

RESILIENCIA DOCENTE EN TIEMPOS DE CRISIS

Hacia una gestión pedagógica efectiva

Johny Fernando Sosa Risco
Gladys Lola Luján Johnson
Edwin Martín García Ramírez
Luis Manuel Bonilla Mercado
Janet Huari Peña



Religación
Press

Colección Educación

Resiliencia docente en tiempos de crisis

Hacia una gestión pedagógica efectiva

Johny Fernando Sosa Risco
Gladys Lola Luján Johnson
Edwin Martín García Ramírez
Luis Manuel Bonilla Mercado
Janet Huari Peña

Religación **P**ress

Education Collection

Teacher resilience in times of crisis

Towards an effective pedagogical management

Johny Fernando Sosa Risco
Gladys Lola Luján Johnson
Edwin Martín García Ramírez
Luis Manuel Bonilla Mercado
Janet Huari Peña

Religación **P**ress

Religación Press

Equipo Editorial / Editorial team

Eduardo Díaz R. Editor Jefe

Roberto Simbaña Q. | Director Editorial / Editorial Director |

Felipe Carrión | Director de Comunicación / Scientific Communication Director |

Ana Benalcázar | Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator|

Ana Wagner | Asistente Editorial / Editorial Assistant |

Consejo Editorial / Editorial Board

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra | Mateus Gamba Torres | Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at | <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



Resiliencia docente en tiempos de crisis. Hacia una gestión pedagógica efectiva

Teacher resilience in times of crisis. Towards an effective pedagogical management

Resiliência do professor em tempos de crise. rumo a uma gestão pedagógica eficaz

Derechos de autor Copyright:	Religación Press© Johny Fernando Sosa Risco©, Gladys Lola Luján Johnson©, Edwin Martín García Ramírez©, Luis Manuel Bonilla Mercado©, Janet Huari Peña©
Primera Edición: First Edition:	2024
Editorial: Publisher:	Religación Press
Materia Dewey: Dewey Subject:	370 - Educación
Clasificación Thema: Thema Subject Categories	JN - Educación / JNA - Filosofía y teoría de la educación
BISAC:	EDU000000 EDUCATION / General
Público objetivo: Target audience:	Profesional / Académico Professional / Academic
Colección: Collection:	Educación/ Education
Soporte/Formato: Support/Format:	PDF / Digital
Publicación: Publication date:	2024-06-25
ISBN:	978-9942-664-07-5

Nota: el libro retoma y amplía, por un grupo de investigadores, lo mostrado en la tesis "Diseño de propuesta docentes resilientes para mejorar la gestión pedagógica en educación básica regular. Distrito de Castilla – UGEL Piura, 2022" presentada ante la Universidad César Vallejo por Sosa Risco, Johny Fernando en 2022.

Note: the book takes up and expands, by a group of researchers, what was shown in the thesis "Diseño de propuesta docentes resilientes para mejorar la gestión pedagógica en educación básica regular. Distrito de Castilla – UGEL Piura, 2022" presented to the Universidad César Vallejo by Sosa Risco, Johny Fernando in 2022.

APA 7

Sosa Risco, J. F., Gladys Johnson, G. L., García Ramírez, E. M., Bonilla Mercado, L. M., y Huari Peña, J. (2024). *Resiliencia docente en tiempos de crisis. Hacia una gestión pedagógica efectiva*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.165>

[Revisión por pares]

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos (doble-ciego). Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

[Peer Review]

This book was reviewed by an independent external reviewers (double-blind). Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

Sobre los autores/ About the authors

Johny Fernando Sosa Risco

Universidad Privada Antenor Orrego | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2158-1858>

jsosar2@upao.edu.pe

Educador, Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad, Docente Universidad Privada Antenor Orrego y Director de la IE. Miguel Cortés, Piura.

[Educator, Doctor in Public Management and Governance, Professor at Universidad Privada Antenor Orrego and Director of IE. Miguel Cortés, Piura.]

Gladys Lola Luján Johnson

Universidad César Vallejo Sede Piura | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4727-6931>

ljohnsongl@ucvvirtual.edu.pe

Estadístico y Educadora. Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad. Doctora en Educación. Magister en Educación. Maestría en Docencia Universitaria. Posdoctorado en Procesos Sintagmáticos de la Ciencia e Investigación. Investigadora CONCYTEC UCV.

[Statistician and Educator. PhD in Public Management and Governance. Doctor in Education. Master in Education. Master in University Teaching. Post-doctorate in Syntagmatic Processes of Science and Research. Researcher CONCYTEC UCV.]

Edwin Martín García Ramírez

Universidad César Vallejo Sede Piura | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3483-1158>

egarciar@ucv.edu.pe

Psicólogo, Doctor en Psicología, Magister en Docencia Universitaria, jefe Unidad de Posgrado sede Piura.

