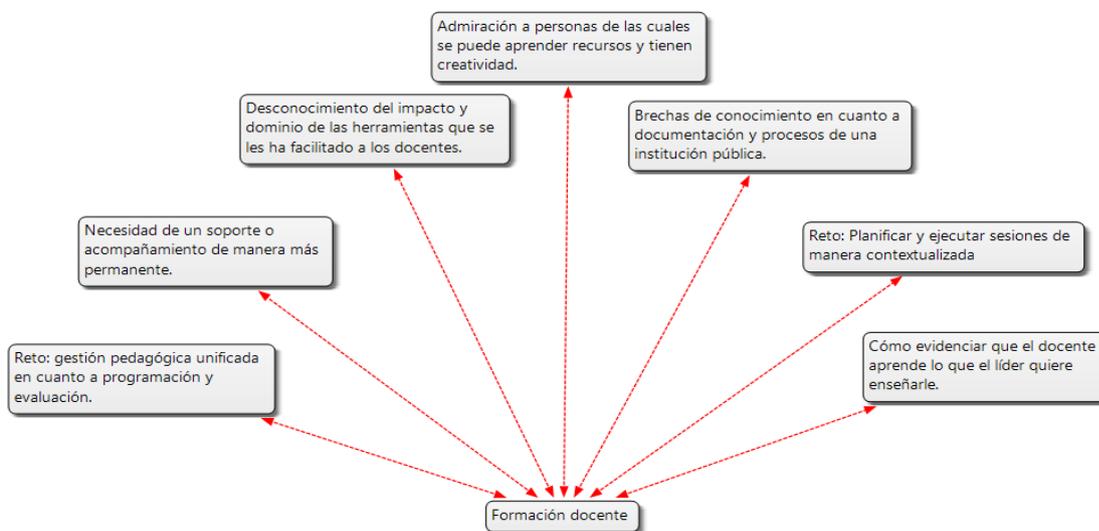
Los líderes, indicaban que actualmente no tienen un conocimiento exacto del impacto y dominio de las herramientas que se les ha facilitado a los docentes en algún taller o espacio de capacitación. Aunado a ello, tampoco hay evidencia de la existencia explícita de un plan de capacitación y acompañamiento más allá de la planificación y organización de talleres o espacios puntuales convocados de manera interna o externa (las capacitaciones del Minedu).

Finalmente, el director manifestaba lo importante que era desarrollar la autonomía en docentes, para que estén más empoderados. El director considera que su rol es empoderar a

los docentes y a los demás líderes educativos en todos los aspectos. En este caso, en la autogestión de su aprendizaje también.

## Figura 5

### *Formación docente*



### *Categorías influyentes en el problema*

La personalidad de las y los docentes aún no se puede calificar como adaptable porque esto no solo implica flexibilidad y rapidez para adaptarse, sino que ello se entiende como consecuencia de una sólida autoestima y autoconocimiento, donde las y los docentes tengan claras sus fortalezas, las cuales les harán justamente poder tener las herramientas para adaptarse y esto no viene ocurriendo en la institución pues los hallazgos han verificado que efectivamente la percepción de los líderes es cierta: existen docentes con baja autoestima e inseguridades. Además, prácticamente solo la mitad de las y los docentes son capaces de rescatar los aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que puedan presentarse en su vida.

Asimismo, se evidenció la inexistencia de una zona de desequilibrio productivo, pues se tiene a docentes que se limitan a expresarse o que se cuestionan sobre si está bien o no hacer ver su incomodidad o punto de vista frente a algo y prefieren callarse por diversas

razones que ya han sido anteriormente detalladas. Como resultado, no existe entonces el espacio donde verdaderamente se aborden los desafíos adaptativos y se dé solución a los mismos.

Lo anterior puede explicarse pues, existe un bajo desarrollo de una comunicación efectiva a todo nivel, es decir, tanto en líderes como en docentes del nivel primaria. En consecuencia, los espacios de intercambio de opiniones, acompañamiento, etc. no llegan a cumplir su verdadero objetivo, viéndose afectado el trabajo de docentes con sus estudiantes.

Además, es notorio que existe una inapropiada gestión del tiempo a nivel general en la institución pues tanto docentes como líderes se sienten estresados y están teniendo dificultades con el manejo de la carga laboral y ello definitivamente afecta su desempeño.

Aunado a lo anterior, existe dificultad en la gestión de emociones pues las y los docentes aún no cuentan con las herramientas que les permitan manejar mejor los desafíos que enfrentan a nivel laboral y personal. Este punto es clave porque se ha demostrado que el bienestar empieza por la adecuada gestión de emociones.

Finalmente, se evidenció que hay una falta de estrategia en la formación docente pues se da de forma aislada, pudiendo ser interna o externa y además se espera que cada docente sea capaz de entrenarse de manera autodidacta. De otro lado, no existe un proceso de evaluación que permita verificar que las y los docentes hayan comprendido, y sobre todo apliquen en el aula, aquello en lo que se les capacitó. Finalmente, los temas que se dan no son integrales y tampoco tienen una continuidad.

### **Conclusiones aproximativas de los análisis realizados**

El trabajo de campo nos ha permitido establecer lo siguiente:

La institución educativa es una organización donde existe un ambiente de apoyo basado en el respeto y cuentan con una plana de profesionales con mucha vocación y dedicación.

Los líderes están enfocados en acompañar al docente para el logro de objetivos y tratan de siempre estar atentos a sus necesidades. Sin embargo, se detectaron algunas barreras que no contribuyen al desarrollo de su resiliencia como por ejemplo la comunicación, pues si bien buscan fomentar espacios de diálogo, estos no resultan provechosos porque lamentablemente no se comunican de manera efectiva con sus docentes. Inclusive, se ha evidenciado, que algunos pueden sentirse abrumados por más que la intención sea guiarlos para la mejora de su labor. Además, las y los docentes también tienen este desafío pues no comunican oportunamente lo que piensan o sienten.

Lo antes descrito está muy relacionado con la baja autoestima e inseguridades detectadas en las y los docentes, lo cual dificulta tengan una personalidad adaptable, que es base para ser resilientes. Aunado a ello, el diagnóstico del paisaje político permitió identificar las valoraciones y lealtades de las y los docentes, encontrándose que han establecido de forma implícita la mentalidad de “callar, no contradecir” por lealtad al directivo, por respeto a docentes antiguos, etc. por lo tanto, se debe trabajar por producir una zona de desequilibrio productivo que permita poner sobre la mesa aquellos desafíos que no se nombran.

Las y los docentes tienen además dificultades con la gestión del tiempo y de sus emociones, lo cual afecta su bienestar y en consecuencia su desempeño, lo cual termina por impactar también en el aprendizaje de las y los estudiantes. Se evidencia entonces, lo urgente que es facilitar el dominio de herramientas para manejar el estrés que es el principal problema que los aqueja (así como para otras que se han detallado previamente).

Necesidades como las anteriores, no han sido tomadas en cuenta para establecerlas dentro de una estrategia de formación de la plana docente. Esto se ha centrado en la participación en talleres de uno o dos días, cursos y conferencias del Minedu y los docentes lo hacen de manera independiente. En ese sentido, si bien algunos tienen la capacidad de hacerlo de manera autodidacta también, los hallazgos demuestran que un buen grupo necesita

de una guía y tienen la expectativa de que se les brinde mayores herramientas. Asimismo, los líderes no han establecido un plan de evaluación y monitoreo para asegurar que las capacitaciones recibidas por las y los docentes, hayan tenido impacto.

A partir de todos estos hallazgos, se hace pertinente generar una propuesta que, haciendo uso de las herramientas que proporciona el liderazgo adaptativo, contribuya a potenciar el nivel de resiliencia laboral en las y los docentes en beneficio de su desarrollo personal y profesional lo cual finalmente impactará en el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes del nivel primaria.

## Capítulo III

### Modelación y validación de la propuesta

#### Propósito y justificación de la propuesta

##### *Propósito*

La presente propuesta busca potenciar la resiliencia laboral del cuerpo docente de una institución educativa pública, en la región Callao, mediante la creación de un programa de liderazgo adaptativo que se constituya como una estrategia que, al lograr mejorar el bienestar docente, impacte de manera positiva en su desempeño, práctica pedagógica y, en consecuencia, en el incremento los logros de aprendizaje de las y los estudiantes.

A través de este programa, se potenciarán las competencias socioemocionales de las y los docentes, tanto de manera individual como colectiva, lo cual les permitirá ser más resilientes y responder ante los factores estresores y diversas dificultades del entorno, desde una mirada estratégica, aplicando las herramientas que nos ofrece la práctica del liderazgo adaptativo. Asimismo, se trabajará con los líderes educativos para involucrarlos en la construcción de un ambiente de apoyo que sirva para sostener lo trabajado con las y los docentes.

##### *Justificación*

La propuesta elaborada se sustenta sobre la base de un diagnóstico integral de la realidad objeto de estudio, en el cual se encontró que las y los docentes necesitan desarrollar y potenciar distintos aspectos para la construcción de un mayor nivel de resiliencia.

En primer lugar, se evidenció la baja autoestima de las y los docentes así como dificultades para la gestión de emociones y de sus tiempos. Aunado a ello, existe a nivel general, es decir no solo es una oportunidad de mejora de las y los docentes sino también de los líderes educativos), una gran dificultad para lograr una comunicación efectiva, lo cual hace que no exista una zona de desequilibrio productivo, donde se puedan abordar las

diversas problemáticas de manera directa. Asimismo, se evidenció la necesidad de una estrategia en la formación docente, que al momento de realizado el diagnóstico, se venía dando de forma aislada, sin seguir una ruta estratégica.

De otro lado, respondiendo a la realidad del profesorado, a nivel nacional y al contexto pandémico en el que vivimos, es crucial y de vital importancia el llevar a cabo programas que fomenten el desarrollo de competencias socioemocionales para fortalecer la resiliencia de las personas. Sustentan este fundamento Román et al., (2020), cuando afirman que fue la resiliencia docente fue la clave del éxito para adaptarse a la transformación que implicó el cierre de escuelas y la migración a la enseñanza virtual, de forma sorpresiva y radical. Por ello, la propuesta es altamente pertinente, en la medida que es de fácil ejecución y el beneficio es de alto impacto ya que las y los docentes podrán reconocer y trabajar en sus oportunidades de mejora para potenciar su resiliencia, obteniendo un mayor bienestar lo cual se refleja en un mejor trabajo en aula, beneficiando el aprendizaje de las y los estudiantes.

Por lo antes expuesto, se ha diseñado una propuesta de programa de formación en liderazgo adaptativo, con un enfoque basado en competencias y principios de la andragogía, para potenciar la resiliencia de las y los docentes del nivel primaria en la IE objeto de estudio.

## **Fundamentación teórica-científica**

### ***Fundamento socioeducativo***

La propuesta se implementará en una institución educativa pública, ubicada en el asentamiento humano Daniel Alcides Carrión de la región Callao.

Esta institución cuenta con 19 años de existencia. En el 2002, inició su vida institucional atendiendo el nivel primario. Seguidamente, en el 2009, amplió su servicio al nivel inicial. Actualmente la institución cuenta con más de 200 estudiantes cuya lengua materna es el español; sin embargo, existen padres migrantes cuya lengua materna es el

quechua. En el nivel primario, las edades de las y los estudiantes oscilan entre los 6 y 14 años, evidenciándose un gran porcentaje de existencia de extraedad.

A nivel socioeconómico, la institución educativa enfrenta un contexto bastante complejo. En primer lugar, la zona en la que se encuentra ubicada la institución es aledaña al penal Sarita Colonia. Las y los estudiantes en su mayoría viven en dicho entorno y, lamentablemente además del contexto de violencia, muchos tienen familias disfuncionales, madres y padres que no se involucran al nivel esperado en su proceso de aprendizaje, etc. Esto último se debe a distintos factores; sin embargo, uno de los principales es la situación económica. Muchas madres y padres deben trabajar día y noche para poder tener un ingreso mínimo por lo que las y los estudiantes quedan solos en casa.

Las familias viven en situación de pobreza o pobreza extrema. Las viviendas son muy humildes y si bien cuentan con servicios de luz y desagüe, lamentablemente no cuentan con agua potable. De hecho, el colegio es abastecido de agua mediante camiones cisterna, enviados por el Gobierno regional del Callao. A pesar de estas condiciones adversas, el colegio se ha preocupado por cuidar su infraestructura y ambientes. Tienen una video-biblioteca y una ludoteca.

Frente a esta realidad, resulta altamente pertinente que las y los docentes puedan contar con un programa que les ayude a fortalecer su resiliencia, pues son ellas y ellos quienes deberán tener las herramientas para guiar a sus estudiantes y que, el contexto en el que viven no determine la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

### ***Fundamento pedagógico***

En principio, la propuesta se sustenta en los fundamentos de la pedagogía como una ciencia social, y por ende, tiene como propósito final impactar en las y los estudiantes, garantizando su formación integral ya que, tal y como afirman Álvarez de Zayas (1999) y Addine (2015), la pedagogía es una ciencia de la educación que debe contribuir a la

formación de la personalidad para la vida. Por ello, al hablar de personalidad, y más aún en el contexto pandémico que aún se vive en el país y en el mundo, es fundamental que esta se consolide de manera tal que le permita al estudiante tener las competencias para afrontar los desafíos del siglo XXI.

Para lograrlo, el rol del docente es determinante pues, como señala Hallak (2000), mencionada por Hunt (2004):

Los docentes son los únicos actores capaces de cambiar lo que se enseña y cómo se enseña, y también los únicos que tienen la capacidad de adaptar la enseñanza a cada necesidad del niño: cualquier reforma satisfactoria sólo puede ser lograda por ellos y a través de ellos. (p. 51)

En tal sentido, la propuesta se centra en el docente y desarrolla un programa de liderazgo adaptativo para fortalecer las distintas competencias que necesitan para lograr potenciar su resiliencia. Por ello, el diseño del programa se realizó bajo un enfoque de aprendizaje basado en competencias, el cual, según Diaz-Barriga (2011), responde a dos necesidades: impulsar un trabajo orientado hacia la solución de problemas del entorno y dejar de lado el enfoque enciclopédico de la memorización donde los aprendizajes sólo son relevantes dentro del ámbito académico mas no para la vida real de las personas.

En consecuencia, al ser parte de este programa los docentes vivirán una experiencia de aprendizaje que trabajará de manera integral sus conocimientos, habilidades y actitudes para que efectivamente logren aplicar todo en la resolución de los diversos desafíos que deben enfrentar a nivel personal y profesional, en su ejercicio de su labor docente. Asimismo, al experimentar un programa por competencias, las y los docentes podrán incluso tener una referencia para poder replicar experiencias similares con sus estudiantes, mejorando su práctica pedagógica.

De otro lado, teniendo en cuenta que, según Castillo (2018) la Unesco ha sustituido el término “educación permanente” por “educación a lo largo de la vida” y que, el programa está dirigido para adultos (docentes), el modelo de enseñanza que utiliza el programa es la andragogía. Knowles (2006) la define como “...un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje” (p. 3) y ello asegurará entonces que las y los docentes puedan formarse de manera adecuada e idónea, siguiendo los lineamientos que dictaminan dichos principios.

Aunado a lo señalado líneas arriba, cabe precisar que el diseño de este programa incluye transversalmente dos fundamentos pedagógicos: el aprendizaje dialógico y el modelo crítico-reflexivo. En primer lugar, se opta por un aprendizaje dialógico porque este afirma que, a través de múltiples y diversas interacciones mediadas por el diálogo, las personas pueden aprender desde la contribución que se da en una relación de igualdad. Esto último porque este considera que todas las personas tienen la capacidad de realizar aportes relevantes para el proceso enseñanza–aprendizaje y por ende todas se ven beneficiadas de los procesos comunicativos desarrollados, (Alvarez, Gonzales y Larrinaga, 2013).

Lo anterior contribuye muchísimo a fortalecer la autoestima y la comunicación efectiva, aspectos que, según se detectara en el trabajo de campo, necesitan ser reforzados. En tal sentido se hace necesario también un enfoque crítico reflexivo pues las y los docentes que poseen estas características, según afirma Carbajal (2013), son capaces de desarrollar conocimiento pedagógico a partir de la reflexión y evaluación constante de su práctica. Este enfoque trata de formar en las y los docentes, actitudes y capacidades para el aprendizaje permanente.

### ***Fundamento curricular***

En los últimos años, el Minedu se ha esforzado por transitar de un enfoque de proveedor de servicios de capacitación, a otro centrado en la formación para la mejora sostenida del

ejercicio de la profesión docente. Es así que el ministerio promueve programas formativos externos (que surgen a partir de políticas educativas nacionales) e internos (originados por las necesidades de las escuelas). Además, esta nueva mirada privilegia a estrategias contextualizadas, donde la formación nazca de las comunidades profesionales de aprendizaje. (Unesco, 2019).

A pesar de este nuevo enfoque, las iniciativas de formación docente en nuestro país se han caracterizado por hacer un amplio énfasis en la dimensión técnico-pedagógica. Para Luque (2011), esto no es incorrecto; sin embargo, limita las probabilidades de un desarrollo profesional integral y sostenido, que es el nuevo objetivo al que se apunta. Ello se da porque en muchos de estos espacios, el docente queda reducido a un papel pasivo y se sacrifica el intercambio de experiencias. En ese sentido, Camargo et al. (2004) destacan que las necesidades personales de formación docente aluden a la autoestima, la satisfacción y motivación por la tarea educativa. Asimismo, recomienda que la formación se centre en el trabajo en equipo, pues así se favorece la discusión de ideas, la manifestación de problemas y sus opciones de solución, la valorización de las experiencias y el trabajo cooperativo, etc.

De otro lado, a manera de lineamientos rectores, el Minedu (2013) ha establecido recomendaciones para la formación docente, mediante la Resolución N° 175. En dicho documento, se recalca como principio fundamental el fortalecimiento del desarrollo personal y profesional del docente a través estrategias que promuevan la construcción de su identidad y autonomía que les permita afianzar el vínculo con sus estudiantes desde un desempeño idóneo. Para ello, se debe desarrollar el perfil de competencias establecido en el Marco del Buen desempeño docente. Sobre esta base, las recomendaciones además hacen hincapié en la promoción de enfoques interculturales e inclusivos, así como la orientación para formar a docentes críticos y reflexivos de su práctica pedagógica.

Finalmente, la resolución del Minedu señala la importancia de la gestión pedagógica para liderar el monitoreo y acompañamiento pedagógico como herramientas de seguimiento. Aunado a ello, propone organizar programas formativos de manera modular y haciendo uso de las diferentes modalidades (presencial, semipresencial y virtual). Todas estas recomendaciones y lineamientos se tendrán en cuenta en el diseño del programa de liderazgo adaptativo para potenciar la resiliencia laboral de las y los docentes.

### **Diseño de la propuesta**

A continuación, se presenta el esquema teórico-funcional de la propuesta para visibilizar las etapas y estrategias de la propuesta que permite potenciar la resiliencia laboral en docentes al potenciar sus competencias socioemocionales y liderazgo adaptativo.

Figura 6

Esquema teórico funcional de la propuesta



### *Descripción de la propuesta*

Implementar un programa que se propone formar al cuerpo docente en liderazgo adaptativo para potenciar su nivel de resiliencia, no solo implica el compromiso de maestras y maestros, sino que, además, necesita del respaldo de los líderes educativos. Por ello, la primera fase de la propuesta es la sensibilización, la cual inicia con una reunión con el director de la institución y el coordinador de primaria. Logrado su respaldo, se inicia con la estrategia para invitar a las y los docentes, a través de los canales de comunicación con los que cuenta la institución, a participar del webinar de lanzamiento del programa. Con la ejecución de dicho webinar, se busca reforzar el compromiso a nivel colectivo.

La segunda fase, es el centro del programa pues en él se lleva a cabo el proceso formativo en liderazgo adaptativo y empezará con un primer módulo de aprendizaje para fortalecer la relación del docente consigo mismo, trabajando en tres ejes: i) autoconocimiento y autoestima, ii) comunicación efectiva, iii) gestión de tiempo y emociones. Luego se procederá con el módulo de ‘Relación con mi entorno’, el cual desarrollará netamente la práctica de liderazgo adaptativo: i) bases de liderazgo adaptativo, ii) diagnóstico del sistema de mi comunidad educativa, iii) ejerciendo liderazgo adaptativo.

Como tercera fase del diseño, se ejecutará el proceso de acompañamiento y monitoreo, el cual es llevado a cabo en paralelo durante la segunda fase. Por ello, se hará la revisión y correspondiente retroalimentación sobre journals reflexivos que los docentes trabajarán en cada taller. Luego, se tendrán sesiones uno a uno al final de cada módulo para reforzar los aprendizajes y aclarar dudas. Asimismo, al finalizar cada módulo las y los docentes resolverán en parejas un caso, en el cual deben aplicar lo aprendido y recibirán retroalimentación sobre sus respuestas.

Finalmente, la cuarta y última fase del diseño, comprende el proceso de evaluación de impacto del programa. Para ello, una primera acción será analizar los resultados de las

encuestas de entrada y salida del programa. Luego se realizará la presentación del informe ante los líderes educativos, producto del resultado del análisis anterior. En dicha reunión, se compartirá a detalle la propuesta para institucionalizar espacios que permitan continuar con el ejercicio de liderazgo adaptativo por parte de las y los docentes.

### **Implementación de la propuesta**

La propuesta del programa se enmarca en un objetivo general, el cual guía el desarrollo de la estrategia para materializarla a través de objetivos específicos. A partir de estos, se desarrolla cada fase bajo la premisa que un programa de liderazgo adaptativo permitirá potenciar la resiliencia laboral de las y los docentes, impactando de manera positiva en su práctica pedagógica lo cual contribuirá a la mejora en los aprendizajes de las y los estudiantes.

#### ***Objetivo general***

Potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao mediante un programa de liderazgo adaptativo basado en el desarrollo de competencias a través de talleres y acompañamiento personalizado.

#### **Objetivos específicos.**

Sensibilizar y comprometer a líderes educativos y docentes sobre la importancia y los beneficios de participar activamente en un programa de liderazgo adaptativo que potencie su resiliencia e impacte de manera positiva en su práctica pedagógica.

Aplicar la metodología basada en competencias para desarrollar el programa formativo en liderazgo adaptativo estableciendo en su primera etapa habilidades socioemocionales básicas y luego aplicando las estrategias de este tipo de liderazgo para potenciar la resiliencia laboral de las y los docentes.

Implementar un proceso de acompañamiento y monitoreo permanente durante el programa para asegurar el avance en el desarrollo de las competencias requeridas en las y los docentes participantes.

Evaluar a través del plan de acompañamiento y monitoreo la eficacia del programa de liderazgo adaptativo para potenciar la resiliencia laboral de docentes que se evidenciará en la mejora de su bienestar, el clima institucional y una práctica pedagógica que contribuya al logro de los aprendizajes de las y los estudiantes.

### *Etapas de implementación de la propuesta*

#### **Sensibilización.**

Para garantizar que el programa cuente con el respaldo y compromiso requeridos, la primera etapa busca sensibilizar a los líderes educativos. Para ello, se llevará a cabo una reunión con el director de la institución y el coordinador de primaria. Dicha reunión tendrá una hora de duración y se presentarán los objetivos del programa y sus etapas. Seguidamente es importante que se abra un espacio para dudas y consultas y se tenga la flexibilidad para incluir alguna adaptación solicitada por los líderes educativos. Por ello el espacio debe cerrar con acuerdos como delimitación de fechas y horarios ideales para la ejecución del programa.

### **Figura 7**

*Formato de agenda y acuerdos para reunión de sensibilización con líderes educativos*

<i>Agenda</i>	<i>Acuerdos</i>
08:00 - 08:05 Bienvenida	🌀 En primer lugar...
08:05 - 08:10 Presentación de objetivos del programa	🌀 De otro lado, ...
08:10 - 08:30 Presentación de etapas del programa	🌀 Asimismo...
08:30 - 08:40 Espacio para dudas y consultas	🌀 Finalmente...
08:40 - 08:55 Acuerdos	
08:55 - 09:00 Cierre	

En segundo lugar, se debe sensibilizar a las y los docentes a participar del programa. Para ello, se debe tener en cuenta las fechas acordadas en la reunión con líderes lo cual marcará el inicio de actividades, las cuales se pueden apreciar en la siguiente imagen:

**Figura 8**

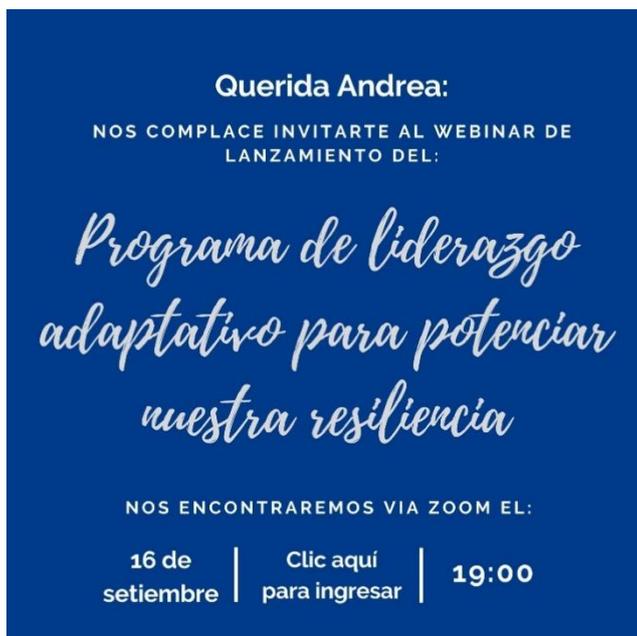
*Cronograma de actividades previas al lanzamiento del programa*



Como se evidencia, se sugiere que antes de lanzar la invitación oficial, se realice una estrategia de mensajes intriga vía Whatsapp, en el grupo donde se encuentran conectadas y conectados todos los docentes de nivel primaria. Estos mensajes buscan despertar la curiosidad e interés de las y los docentes, se recomiendan sean frases relacionadas a la resiliencia y liderazgo, acompañadas de una pregunta dirigida a un llamado a la acción, por ejemplo: “Resiliencia es saber que tenemos el poder y responsabilidad de levantarnos las veces que sean necesarias ¿Quieres potenciar tu resiliencia? Atento(a) a tu correo”. Luego de ello, mediante el correo institucional, se lanzará la invitación personalizada a cada docente al webinar de lanzamiento del programa. Un ejemplo de invitación, podría ser el siguiente:

## Figura 9

### Invitación al webinar de lanzamiento



En dicho mensaje se debe incluir una breve encuesta donde se recogerán sus conocimientos y comportamientos previos, lo cual servirá como punto de partida para determinar el nivel de competencias para la resiliencia con el que se encuentran antes de participar en el programa:

Cuestionario a los docentes participantes del programa					
Instrucciones:					
Estimado(a) docente: Queremos felicitarte por empezar / terminar este programa para desarrollar tus competencias, habilidades socioemocionales y liderazgo que te permitirán potenciar tu resiliencia. Te pedimos resolver esta breve encuesta para conocer cómo inicias / culminas el programa. Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas. Queremos seas lo más sincero(a) posible. Como verás, es totalmente anónimo. ¡Nos vemos en el webinar de lanzamiento!					
		<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Nunca</b>
1	Puedo reconocer y nombrar con facilidad mis diferentes fortalezas y debilidades.				
2	Tomo acciones en mi día a día para potenciar mis fortalezas y mejorar mis debilidades.				

3	Comunico lo que pienso y siento de manera que quien me escucha entiende claramente mi mensaje.				
4	Prefiero quedarme callado(a) para evitar ir en contra de la opinión de la mayoría o de quienes son figuras que representan liderazgo o autoridad.				
5	Conozco diversas herramientas y estrategias para manejar mi tiempo de manera eficiente.				
6	Puedo manejar mis emociones de manera que estas no me jueguen en contra.				
7	Identifico los valores, voces de personas importantes para mí y las mentalidades que tengo las cuales me hacen actuar de determinada manera.				
8	Puedo desafiar mis valores, voces de personas importantes para mí y las mentalidades que tengo para modificar mi actuar en beneficio del bien común.				
9	Puedo diferenciar un problema técnico de un problema adaptativo.				
10	Estoy dispuesto(a) asumir pérdidas personales para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas				
11	Conozco estrategias de liderazgo adaptativo para intervenir y desafiar el status quo de situaciones que deben cambiarse por el bien común.				
12	Siento que puedo aplicar estrategias de liderazgo adaptativo para intervenir y desafiar el status quo de situaciones que deben cambiarse por el bien común.				

Como se aprecia esta encuesta es sencilla y rápida, la misma debe ser aplicada una vez terminado el programa, para evidenciar el impacto del mismo en la etapa de evaluación e institucionalización, que será detallada más adelante.

Finalmente, se ejecutará un webinar de lanzamiento del programa, el cual tendrá una duración de una hora y media. Será importante enviarles recordatorios a las y los docentes vía whatsapp, para reforzar la invitación hecha vía mail, se sugiere un modelo como el que sigue:

**Figura 10**

*Recordatorio al webinar de lanzamiento*



Llegado el día del webinar, este espacio servirá para presentar, al igual que en la reunión con líderes, los objetivos y etapas, pero haciendo mucho más énfasis en el trabajo individual que realizarán a lo largo del programa. Para ello, es importante explicar qué es y cómo funcionará el journal reflexivo, el cual el Australian college of applied psychology (2019) define como un diario en el cual se registra el progreso del propio aprendizaje, escribiendo ideas principales, reflexiones personales, etc. Se les compartirá a las y los docentes el enlace a su journal en drive:

<b>Mi journal reflexivo</b>	
<b>Sesión 1: El camino del autoconocimiento y autoestima</b>	
<b>Ideas clave de la sesión</b>	
<b>- Qué aprendí en este taller</b>	
<b>- Qué fue lo más retador</b>	

- Cómo puedo aplicar lo aprendido en mi vida personal	
- Cómo puedo aplicar lo aprendido en mi vida laboral	
- A qué me comprometo a partir de hoy	
Tarea reflexiva con mi peer-coach	

<b>Retroalimentación del acompañante:</b>
---

Asimismo es importante explicar la estrategia de peer coaching, la cual Robbins (2013) define como un proceso confidencial mediante el cual dos o más colegas tienen espacios de diálogo para reflexionar sobre diversos temas, compartir ideas, realizar investigaciones o resolver dificultades que se puedan presentar en el lugar de trabajo y así ayudarse mutuamente a desarrollar nuevas habilidades. Para implementar esta estrategia es importante que previamente se haya asignado qué docentes trabajarán como parejas y comunicarlo durante el lanzamiento para que puedan tomar contacto y acordar fecha y hora de reunión, de manera semanal, mientras dure el programa, recalcando que la duración de dicho espacio la define libremente cada pareja.

Finalmente, se les debe detallar el sistema de acompañamiento, explicándoles que recibirán retroalimentación personalizada y tendrán reuniones uno a uno al cierre de cada

módulo, las cuales tendrán una duración de una hora. Es importante que luego de haber explicado todo, se tenga un espacio para preguntas y respuestas para aclarar cualquier duda.

### **Programa formativo.**

Esta segunda etapa es la parte central del programa ya que en ella se desarrollan los módulos formativos que permitirán potenciar la resiliencia laboral en las y los docentes. Para asegurar su efectividad, se ha diseñado una estrategia integral que favorece la adquisición de competencias la cual se puede observar en la siguiente imagen.

**Figura 11**

*Metodología de aprendizaje del programa*



Esta metodología, que incluye los principios andragógicos así como el aprendizaje basado en competencias, se aplicará a lo largo de todo el programa. Se empezará con el módulo ‘Fortaleciendo la relación conmigo mismo(a)’ en el cual se trabajarán aquellas competencias socioemocionales que son base de la resiliencia y que, según los resultados del diagnóstico aplicado en el capítulo dos de la presente investigación, aún no se han desarrollado por completo en las y los docentes.

Asimismo, como afirma Sedas et al. (2014) en su artículo sobre un programa para fomentar resiliencia, para sentar una sólida confianza, se debe promover que las y los participantes identifiquen sus fortalezas y habilidades. Lo cual hace referencia a un proceso

de autoconocimiento. Los autores señalan que a partir de ello los participantes sienten un apoyo que les permite tener confianza en sí mismos lo cual los lleva a confiar en sus habilidades y decisiones. Es por ello que en primer lugar, se trabajará el taller de ‘El camino del autoconocimiento y autoestima’. A continuación se comparte el diseño instruccional del taller en el cual se ve reflejada la metodología de aprendizaje señalada líneas arriba.

<b>El camino del autoconocimiento y autoestima</b>			
<b>Tema:</b>	Autoconocimiento y autoestima		
<b>Objetivo:</b>	Adquirir herramientas de autoconocimiento para consolidar nuestra autoestima.		
<b>Público:</b>	Equipo de docentes de primaria de la Institución educativa		
<b>Tiempo:</b>	90 minutos		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Recursos</b>	<b>Minutos</b>
<b>Rompehielo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El o La facilitadora saluda a las y los docentes conforme se van conectando y los invita a tomar un un post it de la pizarra virtual y responder completando la frase: La buena noticia que he recibido en esta semana es...".</li> <li>- Seguidamente el facilitador los invita a tomarse unos minutos para leer las buenas noticias de la pizarra y agradecer, porque a pesar de cualquier contexto difícil o retador que podamos vivir, siempre podremos sonreír por estas pequeñas o grandes cosas buenas que nos pasan.</li> <li>- Seguidamente se da oficialmente la bienvenida al taller y se comparte la diapositiva de la sesión.</li> </ul>	Jamboard	10

<b>Motivación y conflicto cognitivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las y los docentes observarán una lista de valores y seleccionarán 3 con los que más se identifican. Luego, se pedirá a dos que nos quieran compartir por qué se identifican con esos valores.</li> <li>- Ahora volverán a elegir 3 valores pero esta vez deben cumplir estos criterios: Practico este valor en mi día a día, hablo de estos valores con otras personas de manera directa o indirecta, tengo una historia personal o familiar que me conecta con este valor.</li> <li>- Reflexión: Se pedirá a otros dos docentes que nos compartan cuáles son sus valores y por qué y reflexionaremos: ¿Fueron los mismos valores que eligió la primera vez? ¿Por qué se dió esa diferencia?</li> <li>- Seguidamente se comparte el objetivo de la sesión el cual explica porqué es importante desarrollar un nivel autoconocimiento para tener una sana autoestima y que en la sesión nos llevemos herramientas para poder empezar a hacerlo.</li> </ul>	PPT	10
<b>Adquisición</b>	<p>El o la facilitadora comparte los conceptos de autoconocimiento como base de la escalera del autoestima y explica la herramienta del FODA personal, mostrando las preguntas guía para construirlo.</p>	PPT	15
<b>Trabajo individual</b>	<p>Las y los docentes completarán su FODA personal con por lo menos dos aspectos por cada cuadrante.</p>	PPT	10
<b>Trabajo grupal</b>	<p>Las y los docentes podrán elegir a qué grupo unirse de acuerdo a las 3 actividades que se trabajaran en cada uno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboro mi línea de tiempo personal y comparto con mi grupo.</li> <li>- Dibujo mi escudo personal y comparto con mi grupo.</li> <li>- Busco y muestro un objeto o conjunto de objetos que tengo en casa o conmigo y que me representan o significa mucho para mí.</li> </ul> <p>Las y los docentes tendrán 15 minutos para hacer el ejercicio y luego 15 minutos para compartir. Para cada caso el/la facilitadora entrará a cada grupo al inicio para aclarar cualquier duda o pregunta.</p>	Lectura Videos Casos	15
<b>Plenario</b>	<p>Un(a) representante, comparte lo trabajado con sus compañeros en cada grupo. Cada uno tendrá como máximo 5 minutos para ello.</p>	PPT	15

<b>Tarea</b>	<p>Compartir su FODA personal con su "Peer coach" y luego reflexionarán sobre estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay alguna fortaleza que no esté considerando y que debería agregar? ¿Cuál sería? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Qué fortaleza me gustaría empezar a potenciar? ¿A qué acción podría empezar a hacer para lograrlo?</li> <li>- ¿Qué debilidad me gustaría empezar a trabajar para que sea una oportunidad de mejora? ¿A qué acción podría empezar a hacer para lograrlo?</li> </ul> <p>Se cierra esta parte indicando que esto es la base de un plan de acción que permite fortalecer su liderazgo personal.</p>	PPT	5
<b>Cierre</b>	<p>El o la facilitadora muestra la diapositiva con las preguntas de metacognición, invitando a 3 docentes voluntarios que quieran responderlas: ¿Qué aprendí en este taller?, ¿Qué fue lo más retador?, ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido en mi vida personal/laboral? y ¿Qué acciones empezaré a hacer a partir de hoy?</p> <p>Se comparten las conclusiones del taller y se le recuerda a las y los docentes que estas respuestas deben registrarlas en su journey reflexivo.</p>	PPT Journey reflexivo	10

Así mismo, se ejecutarán los talleres ‘El poder de una comunicación efectiva’ y ‘Gestión de tiempo y emociones’ los cuales seguirán la misma estructura y, para garantizar la metodología abordada es importante respetar los siguientes lineamientos: (i) En primer lugar, siguiendo los principios andragógicos es muy importante que en la parte de motivación y conflicto cognitivo se evidencie claramente la importancia del tema a tratar y cómo esto tiene una utilidad y aplicación en su vida laboral y personal. (ii) De otro lado, se deben dar por lo menos 3 alternativas de trabajos en equipo que llegarán a un mismo objetivo pero mediante distintas dinámicas para que cada docente pueda elegir con la que sienta que puede aprender mejor. (iii) Además, en cada taller siempre se debe asignar una tarea reflexiva para dialogar con sus peer coach y recordarles durante la sesión que deben anotar sus respuestas en su journal, (iv) Finalmente, es importante cerrar siempre con un compromiso por parte de las y los docentes.

Estos lineamientos también se aplicarán para el segundo módulo, ‘Fortaleciendo la relación con mi entorno’ en el cual se abordará la práctica del liderazgo adaptativo. Para ello

es muy importante respetar el orden de los temas pues se partirá desde una base teórico-práctica, con el taller ‘Las bases del liderazgo adaptativo’ el cual se detalla a continuación:

Las bases del liderazgo adaptativo			
<b>Tema:</b>	Conceptos básicos de Liderazgo adaptativo		
<b>Objetivo:</b>	Aprender conceptos clave para entender el liderazgo adaptativo.		
<b>Público:</b>	Equipo de docentes de primaria de la institución educativa		
<b>Tiempo:</b>	120minutos		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Recursos</b>	<b>Minutos</b>
<b>Rompehielo</b>	<p>- El o La facilitadora saluda a las y los docentes conforme se van conectando y los invita a poner en el chat el número del "meme" que las o los representa hoy. Estos serán 9 memes con distintos estados de ánimo.</p> <p>- Seguidamente se da oficialmente la bienvenida al taller y se comparte la diapositiva de la sesión.</p>	Jamboard	5
<b>Motivación y conflicto cognitivo</b>	<p>- El o La facilitadora muestra la imagen de un incendio y le pregunta a las y los docentes ¿Cuál es la solución frente a esta situación? Buscando llegar a la reflexión de que en estos casos ya hay un procedimiento establecido, sabemos cómo actuar, a quiénes llamar, etc. Luego se muestra la imagen de una marcha por la pena de muerte para violadores y pregunta a las y los docentes nuevamente ¿Cuál es la solución frente a esta situación? Evidenciando que aquí no hay una solución inmediata, que si aprobamos la pena de muerte esto no será aceptado por un grupo de personas debido a sus valores, creencias etc. y lo mismo si actuamos desde la otra posición.</p> <p>- Seguidamente se comparte el objetivo de la sesión que explica por qué es importante aprender conceptos básicos de liderazgo adaptativo y cómo estos se aplican para entender los desafíos que afrontamos en nuestra vida personal y laboral.</p>	PPT	5
<b>Adquisición</b>	<p>El o la facilitadora comparte los conceptos básicos de liderazgo adaptativo:</p> <p>- Evolución del concepto de liderazgo</p>	PPT	15

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problema técnico y Problema adaptativo</li> <li>- Gestión y liderazgo</li> </ul>		
<b>Trabajo grupal</b>	<p>Las y los docentes podrán elegir a qué grupo unirse de acuerdo a las 3 actividades que se trabajaran en cada uno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un caso donde se muestre un problema técnico y uno adaptativo de mi institución educativa.</li> <li>- Elaborar un dibujo que represente un problema técnico y uno adaptativo de mi institución educativa.</li> <li>- Elaborar un socio drama donde se represente un problema técnico y otro adaptativo de mi institución educativa (Duración de 5 minutos).</li> </ul> <p>Las y los docentes tendrán 20 minutos para hacer el ejercicio y luego 15 minutos para compartir. Para cada caso el/la facilitadora entrará a cada grupo al inicio para aclarar cualquier duda o pregunta.</p>	PPT	35
<b>Trabajo individual</b>	<p>El o la facilitadora explica: ¿Qué es el liderazgo adaptativo? y explica los conceptos de mentalidades, voces y valores dando ejemplos.</p> <p>Seguidamente les da un espacio de 10 minutos a cada docentes para que, de manera individual identifiquen sus propias voces, mentalidades y valores.</p> <p>Luego pide dos intervenciones voluntarias.</p>	PPT	25
<b>Plenario</b>	<p>Un(a) representante, comparte lo trabajado con sus compañeros en cada grupo. Cada uno tendrá como máximo 5 minutos para ello.</p>	PPT	15
<b>Tarea</b>	<p>Compartir sus mentalidades, voces y valores con su "Peer coach" durante su reunión semanal.</p> <p>En esta oportunidad, luego reflexionarán sobre estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre mis mentalidades ¿Para qué me sirven? ¿Cómo me perjudican? ¿Cómo sería mi vida si dejo de creer en "eso"?</li> <li>- Sobre mis voces ¿Para qué me sirven? ¿Cómo me perjudican? ¿Cómo sería mi vida si dejo de creer en "eso"?</li> <li>- Sobre mis valores ¿Para qué me sirven? ¿Cómo me perjudican? ¿Cómo sería mi vida si dejo de creer en "eso"?</li> </ul> <p>Pueden anotar sus reflexiones en su journal</p>	PPT	10
<b>Cierre</b>	<p>El o la facilitadora muestra la diapositiva con las preguntas de metacognición, invitando a 3 docentes voluntarios que quieran responderlas: ¿Qué aprendi en este taller? ¿Qué fue lo más retador? ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido en mi vida personal/laboral? ¿Qué acciones empezaré a hacer a partir de hoy? Se</p>	PPT Journey reflexivo	10

	le recuerda a las y los demás docentes que estas respuestas deben registrarlas en su journey reflexivo. Se agradece por el espacio y se despide la sesión.		
--	--	--	--

Como se puede comprobar, se siguen respetando los lineamientos postulados anteriormente, asegurando la metodología planteada para el programa. Luego de este taller, base, se seguirá con uno que llevará a las y los docentes hasta un nivel de análisis ('Diagnóstico del sistema de mi comunidad educativa') y se concluirá con un taller de herramientas para el ejercicio de liderazgo adaptativo ('Ejerciendo liderazgo adaptativo').

### **Acompañamiento y monitoreo.**

El proceso de acompañamiento y monitoreo es la tercera fase del programa y es llevado a cabo en paralelo durante la segunda fase, con el objetivo de fortalecer y consolidar los aprendizajes que permitan desarrollar las competencias para potenciar la resiliencia laboral de las y los docentes.

De este dicho objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos (i) Reunir información relevante para analizar y medir el progreso de las y los docentes en cada taller y al cierre de cada módulo, (ii) Sistematizar información recogida para tomar decisiones de intervención adicional de ser necesario y ajustes a los talleres diseñados para cada módulo y (iii) Estimular y celebrar el progreso para motivar a las y los docentes. Para lograr todos estos objetivos, se han elegido tres estrategias de acompañamiento, las cuales serán aplicadas como se detalla en el siguiente cuadro:

<b>Estrategias de acompañamiento y monitoreo</b>			
<b>Momento</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Instrumento (s)</b>	<b>Propósito</b>
Semana posterior a cada taller	Retroalimentación de journal reflexivo	Lista de cotejo	Facilitar retroalimentación oportuna por escrito a las y los docentes para garantizar el progreso y consolidación

			de los aprendizajes que registran sesión a sesión.
Al cierre de cada módulo	Reuniones 1-1	Guía para sesión 1 - 1 Registro de compromiso	Realizar un diálogo con el docente de acuerdo con lo registrado en su journal y formular preguntas detonadoras de una profunda reflexión e interiorización de los aprendizajes.
Al cierre de cada módulo	Retroalimentación de casos (resiliencia)	Rúbrica de evaluación	Evaluar el nivel de análisis de las y los docentes prestando atención a la puesta en práctica de conocimientos, herramientas y estrategias de acuerdo con las competencias que se buscan desarrollar por módulo.

Como se puede apreciar, en la semana posterior a cada taller se revisarán los journals reflexivos de cada docente y se aplicará la siguiente lista de cotejo.

<b>Lista de cotejo para el Journal de docentes</b>		
<b>Criterio</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Incluye ideas principales de conceptos, estrategias, procesos, etc. abordados durante la sesión.		
Incluye las respuestas a las preguntas de la metacognición del taller evidenciando un compromiso de acción clara para implementar post taller.		
Evidencia una reflexión vinculada a su vida laboral mediante ejemplos, anécdotas o similares relacionada al objetivo principal de la sesión.		
Evidencia una reflexión vinculada a su vida personal mediante ejemplos, anécdotas o similares relacionada al objetivo principal de la sesión.		

**Retroalimentación (A colocarse en el journal de el(la) docente:**

A partir de dicha verificación, se podrá dar una retroalimentación más concreta. Esta retroalimentación no debe exceder las seis líneas como máximo y se copiará en el espacio correspondiente del journal docente. De esta manera, el o la docente podrá retarse a realizar reflexiones más profundas semana a semana y al final del primer módulo entonces habrá recibido tres retroalimentaciones. Estas retroalimentaciones también servirán como insumo para que el o la acompañante pueda plantearse un objetivo a tratar durante las reuniones uno a uno con cada docente como, por ejemplo, abordar aquellos temas en los que se ha detectado hay dificultad para establecer un claro vínculo con situaciones de la realidad de cada docente.

Las reuniones uno a uno serán exclusivamente entre docente y acompañante. La duración es de 45 minutos, pero podría extenderse hasta 60 minutos. Es importante considerar que las reuniones uno a uno deben ser agendadas previamente con cada docente, por lo menos con una semana de anticipación. Se les debe indicar que dispongan de tiempo suficiente, sin interrupciones y aclararles que la reunión no será grabada y que deben llevar su journal reflexivo para anotar el compromiso de la sesión. A continuación, se comparte la guía de la sesión uno a uno:

<b>Guía para ejecución de sesiones 1-1</b>	
<b>Formato primera sesión 1 -1</b>	Nombre del acompañante: _____ Fecha de la sesión: _____ Nombre de el(la) docente: _____  - Objetivo de la sesión:  - Tema 1: Pregunta 1 Pregunta 2

	<p>Pregunta 3</p> <p>- Tema 2:</p> <p>Pregunta 1</p> <p>Pregunta 2</p> <p>Pregunta 3</p> <p>- Tema 3:</p> <p>Pregunta 1</p> <p>Pregunta 2</p> <p>Pregunta 3</p> <p>Ejemplos de preguntas para temas:</p> <p>¿Cómo te sentiste al abordar este tema? ¿Cuál fue el mayor aprendizaje? ¿Cómo aplicarlo en la vida laboral? ¿Cómo aplicarlo en tu vida fuera de la institución educativa? ¿Qué se te dificultó más? ¿Qué necesitas de mí?</p> <p>- Compromiso de la sesión:</p>
--	---

Se deben respetar los momentos señalados y cerrar siempre con un compromiso, considerando que como máximo se deben plantear dos temas a tratar y, por cada tema, se plantearán tres preguntas abiertas. Estos temas servirán como una guía preliminar, a la cual se le adicionará un tercer tema, que el/la docente quiera abordar en la sesión.

De otro lado, se debe tener en cuenta que la segunda sesión es la última del programa así que debe tener un tenor más integral. En ella, el primer tema buscará ahondar en los progresos respecto al compromiso de la sesión anterior, como se señala en la guía:

<b>Guía para ejecución de sesiones 1-1</b>	
<b>Formato</b> <b>segunda sesión 1</b> <b>- 1</b>	<p>Nombre del acompañante: _____ Fecha de la sesión: _____</p> <p>Nombre del docente: _____</p> <p>- Objetivo de la sesión:</p> <p>- Tema 1: Cumplimiento de mi compromiso</p> <p>Ejemplos de preguntas: ¿Qué te ayudó a avanzar en el cumplimiento de tu compromiso?</p> <p>¿Qué obstáculos tuviste para avanzar en el cumplimiento de tu objetivo?</p> <p>¿Qué podrías hacer distinto para seguir avanzando en el logro de tu compromiso?</p> <p>- Tema 2:</p> <p>Pregunta 1</p> <p>Pregunta 2</p> <p>Pregunta 3</p> <p>- Tema 3:</p> <p>Pregunta 1</p> <p>Pregunta 2</p> <p>Pregunta 3</p> <p>- Compromiso de la sesión</p>

Aunado a las sesiones uno a uno, al finalizar cada módulo las y los docentes también resolverán junto a su peer-coach, un caso que se les hará llegar en el último taller de cada módulo. En esos casos, deberán aplicar los conceptos, herramientas y estrategias aprendidas y también recibirán retroalimentación sobre sus respuestas. Para ello se aplicará la siguiente rúbrica.

criterio	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Resultado final
Reconoce el desafío adaptativo y es capaz de descomponerlo en partes y de establecer relaciones entre las partes.	No es capaz de reconocer el desafío adaptativo.	Le cuesta ver y analizar el desafío adaptativo.	Identifica el desafío adaptativo, lo analiza y lo descompone en partes.	Identifica el desafío adaptativo y además reconoce las partes, las descompone y establece relaciones.	A
	C	D	B	A	
Identifica causas poco evidentes y evalúa su impacto en los problemas.	El análisis que hace es deficiente.	Identifica las causas evidentes pero no evalúa el impacto.	Identifica causas poco evidentes pero no evalúa su impacto.	Identifica causas poco evidentes y evalúa su impacto de manera integral.	B
	C	D	B	A	
Presenta un análisis de las facciones que intervienen en el sistema identificando mentalidades, voces, valores y autoridades formales e informales.	No presenta ningún análisis de las facciones del sistema.	Presenta un análisis de la mayoría de facciones en las que se ubican los individuos pero no cubre todas reconociendo mentalidades que los hacen situarse en determinada facción.	Presenta un análisis de todas las facciones en las que se ubican los individuos reconociendo mentalidades, voces y valores que los hacen situarse en determinada facción.	Presenta un análisis de todas las facciones en las que se ubican los individuos reconociendo mentalidades, voces y valores que los hacen situarse en determinada facción. Además reconoce y/o infiere quienes son autoridades formales e informales en cada facción.	B
	C	D	B	A	
Presenta opciones de solución que son viables para resolver los problemas.	No presenta ninguna solución.	Presenta soluciones pero no son viables.	Presenta más de una solución viable.	En las opciones que propone destaca: su diversidad y la coherencia interior.	A
	C	D	B	A	

Idealmente, el caso debe ser resuelto antes de la sesión uno a uno pues también podría abordarse dentro de dicho espacio para aclarar dudas, potenciar mayores reflexiones, etc. lo cual enriquecerá la efectividad de la sesión.

### **Evaluación e institucionalización.**

Como etapa final del programa se llevará a cabo la evaluación de impacto que busca medir el nivel de desarrollo de competencias al finalizar el programa, contrastándolo con el nivel que se encontraban inicialmente. Por ello, se elaborará un informe con el análisis de los resultados de la encuesta de entrada y salida, donde se espera evidenciar el progreso de cada docente participante. Dicho informe será presentado ante los líderes educativos, y se recibirá su retroalimentación, así mismo, en dicha reunión se compartirá a la propuesta para institucionalizar los círculos reflexivos “¿Cómo vamos?” los cuales se proponen para dar un espacio permanente gracias al cual se pueda continuar con el ejercicio del liderazgo adaptativo, una vez finalizado el programa.

Este círculo reflexivo tendrá una duración de una hora y media y tendrá una dinámica muy sencilla: Un(a) docente comparte un desafío adaptativo a nivel laboral y las y los demás colegas puedan aplicar las herramientas de liderazgo adaptativo para ofrecer nuevas perspectivas y sugerir posibles alternativas de solución, fortaleciendo la resiliencia de todas y todos. Para estos espacios se compartirá a cada docente esta guía que cada uno debe tener consigo para ser consciente de su rol durante la dinámica:

<b>MOMENTO 1: Contar el caso basado en hechos</b>	
<b>Quien cuenta el caso:</b>	Evitaré emitir juicios sobre las personas, y en lugar de ello basarme hechos concretos. Datos importantes que ofrecer: de qué trata el caso, por qué me es difícil, quiénes son los involucrados, frases que representan las posturas involucradas, contexto (relación de autoridad entre los actores, posición actual de el (la) docente, una escena representativa (pequeña historia para que los demás nos imaginemos la situación).

<b>Quiénes escuchan el caso:</b>	<p>También debería evitar emitir juicios mientras escucha, y preguntarse qué otros datos quisieran observar o preguntar. Deberían tomar nota de los datos que más le parecen importantes para interpretar el caso. Pueden utilizar las categorías arriba mencionadas para tomar notas de preguntas para hacer más adelante.</p>
<b>MOMENTO 2: Preguntamos para entender mejor</b>	
<b>Quiénes preguntan:</b>	<p>Deben tener conciencia de que cada pregunta es importante porque hacer buenas preguntas es parte del modelo de liderazgo adaptativo. Las preguntas nos ayudan a observar mejor el caso, y la interpretación (las hipótesis que formulamos sobre lo que está pasando) debería estar basada en la evidencia que el(la) docente comparte. Ejemplos de preguntas: ¿cómo te sientes con la situación? ¿Cómo se contrasta esto con tus lealtades (lo que valoras)? ¿Qué significa este evento para ti? ¿Quién más estuvo involucrado en “tal” evento? ¿Qué pensaba/dijo “tal” persona sobre esto? ¿Quién es escuchado (a) cuando habla? ¿Por quién? ¿Cuándo habla de qué? ¿Quiénes conversan más con la directora? ¿Qué hábitos observas en las personas con respecto a...? ¿Cómo describe “tal” persona la situación? ¿Cómo habla “tal” persona sobre los estudiantes? ¿Quién es más cercano/lejano a tu filosofía con respecto a la educación, o al caso?</p>
<b>Quien cuenta el caso:</b>	<p>Tratar de ser conciso(a) en mis respuestas, y continuar evitando interpretaciones, sino brindar hechos (qué pasó, qué se dijo, quién lo dijo, en qué momento y contexto, etc.). Cuando me pregunten sobre sus emociones y cómo me siento, sería bueno decir, por ejemplo: “me sentí frustrada con tal acción, porque para mí es importante...” o “me sentí muy animada, porque para mí es importante...” o “porque yo creo que la manera de hacer esto es...”.</p>
<b>MOMENTO 3: Subimos al balcón</b>	
<b>Quien cuenta el caso:</b>	<p>Es momento de escuchar, y observar como el grupo consultor se pone en el balcón para interpretar el caso haciendo uso de las herramientas de liderazgo. Mi actitud debería ser de mucha escucha para recoger las ideas que más le llamen la atención, y recomendamos tomar nota de aquellas interpretaciones novedosas. También, es clave entender que el grupo consultor podría decir cosas que son “difíciles de escuchar” porque quizás sean interpretaciones que incomoden, o porque sientes que son imprecisas (después de todo tú conoces mejor el caso). En estos momentos, es importante seguir escuchando porque esas ideas ayudan a ganar perspectiva. El grupo consultor no está ahí para juzgarme, sino para ayudarme a interpretar la situación y elegir una estrategia de intervención.</p>
<b>Quiénes escuchan:</b>	<p>Este es momento de recoger toda la evidencia que hemos recogido de la presentación de el(la) docente y de las preguntas aclaratorias y generar ideas sobre interpretación. Interpretar significa diferenciar los aspectos adaptativos de los aspectos técnicos, significa analizar facciones e identificar parece ser importante para las personas o qué supuestos tienen, significa analizar la posición de el(la) docente dentro de este sistema, así como sus ventanas de oportunidad, significa</p>

	preguntarse cómo funcionan las autoridades formales e informales en este sistema, significa preguntarte qué significa el cambio para cada persona, significa reflexionar sobre qué parte de la historia del sistema puede estar influyendo en la dinámica observada, significa ver cuál es el propósito del sistema, cuáles son las tareas principales del sistema. Las interpretaciones deberían ser formuladas como hipótesis: “me da la impresión de que “tal” persona valora mucho "esto y esto", y lo digo porque escuché esto...”. Recordemos que son hipótesis, no certezas.
<b>MOMENTO 4: Nos movilizamos hacia posibles soluciones</b>	
<b>Quien cuenta el caso:</b>	Puedo unirme a la conversación de manera semi-activa, es decir, sin ser protagonista, sino fomentando que las y los docentes aclaren sus propuestas, preguntando y repreguntando cómo implementar cada propuesta.
<b>Quienes escuchan:</b>	Es momento de formular algunas alternativas de acción, o proponer algunas prioridades de liderazgo que el(la) docente puede tener en mente. Se puede sugerir y a la vez plantear ciertas preguntas para que el(la) docente inclusive pueda empezar a plantearse sus propias soluciones: ¿con quién/quienes es importante desarrollar una mejor relación? ¿Cómo ganarías autoridad formal? ¿A través del ser, hacer o tener? ¿Cómo gestionar a las figuras de autoridad? ¿Dónde hay ventanas de oportunidad para el(la) docente? ¿Dónde hay que actuar con prudencia? ¿Es momento de proponer alguna iniciativa? ¿Cómo comunicarse en general? ¿Qué preguntas son clave hacer y con qué actores?
<b>MOMENTO 5: ¿Qué nos llevamos?</b>	
<b>Quien cuenta el caso:</b>	¿qué ideas le ayudaron a ver el caso de maneras novedosas? ¿Qué decisiones está pensando en tomar? ¿Dónde han tenido un cambio de paradigma?
<b>Quienes escuchan:</b>	Señalamos que oportunidades de aprendizaje nos hemos llevado, brindamos ánimo, y agradecemos a el (la) docente por compartir el caso.

Como se evidencia, el círculo reflexivo cuenta con cinco momentos en los cuales el rol de quien cuenta el caso y quienes escuchan están bastante delimitados. Se recomienda que la primera vez, el espacio sea guiado por un acompañante y luego puede ser implementado de manera autónoma por las y los docentes. Es importante que en ese primer círculo reflexivo no solo se comparta esta guía sino que, se explique cada rol y se aclare cualquier duda o consulta.

## Validación de la propuesta

La viabilidad de la propuesta diseñada fue validada mediante la técnica de juicio de expertos. Cada experto recibió una carpeta en la cual se les hizo llegar una carta de presentación, una copia de la propuesta del programa de liderazgo adaptativo y las fichas de validación. Estos formatos incluían 10 indicadores de valoración interna y 10 de valoración externa, con una escala cuantitativa del 1 al 5 donde 1 era deficiente, 2 bajo, 3 regular, 4 buena y 5 muy buena. El puntaje máximo a alcanzar fue de 100 puntos (50 puntos por cada sección). Respecto a lo cualitativo, se solicitó apreciaciones y comentarios de los puntos examinados.

### *Características de los especialistas*

Fueron tres especialistas seleccionados para emitir su juicio como expertos pues cumplen ampliamente con los requerimientos de trayectorias profesionales y académicas para validar una propuesta de investigación aplicada educacional.

#### Tabla 4

##### *Especialistas de la validación por juicio de expertos*

Apellidos y nombres	Grado académico	Especialidad/profesión	Ocupación	Años de experiencia
Sarmiento Alvarado Marisol	Doctor	Informática	Docente	25
Loyola Ángeles Fernando	Magíster	Psicólogo	Consultor	20
Millones Espinoza Emma	Doctor	Educadora	Docente	20

Nota: Adaptado de los documentos normativos de la USIL (2021)

## Resultados de la valoración interna y externa y conclusiones

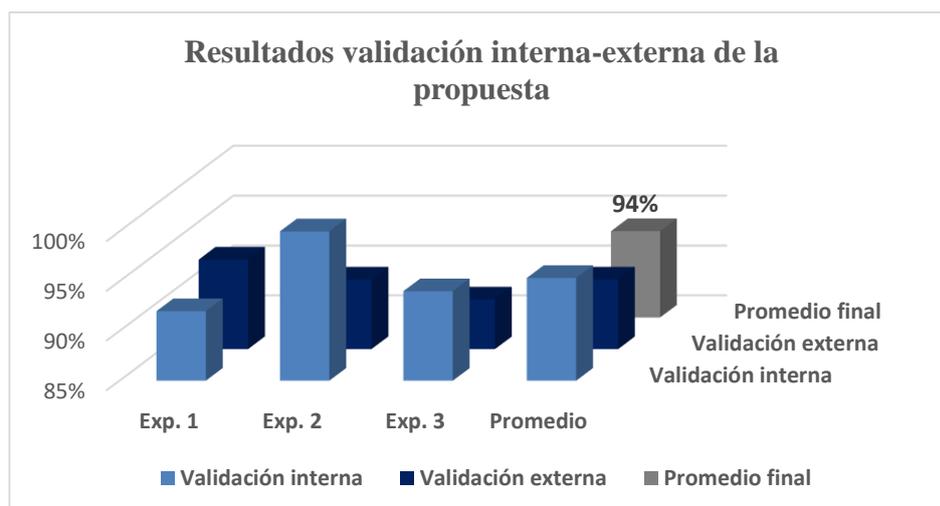
En este punto, se elaboró la sistematización de las fichas de validación interna y externa que permitieron evaluar el aspecto funcional y estructural de la propuesta del programa de liderazgo adaptativo. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 5***Valoración interna y externa por criterio de jueces*

	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Promedio
Validación interna	92%	100%	94%	95%
Validación externa	94%	92%	90%	92%
Promedio final				94%

Nota: Adaptado de los documentos normativos de la USIL. (2021)

La tabla 5, se observa que el promedio de valoración de la ficha interna del experto 2 es 100% y de las expertas 1 y 3 es de 92% y 93% respectivamente, dando como promedio 95%, lo que califica a la propuesta como ‘Muy buena’ dentro de la escala de valoración por juicio de expertos. En cuanto a la valoración externa se obtuvieron resultados similares pues la experta 1 otorgó una calificación de 94%, mientras que el experto 2 dio una valoración del 92% y la experta 3 del 90%. Estos puntajes hacen que, en promedio, la valoración externa sea del 92% lo cual sigue ubicando a la propuesta como ‘Muy buena’.

**Figura 12***Resultados validación interna-externa de la propuesta*

Como resultado final, el promedio de la validación interna y externa es de 94% como se puede ver en la figura 12. De dicho resultado, la interpretación que se desprende es que tanto la valoración funcional y estructural de la propuesta ha sido no solo aprobada, sino que además es ‘Muy buena’.

### **Conclusiones aproximativas de los análisis y resultados de la propuesta y su validación teórica-práctica**

Luego de haber analizado los resultados, se ha ponderado el promedio final de la validez interna y externa de la propuesta con un 94%, sin haber sugerencias de cambios por parte de los jueces y recibiendo comentarios positivos como el del experto 2 quien asegura que la propuesta “Se trata de un modelo relativamente nuevo y poco aplicado en nuestro medio” y que además “...puede abarcar múltiples aristas de la realidad educativa”. Esto reafirma el hecho que la propuesta se encuentre dentro de la escala de valoración como ‘Muy buena’. Por lo tanto, la conclusión a la que se puede llegar es que la propuesta es científicamente aplicable y podría ser ejecutada y replicada en instituciones educativas, considerando sus propios contextos y características socio-demográficas y psicopedagógicas.

## **Conclusiones**

Culminado el proceso de investigación mediante los datos obtenidos de las referencias científicas, el análisis y procesamiento de la información según los resultados del trabajo de campo, modelación y validación de la propuesta de liderazgo adaptativo para potenciar la resiliencia laboral en docentes, se puede concluir lo siguiente:

### **Conclusión 1**

Se cumplió con el objetivo general de la investigación pues se diseñó la propuesta de un programa de liderazgo adaptativo, con la finalidad de potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao. El programa propone una metodología activa en donde los docentes son acompañados y participan de talleres para fortalecer competencias que les permitan ejercer un liderazgo adaptativo, institucionalizando esta práctica para que el impacto continúe en el tiempo.

### **Conclusión 2**

Se cumplió con realizar un trabajo de campo para elaborar un diagnóstico, en el cual se encontró que existe un bajo nivel de autoestima que dificulta el desarrollo de una personalidad adaptable y limita una comunicación efectiva. Además, se detectó una mentalidad que normaliza el callar para no contradecir pues de esa manera estarían demostrando respeto a la autoridad y antigüedad entre colegas. Todo ello hace que no se produzca una zona de desequilibrio productivo y por lo tanto no se ponen de manifiesto los desafíos que están retando a la plana docente. Finalmente se encontró la dificultad que las y los docentes tienen en cuanto a la gestión del tiempo y de sus propias emociones.

### **Conclusión 3**

Se sistematizaron teorías, enfoques y modelos para las categorías apriorísticas de liderazgo adaptativo y resiliencia según autores relevantes clásicos como Grotberg(1996), Rutter (1993) y modernos como Baruth & Carroll (2002), Heifetz, Grashow y Linsky (2012) quienes

permitido fundamentar las bases para entender la complejidad de los procesos de resiliencia y liderazgo como base para el bienestar y desarrollo personal y profesional del docente, lo cual afecta su práctica pedagógica y termina impactando en el logro de aprendizajes de cada estudiante.

#### **Conclusión 4**

Se determinaron criterios teóricos y metodológicos como base para modelar el diseño de un programa de liderazgo adaptativo que permita potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao el cual responde a las necesidades diagnosticadas y ha considerado el aprendizaje basado en competencias y principios de la andragogía para garantizar el éxito del mismo en todas sus etapas las cuales incluyen sensibilización de líderes educativos, talleres formativos en los cuales las y los docentes trabajan en pares para reflexionar y consolidar sus aprendizajes, acompañamiento y monitoreo así como la institucionalización del programa.

#### **Conclusión 5**

Se cumplió con validar la propuesta del Programa de liderazgo adaptativo para potenciar la resiliencia laboral mediante criterio de jueces, quienes a través de la validación interna y externa de tres especialistas de alto prestigio. La calificación final en la escala de valoración se ubica en 'Muy Bueno' y los especialistas manifestaron que la estructura, funcionalidad y estrategias de la propuesta garantizan el logro de los objetivos planteados por la misma y recomiendan su aplicación. Por lo cual, se puede concluir que, lo postulado por diversos autores, que recomiendan el ejercicio de liderazgo adaptativo en educación, es factible de ser llevado a la práctica para lograr potenciar la resiliencia laboral en las y los docentes de nivel primario participantes de este programa.

## **Recomendaciones**

### **Recomendación 1**

Dar a conocer la propuesta de liderazgo adaptativo para potenciar la resiliencia laboral de docentes pues impacta en el logro de aprendizajes de las y los estudiantes pues contarán con maestras y maestros con mayor bienestar y con competencias socioemocionales fortalecidas.

### **Recomendación 2**

Institucionalizar el ejercicio de un liderazgo adaptativo mediante la práctica constante en los círculos reflexivos ‘¿Cómo vamos?’, donde cada docente podrá exponer los desafíos que viene afrontando y recibir aportes de sus colegas, quienes reflexionan y trabajan colaborativamente fortaleciendo progresivamente competencias necesarias de mejorar.

### **Recomendación 3**

Los líderes educativos deben asumir el desafío de potenciar la resiliencia laboral de las y los docentes, no solo aplicando el programa propuesto, sino que, además consolidando y poniendo en práctica las recomendaciones surgidas a partir de los fundamentos sistematizados en la presente investigación, sobre todo aquellos que hablan del ambiente favorable que deben garantizarle a la comunidad educativa. Por ello, es importante el trabajo con madres y padres de familia en espacios de fortalecimiento de sus competencias y socioemocionales para que sean aliadas y aliados del docente.

### **Recomendación 4**

Contextualizar la aplicación del programa de liderazgo adaptativo, partiendo de un diagnóstico que permita incluir, en el desarrollo de talleres, las competencias que más se necesitan trabajar en las y los docentes, entendiendo además que un programa de liderazgo es dinámico y debe ser adaptado de acuerdo a las características de la realidad, retos y desafíos que cada docente afronta.

## Referencias

- Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas (2015). *Investigación Educativa*. Montevideo: Contexto S.R.L.
- Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 301-319.
- Ackerman, R., Mette I., y Biddle, C. (2018). The Adaptive Challenges of Leadership in Maine Schools. *Maine Policy Review*, 27(1), 36-43. Recuperado de: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/mpr/vol27/iss1/12>
- Aguaded, M. y Almeida N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, (28), 167-179.
- Alvarez, M., Ferrero, A. y Ugidos, A. (2019) Time management: skills to learn and put into practice *Education+Training*. Doi: 10.1108/ET-01-2018-0027.
- American Psychological Association. (2011). *El Camino a la Resiliencia*. Recuperado de: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino>
- Arraéz, M. Calles, J. Moreno L. (2006). *La Hermenéutica: una actividad interpretativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2017). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5691>
- Baruth, K. E., & Caroll, J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58 (3), 235–244.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1999) Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9-13. DOI: 10.1080/135943299398410
- Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. (3raed.) Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bernal, A. y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70.

- Bustamante, R. (2018). *Estudio de caso del modelo de gestión de la asociación privada sin fines de lucro “Enseña Perú” y el análisis de su propuesta para mejorar la calidad educativa en las instituciones educativas peruanas (2012 – 2014)* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002). *Métodos científicos de las investigaciones pedagógicas*. La Habana. Recuperado de: <http://koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=3e1262a983484265341c1dbe8578dded>
- Church, C. (2018). Teachers’ perceptions of adaptive change leadership a qualitative study of turnaround experiences (tesis doctoral). Capella University, Estados Unidos.
- Cisterna, F. (2007). *Manual de Metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales: Texto de apoyo a la docencia*. Bio Bio: Universidad del Bio Bio. Recuperado de: <https://url2.cl/v7Rat>
- Cyrułnik, B. (2001). La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia. Barcelona: Granica.
- Cyrułnik, Boris; Manciaux, Michel; Vanistendael, Stefan & Lecomte, Jacques (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En Michel Manciaux (comp.). La resiliencia: resistir y rehacerse, 17-28. Barcelona: Gedisa S.A.
- Dahms, T. (2010), “Resilience and risk management”, *The Australian Journal of Emergency Management*, (25)2, 23–28.
- Díaz, C. y Barra E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios Pedagógicos XLIII*, (1), 75-86.
- Domínguez, R. y Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y palabra: Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, 21(96), 660-679.
- Flores, E. García, M., y Yapuchura, A. (2018). Liderazgo y su influencia sobre el nivel de resiliencia de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Perú. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 16(16), 33-47.

- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- García, M. (2017). *Bienestar emocional en educación: Empecemos por los Maestros* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- García Silgo, M. (2013). Revisión de programas de resiliencia basados en la evidencia en los ejércitos. *Sanid. mil*, 69 (3). Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/sm/v69n3/revision.pdf>
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466.
- Gillespie, N. (15 de octubre 2014). *Teacher Leadership As Adaptive Leadership*. Recuperado de: [https://www.huffpost.com/entry/teacher-leadership-as-ada\\_1\\_b\\_5679343?gucounter=1](https://www.huffpost.com/entry/teacher-leadership-as-ada_1_b_5679343?gucounter=1)
- Giuliani, R. (2002). *Leadership*. Nueva York: Hyperion.
- Griffin, R. W., y Moorhead, G. (2010). *Comportamiento organizacional: gestión de personas y organizaciones*. D.F., México: Cengage Learning.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños, para fortalecer el espíritu humano*. Buenos Aires: Fundación Bernard Van Leer.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Madrid: Gedisa S.A.
- Gürtler, L., & Huber, G. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit: Revista de psicología*. 13, 37-52. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/308904290\\_Modos\\_de\\_pensar\\_y\\_estrategias\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/308904290_Modos_de_pensar_y_estrategias_de_la_investigacion_cualitativa)
- Harper, D. A. (2008). *Online Etymology Dictionary*. Recuperado de: [www.etymonline.com/](http://www.etymonline.com/)
- Heifetz, R., Grashow, A. y Linsky, M. (2012). *La práctica del liderazgo adaptativo: las herramientas y tácticas para cambiar su organización y el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Heifetz, R. y Linsky, M. (Junio 2002). *A survival guide for leaders*. Harvard Business Review. Recuperado de: <https://hbr.org/2002/06/a-survival-guide-for-leaders>
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, (37), 79 – 82.
- Hurtado, J (2000). *Metodología de investigación holística*. (3ra. ed.). Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito Servicios y Proyecciones para América Latina.
- Kershner, B. y McQuillan, P. (2016). Complex Adaptive Schools: Educational Leadership and School Change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 13(1), 4 - 29.
- Llaguno, J. (mayo 2018). Las ventajas de ejercer un liderazgo adaptativo en tu organización. *Forbes Mexico*. Recuperado de: <https://n9.cl/choeq>
- López de Castilla, M. (2012) Programas de formación en servicio en una perspectiva de formación continua de docentes. *Revista Tarea*, (81), 81 – 83.
- López, P.; Osorio, F.; Gallegos, V. & Cáceres, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 67-84. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.leec>
- Lovlyn, K. (2017). The role of effective communication in strategic management of organizations. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(12), 93-99.
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luque, P. (2011). La política y programas de formación docente: análisis crítico. *Investigaciones sociales*.15(27), 525-544.
- Martin (8 de enero 2009). Liderazgo adaptativo y autoridad. Recuperado de: [http://itemsweb.esade.es/wi/research/catedra\\_liderazgos/Catedra\\_Lideratge/Publicacions/catedra19\\_cast\\_baja.pdf](http://itemsweb.esade.es/wi/research/catedra_liderazgos/Catedra_Lideratge/Publicacions/catedra19_cast_baja.pdf)
- Martínez, R. y Rodríguez, E. (s/f). *Manual de la Metodología de la investigación científica*. Recuperado de: <https://url2.cl/yaMDX>
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Pinchincha, Capital Federal, Argentina: Editorial Troquel.
- Masten, A. S. y Powell, J. L. (2003). *A resilience framework for research, policy, and practice*. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 1-29. New York: Cambridge University Press.
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?. Universidad de Carabobo. Venezuela. *Educere*, 13(44), 55 - 66.

- Meneghel, I., Salanova, M. y Martínez I. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional - Una revisión teórica. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(2), 13-24.
- Ministerio de Educación del Perú (abril 2013). *Resolución Ministerial N° 0175-2013-ED*. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/167355-0175-2013-ed>
- Ministerio de Educación del Perú y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Una Mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5711>
- Miranda, A., Hernández, M. y Hernández, E. (2015). El desarrollo profesional: una categoría necesaria al hablar de calidad de la formación y la introducción de resultados. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 9, 104-121.
- Montesinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, II, 105-128. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Mosteiro M. y Porto A. (2017). *La investigación en educación*. En: Mororó, L., Couto, M. & Assis, R. (2017). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*, 13-40 [online]. Ilhéus - Bahia: Editus SciELO Books. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/yjxdq>
- Murillo J. y Roman M. (2012). Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú. *Revista peruana de investigación científica*, (4), 7 – 42.
- Noriega, G., Angulo, B. y Angulo G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58), 42-48. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/articulo/la-resiliencia-en-la-educacion-la-escuela-y-la-vida>
- Obregón, J. (2010). *Método Estadístico*. Recuperado de <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/wpcontent/uploads/2015/11/03REYNAG1.pdf>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1),118-124. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *La formación docente en servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6808>
- Organización Internacional del Trabajo y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (abril 2015). *Comunicado de la 12.ª reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Recuperado de: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/publication/wcms\\_387813.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_387813.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Preguntas más frecuentes*. Recuperado de: <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Papatraianou, L. H., Levine, D. y West, D. (2014). Resilience in the face of cyberbullying: An ecological perspective on young people's experiences of online adversity. *Pastoral Care in Education*, 32, 264–283.
- Pino, J., Restrepo, Y., Tobón, L. y Arroyave, L. (2020). El Maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: Un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 55-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.04>
- Programa Conjunto de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana (2017). *Escuelas fuertes para prevenir la violencia*. Trujillo: Gráfica de Europa S.R.L.
- Puerta de Klinkert, M.P. (2009). *Resiliencia: la estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen.
- Puig, G. & Rubio, J. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Robertson, I., Cooper, C., Sarkar, M. y Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88 (3), 233-562. DOI:10.1111/joop.12120
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, (82), 179-200. DOI: 10.21158/01208160.n82.2017.1647

- Rodríguez, L., Díaz, F. y Rodríguez, E. (2015). Estudio exploratorio sobre actividad física en profesores latinoamericanos. *Revista Edu-física.com Ciencias Aplicadas al Deporte*, 7(15), 14-22.
- Rosales, M. (2013). *Resiliencia y liderazgo: Alternativas para la transformación de una escuela elemental* (tesis doctoral). Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.
- Rosario, M. (2013). *El rol del director de escuela en el desarrollo de la resiliencia en un contexto de pobreza* (tesis doctoral). Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.
- Ruiz, P., y Lagos, N. (2019). Diseño de una propuesta de intervención para desarrollar la resiliencia en niños y niñas de educación primaria. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 107-117. Recuperado de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3868>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health Care*, 14(8), 626–631.
- Sánchez Moreno, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política (1995-2005)*. Lima: Tarea asociación gráfica educativa.
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar: Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Barcelona: Conecta.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.
- Scoville, M. C. (1942). Wartime tasks of psychiatric social workers in Great Britain. *American Journal of Psychiatry*, 99, 358–363.
- Sedas, S., Molina, A., Ocón, M. y Islas, J. (2014). *Un programa para despertar resiliencia, motivación intrínseca y un sentido de propósito en jóvenes* en Congreso Internacional de Innovación Educativa. México DF. DOI: 10.13140/2.1.2077.3440
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Educare Electronic Journal*, 24(2), 1 – 26.
- Serrano, A. (2016) *Narrativa y promoción de resiliencia. Factores de riesgo más frecuentes en futuros docentes en formación* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Serrano, B. J., & Portalanza, C. A. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, 5(11), 117-125.

- Shonkoff, J. & Meisels, S. (Eds.) (2000). *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Tabibnia, G., y Radecki, D. (2018). Resilience training that can change the brain. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 70(1), 59–88. DOI: <https://doi.org/10.1037/cpb0000110>
- Tacca, D. y Tacca, A. (2019). Síndrome de Burnout y resiliencia en profesores peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (22), 11-30. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322019000200003](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000200003)
- Universidad de Chile (2020). *Salud Mental en situación de pandemia: Documento para mesa social COVID-19*. Recuperado de: [https://www.uchile.cl/documentos/salud-mental-en-situacion-de-pandemia-documento-para-mesa-social-covid-19\\_162386\\_0\\_5157.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/salud-mental-en-situacion-de-pandemia-documento-para-mesa-social-covid-19_162386_0_5157.pdf)
- Vance, A.; Pendergast, D. y Garvis, S. (2015): Teaching resilience: a narrative inquiry into the importance of teacher resilience. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 33(4), 195 – 204.
- Vargas, L. D., Niño, C. L. y Acosta, J. Y. (2017). Estrategias que modulan el síndrome de Burnout en enfermeros (as): una revisión bibliográfica. *Revista Ciencia y Cuidado*, 14(1), 111-131.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
- Vicente, M. (2017). *Evaluación del burnout y factores de resiliencia-engagement en docentes* (tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, España.
- Yauri, E. (2016). *Resiliencia y estrés laboral en docentes de instituciones educativas de nivel primario del distrito de Colcabamba – Huancavelica* (tesis de maestría). Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. New York, EEUU: Pearson.

## **Anexos**

Anexo 1. Matriz metodológica

Anexo 2. Matriz de categorización

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

Anexo 4. Validación de los instrumentos de recolección de la información

Anexo 5. Evidencia del diagnóstico

Anexo 6. Validación de la propuesta

## Anexos

## Anexo 1. Matriz metodológica

Objetivo general	Tareas científicas	Categorías	Métodos y estrategias	Técnicas	Instrumentos	Unidad de análisis
Proponer un “Programa de liderazgo adaptativo” para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de una institución educativa pública del Callao.	Diagnosticar el estado actual de la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.	Nivel de resiliencia laboral de los docentes	Métodos Empíricos	Encuesta  Entrevista  Observación	Cuestionario  Guía de entrevista semi-estructurada  Guía de observación	Docentes Líderes educativos (Director y coordinadores)
	Sistematizar la perspectiva teórica que sustenta el “Programa de formación en liderazgo adaptativo” para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.		Métodos Teóricos: Hermenéutica Histórico - Lógico De lo abstracto a lo concreto Inductivo deductivo Análisis - Síntesis	Análisis documental	-	Literatura especializada internacional y nacionales así como documentos normativos nacionales
	Diseñar un “Programa de formación en liderazgo adaptativo” para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.	Métodos Teóricos: Hermenéutica Modelación	Literatura especializada y documentos normativos nacionales así como documentos de gestión institucional			
	Validar, a través del juicio de expertos, el diseño de un “Programa de formación en liderazgo adaptativo” para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao.	Programa de formación en liderazgo adaptativo	Método Delphi	Criterio de jueces	Ficha de valoración interna y externa	Grupo de expertos

## Anexo 2. Matriz de categorización

Problema de investigación o pregunta científica	Objetivo principal	Categorías principales	Subcategorías apriorísticas por categoría principal	Indicadores por subcategoría	Ítems del Cuestionario	Ítems de la Guía de Entrevista a líderes educativos	Ítems de la Guía de Entrevista a docentes	Ítems de la Guía de observación
¿Cómo potenciar el desarrollo de la resiliencia laboral en los docentes de nivel primaria de una institución educativa pública del Callao?	Proponer un 'Programa de liderazgo adaptativo' para potenciar la resiliencia laboral en los docentes de una institución educativa pública del Callao	<b>Resiliencia:</b> La resiliencia es el proceso de adaptarse bien a la adversidad ocasionada por estresores mayores como un trauma, tragedia, problemas serios de salud, amenazas o estresores menores como problemas familiares, de relaciones personales, situaciones estresantes del trabajo o financieras. Dicho proceso se ve favorecido por una personalidad adaptable sin embargo no debe entenderse como una característica que la gente tiene o no tiene. Incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona y potenciada por un ambiente de apoyo. (APA, 2011)	<b>Personalidad adaptable</b> Aquellas personas que tienden a recurrir a sus fortalezas y emociones positivas por sobre las negativas cuando se enfrentan a la adversidad lo cual promueve flexibilidad y amabilidad, rasgos que contribuyen al proceso de resiliencia. (Baruth & Caroll, 2002)	1. Reconoce que es optimista y sabe utilizar sus propias fortalezas cuando se enfrenta a la adversidad.	1, 2	1	1	1
				2. Posee capacidad de flexibilidad y adaptabilidad ante situaciones cambiantes y difíciles.	3			
				3. Genera un ambiente de amabilidad a su alrededor.	4			
			<b>Ambiente de apoyo</b> Familiares, amigos o comunidad alentadora que promueve un ambiente y relaciones de confianza y apoyo. (Baruth & Caroll, 2002)	4. Cuenta con un ambiente personal y laboral de soporte.	5, 6	3	3	3
				5. Cuenta con relaciones interpersonales de confianza y apoyo.	7, 8			
			<b>Estresores menores</b> La probabilidad de que una persona sea más resiliente si ha experimentado regulares factores de riesgo en la vida, es decir ha tenido un equilibrio o balance entre aspectos favorables y desfavorables. Sin embargo, si una persona está expuesta a demasiados factores de riesgo, la probabilidad es que enfrente problemas educativos o relacionales. (Baruth & Caroll, 2002)	6. Experimenta más problemas que experiencias positivas en su estado de salud física.	9	4	4	5
				7. Experimenta más problemas que experiencias positivas con su familia y amistades.	10			
				8. Experimenta más problemas que experiencias positivas en su entorno laboral o con sus colegas de trabajo.	11			
			<b>Compensación de experiencias</b> Las personas que tienen las personas para resolver de manera autónoma sus desafíos independientemente si reciben o no el soporte directo de su entorno más directo. (Baruth & Caroll, 2002)	9. Maneja de manera autónoma los aspectos que le generan estrés.	12	5	5	6
		10. Capacidad de poder resolver de manera autónoma la mayoría de problemas y situaciones adversas.		13				
		<b>Desafío adaptativo</b> Aquellos que no tienen soluciones técnicas, es decir, ya conocidas o definitivas para poder afrontarlas y llegar a una situación que signifique el bien común. Estos desafíos generan un gran malestar ya que implica un proceso más complejo, necesitando un ejercicio de liderazgo para superarlos. (Heifetz, Grashow y Linsky, 2012)	11. Diferencia problemas técnicos y adaptativos.	14	6	6	7	
			12. Diferencia qué problemas necesitan a un gestor y cuáles necesitan un ejercicio de liderazgo.	15				
			13. Reconoce sus propios valores y las voces de personas a quienes buscan satisfacer, actuando de determinada forma.	16	7	7	8	
			14. Desafía sus propias creencias para hacer lo que es mejor en pos del bien común.	17	8	8	9	
			15. Asume pérdidas personales para hacer lo que es mejor en pos del bien común.	18	9	9	10	
		<b>Zona de desequilibrio productivo</b> Para intervenir en un sistema dividido por facciones, los líderes deben de crear una zona de desequilibrio productivo la cual se refiere a la generación de un estado de incomodidad o estrés en las personas para que se vean retadas a replantearse mentalidades y proponer soluciones. Esto generalmente se logra poniendo el desafío adaptativo sobre la mesa. Los líderes deben regular los niveles de tensión al momento de abordar estos desafíos para mantenerlo en la zona que efectivamente promueva productividad y logren encaminarse hacia el logro de objetivos de la organización. (Heifetz, Grashow y Linsky, 2012)	16. Capacidad para arriesgarse a experimentar la desaprobación de autoridades informales o formales para hacer lo mejor en pos del bien común.	19	10	10	11	
			17. Capacidad para desafiar el status quo para hacer lo mejor en pos del bien común.	20			12	

### Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

#### CUESTIONARIO A LOS DOCENTES

##### DATOS GENERALES:

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Masculino ( ) Femenino ( ) **Fecha:** \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Constatar el nivel de resiliencia de los docentes de acuerdo a su propia percepción, según los distintos aspectos que la componen para contribuir a la elaboración de un programa de formación en Liderazgo Adaptativo para potenciar la resiliencia laboral en los docentes del nivel primario de una escuela pública del Callao.

##### Instrucciones:

Estimado(a) docente. Como parte de una investigación, necesitamos que colabore con su opinión anónima respecto a qué tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra respecto a cada una de las afirmaciones señaladas en el siguiente cuestionario. Para ello, le pedimos que lea atentamente para responder con la mayor objetividad y sinceridad las siguientes preguntas y marque con una "X" el recuadro que contenga la opción con la que más se sienta identificado(a).

##### Preguntas

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me concentro en los aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que enfrento en mi vida.					
2. Sé que tengo fortalezas que me ayudan a resolver problemas o situaciones adversas que se me presentan.					
3. Puedo ser flexible y adaptarme rápidamente ante situaciones cambiantes y difíciles.					
4. Siento que las personas disfrutan mi presencia o compañía.					
5. Considero que cuento con un entorno-ambiente personal que me da soporte cuando me enfrento a un problema o adversidad.					
6. Considero que cuento con un entorno-ambiente laboral que me da soporte cuando me enfrento a un problema o adversidad.					
7. Cuento con familiares o amigos que me brindan confianza y apoyo cuando me enfrento a un problema o adversidad.					
8. Cuento con personas en el trabajo que me brindan confianza y apoyo cuando me enfrento a un problema o adversidad.					
9. He experimentado más problemas que experiencias positivas en mi estado de salud durante los últimos 6 meses.					
10. He experimentado más problemas que experiencias positivas con mi familia y amistades durante los últimos 6 meses.					
11. He experimentado más problemas que experiencias positivas en mi trabajo o con mis colegas en la escuela durante los últimos 6 meses.					
12. Siento que he podido reaccionar y manejar bien todo aquello que causa estrés en mi vida.					
13. Siento que he podido reaccionar y manejar bien la mayoría de problemas y situaciones adversas que suceden en mi vida.					
14. Se diferenciar qué problemas tienen una solución técnica u operativa de aquellos que necesitan un proceso más complejo para enfrentarlos.					
15. Se diferenciar qué problemas necesitan de un gestor que los solucione rápidamente y otros que necesitan un ejercicio de liderazgo para enfrentarlos.					
16. Reconozco mis propios valores y las voces de otras personas importantes para mí, las cuales me hacen actuar de determinada forma.					
17. Soy capaz de desafiar mis propias creencias para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.					
18. Estoy dispuesto(a) asumir pérdidas personales para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.					
19. Me arriesgo a recibir la desaprobación de las autoridades por hacer lo mejor para mi institución y mis colegas.					
20. Puedo desafiar el status quo de las cosas en búsqueda del beneficio común de mi institución y mis colegas.					

## ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LIDERES EDUCATIVOS

### DATOS INFORMATIVOS:

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_

**Lugar y Fecha:** \_\_\_\_\_

**Hora de Inicio:** \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Conocer la percepción que tienen los líderes educativos sobre el nivel de resiliencia laboral en los docentes y de qué manera, desde su rol como líderes, promueven el mismo para contribuir a la elaboración de un programa de Liderazgo Adaptativo que potencie la resiliencia laboral en los docentes del nivel primario de una escuela pública del Callao.

### Preguntas:

1. ¿De qué manera los docentes suelen enfrentar los problemas y adversidades que se les presentan?
2. ¿Usted suele apreciar un ambiente de amabilidad entre sus colegas? Explique con ejemplos.
3. ¿Usted considera que se trabaja por promover un ambiente institucional que le sirva de soporte a los docentes ante los problemas que deben afrontar como parte de su labor? ¿Por qué? Explique con ejemplos.
4. ¿Cómo percibe el equilibrio entre la vida personal y laboral de los docentes? Haciendo un balance ¿Tienen más situaciones positivas o problemáticas? Explique con ejemplos.
5. ¿Qué herramientas reciben los docentes para manejar el estrés laboral y las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela? ¿Considera que son suficientes y/o útiles? Explique con ejemplos.
6. Desde su experiencia como líder educativo ¿Qué problemas suelen ocurrir en la institución y qué acciones realiza para dar solución a dichos problemas?
7. ¿Qué valores y personas considera son referentes en la labor de los docentes? ¿Y en la de usted como líder educativo? Explique.
8. ¿Podría afirmar que los docentes desafían sus propias creencias para hacer lo que es mejor para la institución? ¿Y en su caso como líder educativo? Explique con ejemplos.
9. ¿Podría afirmar que los docentes aceptarían el perder comodidad para hacer lo que es mejor para la institución? ¿Y en su caso como líder educativo? Explique con ejemplos.
10. ¿Considera que los docentes se arriesgan a manifestar sus puntos de vista en búsqueda del bien común, aunque estos puedan desafiar a autoridades o líderes? Mencione un ejemplo.

## ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES

### DATOS INFORMATIVOS:

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_

**Lugar y Fecha:** \_\_\_\_\_

**Hora de Inicio:** \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Conocer el conocimiento teórico y la percepción de los docentes sobre su propio nivel de resiliencia laboral, de acuerdo a los diversos aspectos que la componen, para contribuir a la elaboración de un programa de Liderazgo Adaptativo que permita potenciar la resiliencia laboral en docentes del nivel primario de una escuela pública del Callao.

### Preguntas:

1. ¿De qué manera suele afrontar los problemas y situaciones adversas que se le presentan?
2. ¿Usted suele generar un ambiente de amabilidad entre sus colegas? Explique con ejemplos.
3. ¿Usted considera que, tanto en su entorno personal como laboral, cuenta con personas de confianza y un ambiente que les sirvan de soporte ante los problemas que se le presentan? ¿Por qué?
4. ¿Cómo percibe el equilibrio entre su vida personal y laboral? Haciendo un balance, ¿Tiene más situaciones positivas o problemáticas? Explique con ejemplos.
5. ¿De qué manera maneja el estrés laboral y las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela? ¿Considera que recibe herramientas suficientes y/o útiles por parte su institución educativa para afrontar estas situaciones? Explique con ejemplos.

6. Desde su experiencia como docente, ¿Qué problemas suelen ocurrir en la institución y qué acciones realiza para dar solución a dichos problemas?
7. ¿Qué valores y personas considera son sus referentes en su labor como docente? Explique.
8. ¿Puede desafiar sus propias creencias para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.
9. ¿Puede aceptar el perder comodidad para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.
10. ¿Considera que se arriesga a manifestar sus puntos de vista en búsqueda del bien común, aunque esto puedan desafiar a autoridades o líderes? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.

### GUIA DE OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE DOCENTES

#### DATOS INFORMATIVOS:

**Observador:** \_\_\_\_\_

**Tema de la reunión:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Horario:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Constatar el nivel de resiliencia laboral que poseen los docentes del nivel primaria observando su comportamiento en el desarrollo de una reunión de coordinación con presencia de los líderes educativos de una institución educativa pública del Callao.

Ítems	Sí	No	Descripción
1. Los docentes se muestran flexibles ante el surgimiento de nuevos desafíos o el planteamiento de nuevos retos.			
2. El clima que se percibe dentro de la reunión es de cordialidad y respeto.			
3. Se percibe que la institución ofrece un ambiente para darle soporte a sus docentes ante problemas o retos.			
4. Se percibe que hay un respaldo entre colegas y líderes para que el docente pueda realizar su labor y afrontar problemas o retos.			
5. El estado de ánimo con el que llega cada docente y líder a la reunión refleja un equilibrio en sus estados de ánimo.			
6. Los docentes expresan que se sienten capacitados para resolver de manera autónoma los desafíos o retos que se les presentan.			
7. Los líderes y/o docentes diferencian qué problemas tienen una solución que solo necesita gestión de aquellos que requieren un ejercicio de liderazgo para afrontarlos.			
8. Los docentes actúan en base a sus valores y/o buscando respaldar a otros colegas o líderes a quienes consideran referentes.			
9. Los docentes desafían sus propias creencias para hacer lo que es mejor en pos del bien común.			
10. Los docentes asumen pérdidas personales para hacer lo que es mejor en pos del bien común.			
11. Los docentes tienen la capacidad de arriesgarse a experimentar la desaprobación de los líderes o colegas respetados con tal de expresar sus puntos de vista buscando hacer lo mejor en pos del bien común.			
12. Los docentes tienen la capacidad de desafiar el status quo con tal de expresar sus puntos de vista buscando hacer lo mejor en pos del bien común.			

## Anexo 4. Validación de instrumentos de recolección de la información

### Metodólogo – Cuestionario a Docentes

#### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A DOCENTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1.	Me concentro en los aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que enfrento en mi vida.	X		X		X			
2.	Sé que tengo fortalezas que me ayudan a tener la capacidad de resolver problemas o situaciones adversas que se me presentan.	X		X		X			
3.	Puedo ser flexible y adaptarme rápidamente ante situaciones cambiantes y difíciles.	X		X		X			
4.	4. Siento que a las personas les gusta estar alrededor mío y disfrutan mi presencia o compañía.	X		X		X			
5.	Considero que cuento con un ambiente de soporte en mi entorno personal cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X			
6.	6. Considero que cuento con un ambiente de soporte en mi entorno laboral cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X			
7.	Considero que cuento con personas en las cuales puedo confiar plenamente, tanto en mi entorno personal como laboral, cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X			
8.	He experimentado más problemas que experiencias positivas en mi estado de salud durante los últimos 6 meses.	X		X		X			
9.	He experimentado más problemas que experiencias positivas con mi familia y amistades durante los últimos 6 meses.	X		X		X			
10.	10. He experimentado más problemas que experiencias positivas en mi trabajo o con mis colegas en la escuela durante los últimos 6 meses.	X		X		X			
11.	Siento que he podido reaccionar y manejar bien todo aquello que causa estrés en mi vida.	X		X		X			
12.	12. Siento que me he podido reaccionar y manejar bien la mayoría de problemas y situaciones adversas que suceden en mi vida.	X		X		X			
13.	Se diferenciar qué problemas tienen una solución técnica y otros que necesitan un proceso más complejo para enfrentarlos.	X		X		X			
14.	Se diferenciar qué problemas necesitan de un gestor que los solución rápidamente y otros que necesitan un ejercicio de liderazgo para enfrentarlos.	X		X		X			
15.	Reconozco mis propios valores y las voces de otras personas importantes para mí, las cuales me hacen actuar de determinada forma.	X		X		X			
16.	Soy capaz de desafiar mis propias creencias para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	X		X		X			
17.	Estoy dispuesto(a) asumir pérdidas personales para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	X		X		X			
18.	Me arriesgo a experimentar la desaprobación de las personas con autoridad para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	X		X		X			
19.	Puedo desafiar el status quo de las cosas en búsqueda del beneficio común de mi institución y mis colegas.	X		X		X			

#### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable

Nombres y Apellidos	Miriam Encarnación Velázquez Tejada	DNI N°	00858024
Dirección domiciliar	Urbanización recaudadores. Los Girasoles 140 - Salamanca	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. en Psicología Educativa y Dra. Educación	Lugar y fecha	Lima, 29.10.2020
Metodólogo/ temático	Metodólogo		

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Metodólogo – Entrevista a líderes educativos

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LÍDERES EDUCATIVOS

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1.	¿De qué manera los docentes suelen enfrentar los problemas y adversidades que se les presentan?	X		X		X			
2.	¿Usted suele apreciar un ambiente de amabilidad entre sus colegas? Explique con ejemplos.	X		X		X			
3.	¿Usted considera que se trabaja por promover un ambiente institucional que le sirva de soporte a los docentes ante los problemas que deben afrontar como parte de su labor? ¿Por qué?	X		X		X			
4.	¿Cómo percibe el equilibrio entre la vida personal y laboral de los docentes? ¿Consideraría que tienen más problemas que situaciones positivas? ¿Por qué?	X		X		X			
5.	¿De qué manera se le da herramientas a los docentes para manejar el estrés laboral y las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela?	X		X		X			
6.	Desde su experiencia como líder educativo ¿Qué problemas suelen ocurrir en la institución y qué acciones realiza para dar solución a dichos problemas?	X		X		X			
7.	¿Qué valores y personas considera son referentes en la labor de los docentes? ¿Y en la de usted como líder educativo? Explique.	X		X		X			
8.	¿Podría afirmar que los docentes desafían sus propias creencias para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo. ¿Considera que Ud. lo hace?	X		X		X			
9.	¿Podría afirmar que los docentes aceptarían el perder comodidad para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo. ¿Considera que Ud. lo hace?	X		X		X			
10.	¿Considera que los docentes se arriesgan a manifestar sus puntos de vista en búsqueda del bien común, aunque estos puedan desafiar a autoridades o líderes? Mencione un ejemplo.	X		X		X			

### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LÍDERES EDUCATIVOS:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad:    Aplicable [ X ]        Aplicable después de corregir [ ]        No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	Miriam Encarnación Velazquez Tejeda	DNI N°	00858024
Dirección domiciliaria	Urbanización recaudadores. Los Girasoles 140 - Salamanca	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. en Psicología Educativa y Dra. Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 29.10.2020

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Metodólogo – Entrevista a docentes

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1.	¿De qué manera suele afrontar los problemas y situaciones adversas que se le presentan?	X		X		X			
2.	¿Usted suele generar un ambiente de amabilidad entre sus colegas? Explique con ejemplos.	X		X		X			
3.	¿Usted considera que, tanto en su entorno personal como laboral, cuenta con personas de confianza y un ambiente que les sirvan de soporte ante los problemas que se le presentan? ¿Por qué?	X		X		X			
4.	¿Consideraría que en su vida personal y laboral tiene más problemas que situaciones positivas? ¿Por qué?	X		X		X			
5.	¿De qué manera maneja el estrés laboral y las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela?	X		X		X			
6.	Desde su experiencia como docente, ¿Qué problemas suelen ocurrir en la institución y qué acciones realiza para dar solución a dichos problemas?	X		X		X			
7.	¿Qué valores y personas considera son sus referentes en su labor como docente? Explique.	X		X		X			
8.	¿Puede desafiar sus propias creencias para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	X		X		X			
9.	¿Puede aceptar el perder comodidad para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	X		X		X			
10.	¿Considera que se arriesga a manifestar sus puntos de vista en búsqueda del bien común, aunque esto puedan desafiar a autoridades o líderes? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	X		X		X			

#### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):.....

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable [ X ]**        **Aplicable después de corregir [ ]**        **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Miriam Encarnación Velazquez Tejeda	DNI N°	00858024
Dirección domiciliaria	Urbanización recaudadores. Los Girasoles 140 - Salamanca	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. en Psicología Educativa y Dra. Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 29.10.2020

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Metodólogo – Observación de reunión de docentes

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Los docentes se muestran flexibles ante el surgimiento de nuevos desafíos o el planteamiento de nuevos retos.	X		X		X			
2	El clima que se percibe dentro de la reunión es de cordialidad y respeto.	X		X		X			
3	El docente siente que cuenta con el soporte de su institución.	X		X		X			
4	El docente se siente respaldado por sus colegas y líderes para realizar su labor.	X		X		X			
5	El estado de ánimo con el que llega cada docente y líder a la reunión refleja un equilibrio en sus estados de ánimo.	X		X		X			
6	Los docentes muestran que se sienten capacitados para resolver de manera autónoma los nuevos desafíos o retos que se les presentan.	X		X		X			
7	Los líderes y/o docentes diferencian qué problemas tienen una solución que solo necesita gestión de aquellos que requieren un ejercicio de liderazgo para afrontarlos.	X		X		X			
8	Los docentes actúan en base a sus valores y/o buscando respaldar a otros colegas o líderes a quienes consideran referentes.	X		X		X			
9	Los docentes desafían sus propias creencias para hacer lo que es mejor en pos del bien común.	X		X		X			

10	Los docentes asumen pérdidas personales para hacer lo que es mejor en pos del bien común.	X		X		X			
11	Los docentes tienen la capacidad de arriesgarse a experimentar la desaprobación de los líderes o colegas respetados con tal de expresar sus puntos de vista buscando hacer lo mejor en pos del bien común.	X		X		X			
12	Los docentes tienen la capacidad de desafiar el status quo con tal de expresar sus puntos de vista buscando hacer lo mejor en pos del bien común.	X		X		X			

### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):.....

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable [ X ]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Miriam Encarnación Velazquez Tejeda	DNI N°	00858024
Dirección domiciliaria	Urbanización recaudadores. Los Girasoles 140 - Salamanca	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. en Psicología Educativa y Dra. Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 29.10.2020

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Temático 1 – Cuestionario a Docentes

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1.	Me concentro en los aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que enfrento en mi vida.	X		X		X			
2.	Sé que tengo fortalezas que me ayudan a tener la capacidad de resolver problemas o situaciones adversas que se me presentan.	X		X		X			
3.	Puedo ser flexible y adaptarme rápidamente ante situaciones cambiantes y difíciles.	X		X		X			
4.	Siento que a las personas les gusta estar alrededor mío y disfrutan mi presencia o compañía.	X		X		X			
5.	Considero que cuento con un ambiente de soporte en mi entorno personal cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X			
6.	Considero que cuento con un ambiente de soporte en mi entorno laboral cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X			
7.	Considero que cuento con personas en las cuales puedo confiar plenamente, tanto en mi entorno personal como laboral, cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X			
8.	He experimentado más problemas que experiencias positivas en mi estado de salud durante los últimos 6 meses.	X		X		X			
9.	He experimentado más problemas que experiencias positivas con mi familia y amistades durante los últimos 6 meses.	X		X		X			
10.	He experimentado más problemas que experiencias positivas en mi trabajo o con mis colegas en la escuela durante los últimos 6 meses.	X		X		X			
11.	Siento que he podido reaccionar y manejar bien todo aquello que causa estrés en mi vida.	X		X		X			

12.	Siento que me he podido reaccionar y manejar bien la mayoría de problemas y situaciones adversas que suceden en mi vida.	X		X		X			
13.	Se diferenciar qué problemas tienen una solución técnica y otros que necesitan un proceso más complejo para enfrentarlos.	X		X		X			
14.	Se diferenciar qué problemas necesitan de un gestor que los solucione rápidamente y otros que necesitan un ejercicio de liderazgo para enfrentarlos.	X		X		X			
15.	Reconozco mis propios valores y las voces de otras personas importantes para mí, las cuales me hacen actuar de determinada forma.	X		X		X			
16.	Soy capaz de desafiar mis propias creencias para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	X		X		X			
17.	Estoy dispuesto(a) asumir pérdidas personales para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	X		X		X			
18.	Me arriesgo a experimentar la desaprobación de las personas con autoridad para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	X		X		X			
19.	Puedo desafiar el status quo de las cosas en búsqueda del beneficio común de mi institución y mis colegas.	X		X		X			

### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ X ]       Aplicable después de corregir [ ]       No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	Flores Valdiviezo Hernán	DNI N°	06055101
Dirección domiciliar	Los Capulies N° 159 int. 201 Salamanca	Teléfono / Celular	999461104
Título profesional / Especialidad	Sociólogo	Firma	
Grado Académico	Magister		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Temático 1 – Entrevista a líderes educativos

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LÍDERES EDUCATIVOS

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1.	¿De qué manera los docentes suelen enfrentar los problemas y adversidades que se les presentan?	X		X		X			
2.	¿Usted suele apreciar un ambiente de amabilidad entre sus colegas? Explique con ejemplos.	X		X		X			
3.	¿Usted considera que se trabaja por promover un ambiente institucional que le sirva de soporte a los docentes ante los problemas que deben afrontar como parte de su labor? ¿Por qué?	X		X		X			
4.	¿Cómo percibe el equilibrio entre la vida personal y laboral de los docentes? ¿Consideraría que tienen más problemas que situaciones positivas? ¿Por qué?	X		X		X			
5.	¿De qué manera se le da herramientas a los docentes para manejar el estrés laboral y las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela?	X		X		X			
6.	Desde su experiencia como líder educativo ¿Qué problemas suelen ocurrir en la institución y qué acciones realiza para dar solución a dichos problemas?	X		X		X			
7.	¿Qué valores y personas considera son referentes en la labor de los docentes? ¿Y en la de usted como líder educativo? Explique.	X		X		X			
8.	¿Podría afirmar que los docentes desafían sus propias creencias para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo. ¿Considera que Ud. lo hace?	X		X		X			
9.	¿Podría afirmar que los docentes aceptarían el perder comodidad para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo. ¿Considera que Ud. lo hace?	X		X		X			
10.	¿Considera que los docentes se arriesgan a manifestar sus puntos de vista en búsqueda del bien común, aunque estos puedan desafiar a autoridades o líderes? Mencione un ejemplo.	X		X		X			

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LIDERES EDUCATIVOS:**

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ X ]       Aplicable después de corregir [ ]       No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	Flores Valdiviezo Hernán	DNI N°	06055101
Dirección domiciliar	Los Capulies N° 159 int. 201 Salamanca	Teléfono / Celular	999461104
Título profesional / Especialidad	Sociólogo	Firma	
Grado Académico	Magister	Lugar y fecha	
Metodólogo/ temático	Temático		

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Temático 1 – Entrevista a docentes

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES**

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1.	¿De qué manera suele afrontar los problemas y situaciones adversas que se le presentan?	X		X		X			
2.	¿Usted suele generar un ambiente de amabilidad entre sus colegas? Explique con ejemplos.	X		X		X			
3.	¿Usted considera que, tanto en su entorno personal como laboral, cuenta con personas de confianza y un ambiente que les sirvan de soporte ante los problemas que se le presentan? ¿Por qué?	X		X		X			
4.	¿Consideraría que en su vida personal y laboral tiene más problemas que situaciones positivas? ¿Por qué?	X		X		X			
5.	¿De qué manera maneja el estrés laboral y las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela?	X		X		X			
6.	Desde su experiencia como docente, ¿Qué problemas suelen ocurrir en la institución y qué acciones realiza para dar solución a dichos problemas?	X		X		X			
7.	¿Qué valores y personas considera son sus referentes en su labor como docente? Explique.	X		X		X			
8.	¿Puede desafiar sus propias creencias para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	X		X		X			
9.	¿Puede aceptar el perder comodidad para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	X		X		X			
10.	¿Considera que se arriesga a manifestar sus puntos de vista en búsqueda del bien común, aunque esto puedan desafiar a autoridades o líderes? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	X		X		X			

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES:**

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ X ]       Aplicable después de corregir [ ]       No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	Flores Valdiviezo Hernán	DNI N°	06055101
Dirección domiciliar	Los Capulles N° 159 int. 201 Salamanca	Teléfono / Celular	999461104
Título profesional / Especialidad	Sociólogo	Firma	
Grado Académico	Magister		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Temático 1 – Observación de reunión de docentes

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE DOCENTES**

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Los docentes se muestran flexibles ante el surgimiento de nuevos desafíos o el planteamiento de nuevos retos.	X		X		X			
2	El clima que se percibe dentro de la reunión es de cordialidad y respeto.	X		X		X			
3	El docente siente que cuenta con el soporte de su institución.	X		X		X			
4	El docente se siente respaldado por sus colegas y líderes para realizar su labor.	X		X		X			
5	El estado de ánimo con el que llega cada docente y líder a la reunión refleja un equilibrio en sus estados de ánimo.	X		X		X			
6	Los docentes muestran que se sienten capacitados para resolver de manera autónoma los nuevos desafíos o retos que se les presentan.	X		X		X			
7	Los líderes y/o docentes diferencian qué problemas tienen una solución que solo necesita gestión de aquellos que requieren un ejercicio de liderazgo para afrontarlos.	X		X		X			
8	Los docentes actúan en base a sus valores y/o buscando respaldar a otros colegas o líderes a quienes consideran referentes.	X		X		X			
9	Los docentes desafían sus propias creencias para hacer lo que es mejor en pos del bien común.	X		X		X			

10	Los docentes asumen pérdidas personales para hacer lo que es mejor en pos del bien común.	X		X		X			
11	Los docentes tienen la capacidad de arriesgarse a experimentar la desaprobación de los líderes o colegas respetados con tal de expresar sus puntos de vista buscando hacer lo mejor en pos del bien común.	X		X		X			
12	Los docentes tienen la capacidad de desafiar el status quo con tal de expresar sus puntos de vista buscando hacer lo mejor en pos del bien común.	X		X		X			

## OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable [ X ]**            **Aplicable después de corregir [ ]**            **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Flores Valdiviezo Hernán	DNI N°	06055101
Dirección domiciliaria	Los Capulies N° 159 int. 201 Salamanca	Teléfono / Celular	999461104
Título profesional / Especialidad	Sociólogo	Firma	
Grado Académico	Magister		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Temático 2 – Cuestionario a Docentes

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A DOCENTES

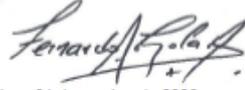
N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1.	Me concentro en los aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que enfrento en mi vida.	X		X		X			
2.	Sé que tengo fortalezas que me ayudan a tener la capacidad de resolver problemas o situaciones adversas que se me presentan.	X		X		X		El ítem es muy largo y conecta varios elementos. Debería mantenerse más simple.	Tengo fortalezas que me ayudan a resolver problemas o situaciones adversas que se me presentan.
3.	Puedo ser flexible y adaptarme rápidamente ante situaciones cambiantes y difíciles.	X		X		X			
4.	4. Siento que a las personas les gusta estar alrededor mío y disfrutan mi presencia o compañía.	X		X		X		Son dos condiciones que no necesariamente se dan juntas.	Siente que los demás disfrutan de mi presencia o compañía.
5.	Considero que cuento con un ambiente de soporte en mi entorno personal cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X		La formulación es un tanto compleja.	Cuento con familiares o amigos que me brinda soporte cuando me enfrento a un problema o adversidad.
6.	6. Considero que cuento con un ambiente de soporte en mi entorno laboral cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X		Idem ítem 5	Cuento con personas en el trabajo que me brindan soporte cuando me enfrento a un problema o adversidad.
7.	Considero que cuento con personas en las cuales puedo confiar plenamente, tanto en mi entorno personal como laboral, cuando me enfrento a un problema o adversidad.	X		X		X		Son dos condiciones que no necesariamente se dan juntas. Los ítems 5 y 6 serían suficientes.	
8.	He experimentado más problemas que experiencias positivas en mi estado de salud durante los últimos 6 meses.	X		X		X			
9.	He experimentado más problemas que experiencias positivas con mi familia y amistades durante los últimos 6 meses.	X		X		X			
10.	10. He experimentado más problemas que experiencias positivas en mi trabajo o con mis colegas en la escuela durante los últimos 6 meses.	X		X		X			

11.	Siento que he podido reaccionar y manejar bien todo aquello que causa estrés en mi vida.	x		x		X			
12.	12. Siento que me he podido reaccionar y manejar bien la mayoría de problemas y situaciones adversas que suceden en mi vida.	x		x			x	Concordancia gramatical	Eliminar la palabra "me"
13.	Se diferenciar qué problemas tienen una solución técnica y otros que necesitan un proceso más complejo para enfrentarlos.	x		x			x	Si no conocen la teoría, no podrán responder correctamente. Existen soluciones técnicas muy complejas.	Se diferenciar qué problemas tienen una solución mecánica / operativa, de aquellos que se resuelven de manera mucho más compleja.
14.	Se diferenciar qué problemas necesitan de un gestor que los solucione rápidamente y otros que necesitan un ejercicio de liderazgo para enfrentarlos.	c		c			c	Idem ítem 13. Un gestor puede ser un líder.	
15.	Reconozco mis propios valores y las voces de otras personas importantes para mí, las cuales me hacen actuar de determinada forma.	X		x			x	Dos condiciones que no necesariamente vayan juntas. Elegiría solo una de ellas, la que resulte más importante para el factor.	
16.	Soy capaz de desafiar mis propias creencias para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	x		x		x			
17.	Estoy dispuesto(a) asumir pérdidas personales para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	x		x		X			
18.	Me arriesgo a experimentar la desaprobación de las personas con autoridad para hacer lo que es mejor para el bien de mi institución y mis colegas.	x		x			x	Formulación compleja. Podría frasearse de manera más simple.	Me arriesgo a recibir la desaprobación de las autoridades por hacer lo mejor para mi institución y mis colegas.
19.	Puedo desafiar el status quo de las cosas en búsqueda del beneficio común de mi institución y mis colegas.	x		x		X			

#### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EL INSTRUMENTO ES SUFICIENTE.

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable [ ]**            **Aplicable después de corregir [ X ]**            **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Fernando Alexis Loyola Angeles	DNI N°	10225982
Dirección domiciliaria	Jr. Garcilaso de la Vega 1760 Dpto. 502 Lince.	Teléfono / Celular	997 910 891
Título profesional / Especialidad	Psicólogo	Firma	
Grado Académico	Magister		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 31 de octubre de 2020.

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Temático 2 – Entrevista a líderes educativos

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LÍDERES EDUCATIVOS

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1.	¿De qué manera los docentes suelen enfrentar los problemas y adversidades que se les presentan?	X		X		X			
2.	¿Usted suele apreciar un ambiente de amabilidad entre sus colegas? Explique con ejemplos.	X		X		X			
3.	¿Usted considera que se trabaja por promover un ambiente institucional que le sirva de soporte a los docentes ante los problemas que deben afrontar como parte de su labor? ¿Por qué?	X		X		X		Agregara la condición de proponer ejemplos.	
4.	¿Cómo percibe el equilibrio entre la vida personal y laboral de los docentes? ¿Consideraría que tienen más problemas que situaciones positivas? ¿Por qué?	X		x			x	La segunda pregunta podría ser considerada tendenciosa	Haciendo un balance, ¿tienen más situaciones positivas o problemáticas? ¿Por qué?
5.	¿De qué manera se le da herramientas a los docentes para manejar el estrés laboral y las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela?	X		X		X		"¿De qué forma...?" habla sobre la entrega. "Por como" podría ser la respuesta. El espíritu de la pregunta debe ser otro.	¿Qué herramientas (...) reciben los docentes? ¿Son suficientes? ¿Son útiles? Explique con ejemplos
6.	Desde su experiencia como líder educativo ¿Qué problemas suelen ocurrir en la institución y qué acciones realiza para dar solución a dichos problemas?	x		x		x		Los problemas pueden ser miles, y van desde problemas de infraestructura hasta la interferencia de los padres de familia. ¿Podríamos ser más acotados y precisos en el tipo de problemas por los que estamos preguntando?	
7.	¿Qué valores y personas considera son referentes en la labor de los docentes? ¿Y en la de usted como líder educativo? Explique.	X		X		X		Yo dejara la pregunta solo en los valores. Y posteriormente preguntara por personas que los representan.	
8.	¿Podría afirmar que los docentes desafían sus propias creencias para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo. ¿Considera que Ud. lo hace?	X		X		X			
9.	¿Podría afirmar que los docentes aceptarían el perder comodidad para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo. ¿Considera que ud. lo hace?	x		x		X		¿"Considera usted que lo hace?" es una pregunta cargada de deseabilidad social. En todo caso, valdría la pena pedir ejemplos que grafiquen como el o ella lo hacen.	
10.	¿Considera que los docentes se arriesgan a manifestar sus puntos de vista en búsqueda del bien común, aunque estos puedan desafiar a autoridades o líderes? Mencione un ejemplo.	x		x		X			

### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LÍDERES EDUCATIVOS:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EL INSTRUMENTO ES SUFICIENTE..

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ ]   Aplicable después de corregir [ X ]   No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	Fernando Alexis Loyola Angeles	DNI N°	10225982
Dirección domiciliaria	Jr. Garoilaso de la Vega 1760 Dpto. 502 Lince.	Teléfono / Celular	997 910 891
Título profesional / Especialidad	Psicólogo	Firma	
Grado Académico	Magister		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 31 de octubre de 2020

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Temático 2 – Entrevista a docentes

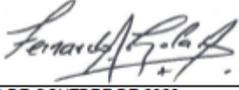
### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1.	¿De qué manera suele afrontar los problemas y situaciones adversas que se le presentan?	x		x		X			
2.	¿Usted suele generar un ambiente de amabilidad entre sus colegas? Explique con ejemplos.	x		x		X			
3.	¿Usted considera que, tanto en su entorno personal como laboral, cuenta con personas de confianza y un ambiente que les sirvan de soporte ante los problemas que se le presentan? ¿Por qué?	x		x		X			
4.	¿Consideraría que en su vida personal y laboral tiene más problemas que situaciones positivas? ¿Por qué?	x		x			x	Considerar la recomendación del instrumento previo.	
5.	¿De qué manera maneja el estrés laboral y las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela?	x		x		x			
6.	Desde su experiencia como docente, ¿Qué problemas suelen ocurrir en la institución y qué acciones realiza para dar solución a dichos problemas?	x		x		X			
7.	¿Qué valores y personas considera son sus referentes en su labor como docente? Explique.	x		x			x	Considerar la recomendación del instrumento previo	
8.	¿Puede desafiar sus propias creencias para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	x		x		X			
9.	¿Puede aceptar el perder comodidad para hacer lo que es mejor para la institución? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	x		x		X			
10.	¿Considera que se arriesga a manifestar sus puntos de vista en búsqueda del bien común, aunque esto puedan desafiar a autoridades o líderes? Mencione un ejemplo de cuándo lo ha hecho.	x		x		X			

#### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **EL INSTRUMENTO ES APLICABLE.**

Opinión de aplicabilidad:    Aplicable [  ]      Aplicable después de corregir [  ]      No aplicable [  ]

Nombres y Apellidos	Fernando Alexis Loyola Angeles	DNI N°	10225982
Dirección domiciliaria	Jr. Garcilaso de la Vega 1760 Dpto. 502 Lince.	Teléfono / Celular	997 910 891
Título profesional / Especialidad	Psicólogo	Firma	
Grado Académico	Magíster	Lugar y fecha	31 DE OCTUBRE DE 2020
Metodólogo/ temático	Temático		

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Temático 2 – Observación de reunión de docentes

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE DOCENTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Los docentes se muestran flexibles ante el surgimiento de nuevos desafíos o el planteamiento de nuevos retos.	X		X		X		¿Que sucede si en la reunión no se presenta ningún nuevo desafío o reto?	
2	El clima que se percibe dentro de la reunión es de cordialidad y respeto.	x		x		X			
3	El docente siente que cuenta con el soporte de su institución.	x		x		x		¿Podremos observar directamente esto en una reunión o se trata de una inferencia?	
4	El docente se siente respaldado por sus colegas y líderes para realizar su labor.	X		X		X		¿Podremos observar directamente esto en una reunión o se trata de una inferencia?	
5	El estado de ánimo con el que llega cada docente y líder a la reunión refleja un equilibrio en sus estados de ánimo.	X		X		X			
6	Los docentes muestran que se sienten capacitados para resolver de manera autónoma los nuevos desafíos o retos que se les presentan.		X	X		X		¿Que pasa se es un desafío completamente nuevo, que requiere de capacitación para ser abordado?	Los docentes expresan sentirse capaces de resolver...
7	Los líderes y/o docentes diferencian qué problemas tienen una solución que solo necesita gestión de aquellos que requieren un ejercicio de liderazgo para afrontarlos.	X		X		X			
8	Los docentes actúan en base a sus valores y/o buscando respaldar a otros colegas o líderes a quienes consideran referentes.	X		X		X		Son dos temas diferentes. Sería ideal separar esto ítem en 2: uno referido a los valores y otro a los colegas o líderes que son referentes. Porque,	

								por ejemplo, mis valores podrían estar relacionados con los referentes.	
9	Los docentes desafían sus propias creencias para hacer lo que es mejor en pos del bien común.	x		x		X		¿Que pasa si no se presenta ninguna ocasión para observar esto?	
10	Los docentes asumen pérdidas personales para hacer lo que es mejor en pos del bien común.	x		x		X		¿Que pasa si no se presenta ninguna ocasión para observar esto?	
11	Los docentes tienen la capacidad de arriesgarse a experimentar la desaprobación de los líderes o colegas respetados con tal de expresar sus puntos de vista buscando hacer lo mejor en pos del bien común.	x		x		X		¿Que pasa si no se presenta ninguna ocasión para observar esto?	
12	Los docentes tienen la capacidad de desafiar el status quo con tal de expresar sus puntos de vista buscando hacer lo mejor en pos del bien común.	x		x		x		¿Que pasa si no se presenta ninguna ocasión para observar esto?	

#### OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento es suficiente

Opinión de aplicabilidad:    Aplicable [ ]        Aplicable después de corregir [ X ]        No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	Fernando Alexis Loyola Angeles	DNI N°	10225982
Dirección domiciliaria	Jr. Garcilaso de la Vega 1760 Dpto. 502 Lince.	Teléfono / Celular	997 910 891
Título profesional / Especialidad	Psicólogo	Firma	
Grado Académico	Magister		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	31 de octubre de 2020

### Anexo 5: Evidencia del diagnóstico

Tabla 1

*Me concentro en los aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que enfrento en mi vida*

	Frecuencia	Porcentaje
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	23,1
De acuerdo	7	53,8
Totalmente de acuerdo	3	23,1
Total	13	100,0

1. Me concentro en los aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que enfrento en mi vida.

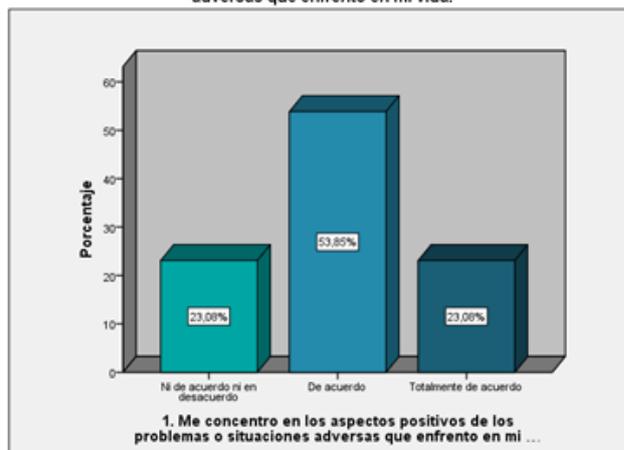


Figura 1 Me concentro en los aspectos positivos de los problemas o situaciones adversas que enfrento en mi vida.

Tabla 3

*Puedo ser flexible y adaptarme rápidamente ante situaciones cambiantes y difíciles.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido En desacuerdo	2	15,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	15,4
De acuerdo	6	46,2
Totalmente de acuerdo	3	23,1
Total	13	100,0

3. Puedo ser flexible y adaptarme rápidamente ante situaciones cambiantes y difíciles.

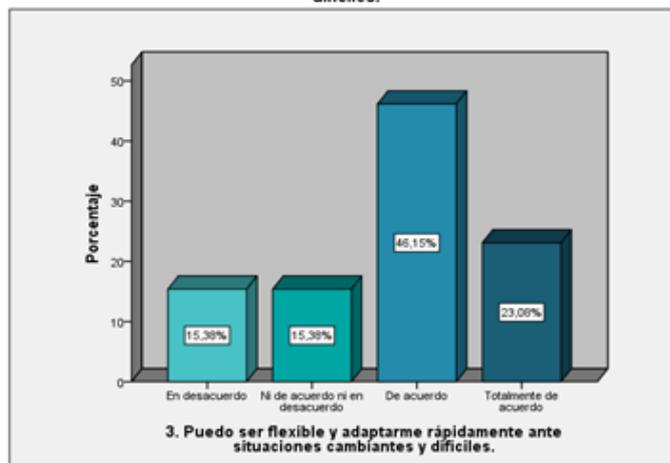


Figura 3 Puedo ser flexible y adaptarme rápidamente ante situaciones cambiantes y difíciles.

Tabla 19

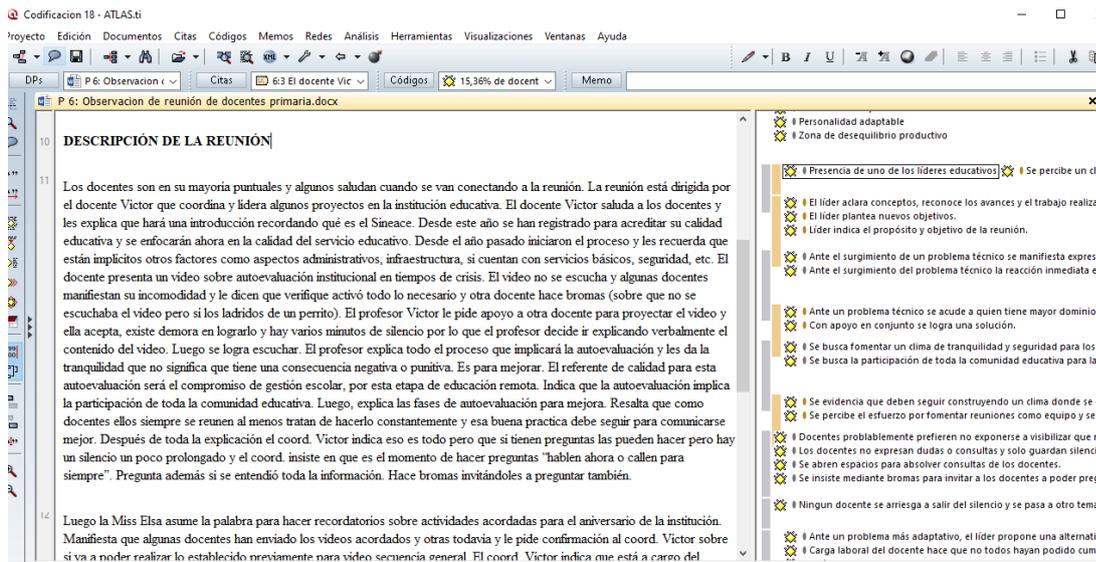
*Me arriesgo a recibir la desaprobación de las autoridades por hacer lo mejor para mi institución y mis colegas.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Totalmente en desacuerdo	2	15,4
En desacuerdo	1	7,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	38,5
De acuerdo	5	38,5
Total	13	100,0

19. Me arriesgo a recibir la desaprobación de las autoridades por hacer lo mejor para mi institución y mis colegas.



Figura 19 Me arriesgo a recibir la desaprobación de las autoridades por hacer lo mejor para mi institución y mis colegas.



Codigos	Catego 1
Actualmente docentes estan perfeccionando su manejo de tecnología pedagógica.	Desarrollo profesional del docente
Agradecimiento por que colegas antiguos hayan permitido se les aconseje.	Diagnóstico del paisaje político
Al dictar una materia muy especifica y nueva, no hay mucha oportunidad de profundizar sobre la misma con otros colegas.	Ambiente de apoyo
Al día de hoy la docente aprendió a manejar el estrés mediante el ejercicio.	Compensación de experiencias
Al no saber cómo abordar-manear temas delicados, se prefiere guardar silencio.	Desarrollo de una comunicación efectiva
Algunos estudiantes no contestan al llamado de la docente.	Desafío adaptativo
Ante el surgimiento de un problema técnico se manifiesta expresamente la incomodidad.	Desafío adaptativo
Ante el surgimiento del problema técnico la reacción inmediata es de incomodidad y hacer bromas.	Desafío adaptativo
Ante la pregunta del líder sobre preguntas adicionales existe silencio.	Zona de desequilibrio productivo
Ante un problema técnico se acude a quien tiene mayor dominio técnico.	Desafío adaptativo
Aunque haya un agotamiento emocional, muchas veces no se manifiesta por no defraudar y cumplir con las expectativas del director.	Diagnóstico del paisaje político
Aunque los ideales del director no son muy realistas, son aceptados por no defraudarlo.	Diagnóstico del paisaje político
Brechas de conocimiento en cuanto a documentación y procesos de una institución pública.	Desarrollo profesional del docente

## Anexo 6: Validación de la propuesta

### Experto 1 – Validación interna

Ficha de validación interna

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X			
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X				
Organización	Existe una organización lógica				X				
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad			X					
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías			X					
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación			X					
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta			X					
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación			X					
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación			X					

## Experto 1 – Validación externa

### Validación externa

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
						Positivos	Negativos	Sugerencias
	1	2	3	4	5			
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes					X			
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				X				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				X				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

#### Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien (X)

<b>Nombres y Apellidos</b>	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado		
<b>DNI N°</b>	001755890	<b>Teléfono / Celular</b>	986331352
<b>Dirección domiciliaria</b>	Avenida Surco N° 346. Santiago de Surco		
<b>Título profesional / Especialidad</b>	Profesor en Informática		
<b>Grado Académico</b>	Doctor en Educación		
<b>Ocupación y año de experiencia</b>	Docente		Experiencia: 20 años
<b>Metodólogo/temático</b>	Metodólogo	X	Temático



Firma

Lugar y fecha: 14 de Junio del 2021

## Experto 2 – Validación interna

### Ficha de validación interna

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X	El documento en general es simple de comprender y el lenguaje está muy bien utilizado.		
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X			
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					X	El tema es vigente, y su solución también.		
Organización	Existe una organización lógica					X			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					X			
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías					X			
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación					X			
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					X			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					X			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					X			

## Experto 2 – Validación externa

### Validación externa

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X	Formulación directa, clara y bien estructurada.			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					X	Totalmente transferible.			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes					X	Se trata de un tema que puede abarcar múltiples aristas de la realidad educativa.			
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					X				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X					
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X		Se trata de un modelo relativamente nuevo y poco aplicado en nuestro medio.			
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				X					
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X				
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					X	El plan es minucioso y bien articulado.			

**Opinión de aplicabilidad:**

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien ( X )

<b>Nombres y Apellidos</b>	Fernando Alexis Loyola Ángeles		
<b>DNI N°</b>	10225982	<b>Teléfono / Celular</b>	997910891
<b>Dirección domiciliaria</b>	Jr. Garcilaso de la Vega 1760 Dpto. 502 Lince		
<b>Título profesional / Especialidad</b>	Licenciado en Psicología		
<b>Grado Académico</b>	Magister		
<b>Ocupación y año de experiencia</b>	Consultor en aprendizaje y desarrollo de competencias		Experiencia: 20 años
<b>Metodólogo/temático</b>	Metodólogo		Temático X

  
 \_\_\_\_\_  
 Firma  
 Lugar y fecha: Lima, 16 de julio de 2021

**Experto 3 – Validación interna****Ficha de validación interna**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
<b>Claridad</b>	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
<b>Objetividad</b>	Está expresado en conductas observables					X			
<b>Actualidad</b>	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X				
<b>Organización</b>	Existe una organización lógica					X			
<b>Suficiencia</b>	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X				
<b>Intencionalidad</b>	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías				X				
<b>Consistencia</b>	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación					X			
<b>Coherencia</b>	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					X			
<b>Metodología</b>	La estrategia responde al propósito de la investigación					X			
<b>Pertinencia</b>	Es útil y adecuado para la investigación					X			

### Experto 3 – Validación externa

#### Validación externa

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				X				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				X				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.				X				

#### Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien (X )

<b>Nombres y Apellidos</b>	Emma Clarisa Millones Espinoza		
<b>DNI N°</b>	15992369	<b>Teléfono / Celular</b>	9434260
<b>Dirección domiciliaria</b>	Calle Los Naturalistas 184 Santa Felicia La Molina		
<b>Título profesional / Especialidad</b>	Lic. en Educación		
<b>Grado Académico</b>	Doctor en Ciencias de la Educación		
<b>Ocupación y año de experiencia</b>	Docente	Experiencia: 25 años	
<b>Metodólogo/temático</b>	Metodólogo		Temático x



Firma

Lugar y fecha: Lima, 15 de junio 2021