[Psychologist, Doctor in Psychology, Master in University Teaching, Head of Postgraduate Unit, Piura.]

Luis Manuel Bonilla Mercado

Universidad Privada Antenor Orrego Trujillo | Trujillo | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3702-700X>

bonillam@upao.edu.pe

Educador, Doctor en Educación, Maestro en Educación mención en Didáctica de la Educación Superior, Jefe Departamento Académico de Humanidades.

[Educator, Doctor in Education, Master in Education with mention in Didactics of Higher Education, Head of the Academic Department of Humanities]

Janet Huari Peña

Universidad Privada Antenor Orrego | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1781-1331>

jhpnpj19@gmail.com

Educadora, Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad. Magister en educación con mención en Docencia y Gestión educativa. Segunda especialidad en Gestión escolar con liderazgo pedagógico.

[Educator, PhD in Public Management and Governance. Master in Education with mention in Teaching and Educational Management. Second specialty in School Management with pedagogical leadership].

Resumen

El libro aborda la resiliencia docente en la gestión pedagógica durante la crisis provocada por la pandemia en Perú. Resalta la necesidad de reforzar las competencias resilientes y el bienestar para hacer frente a las intensas demandas emocionales y profesionales. Proporciona estrategias para docentes, perspectivas para psicólogos organizacionales y herramientas para estudiantes de formación docente. Se hace un llamado a las autoridades educativas para promover el bienestar del profesorado y asegurar la excelencia educativa. El enfoque se centra en la creación de una comunidad educativa resiliente y en la mejora de la educación en momentos de crisis.

Palabras clave: Resiliencia Psicológica, Gestión Pedagógica, Formación del Profesorado, Bienestar Emocional, Educación en Crisis

Abstract

The book addresses teacher resilience in pedagogical management during the pandemic crisis in Peru. It highlights the need to strengthen resilient competencies and well-being to cope with intense emotional and professional demands. It provides strategies for teachers, perspectives for organizational psychologists, and tools for teacher education students. It calls on educational authorities to promote teacher well-being and ensure educational excellence. The focus is on creating a resilient educational community and improving education in times of crisis.

Keywords: Psychological Resilience, Pedagogical Management, Teacher Training, Emotional Well-Being, Education in Crisis.

Resumo

O livro aborda a resiliência do professor na gestão pedagógica durante a crise pandêmica no Peru. Destaca a necessidade de fortalecer as competências de resiliência e o bem-estar para lidar com intensas demandas emocionais e profissionais. Fornece estratégias para professores, perspectivas para psicólogos organizacionais e ferramentas para estudantes de formação de professores. O estudo convoca as autoridades educacionais a promover o bem-estar dos professores e garantir a excelência educacional. O foco está na criação de uma comunidade educacional resiliente e na melhoria da educação em tempos de crise.

Palavras-chave: Resiliência Psicológica, Gestão Pedagógica, Formação de Professores, Bem-estar Emocional, Educação em Crise.

Contenido/Contents

[Peer Review]	6
Sobre los autores/ About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Introducción	18
Capítulo 1	31
Aprendizajes, transformaciones y nuevos enfoques pedagógicos	31
La transición hacia la enseñanza remota: un panorama global	32
Docentes que crecen y mejoran en medio de las dificultades	44
El bienestar emocional y la capacidad del docente para enfrentar los desafíos	56
La autoconfianza y la dependencia en tiempos de crisis	67
Vulnerabilidades y fortalezas de la educación remota, híbrida y presencial: el caso peruano	73
Estrategias para cultivar la resiliencia docente y mejorar la gestión pedagógica	90
La importancia de la equidad y la necesidad de abordar las brechas digitales	101
Descifando la resiliencia entre conceptos y perspectivas	104
La capacidad Humana de inquebrantable determinación	104
Educadores que cultivan la capacidad de adaptarse, crecer y prosperar	107
El Arte de reinventar la enseñanza en tiempos de crisis	112
Introducción a los modelos y perspectivas teóricas de la resiliencia docente	114
El modelo ecológico de Bronfenbrenner	118
El modelo de Grotberg y las expresiones resilientes	120
Los pilares de la resiliencia docente según Gómez Chacaltana	126
Los factores explicativos de la resiliencia según Saavedra & Villalta	131
El Modelo Interactivo Dinámico (DIMoR)	147
El modelo AWaRE y la construcción de la resiliencia desde adentro	150
El Diseño DRA: Una brújula para la pedagogía resiliente en contextos desafiantes	155
La resiliencia psicológica en el corazón de la enseñanza según Kavgaci	160
Factores de riesgo y protección en la resiliencia docente según Lassri	164
Factores de riesgo:	165
Factores de resiliencia (o Protectores):	166
Recursos Personales:	166
Recursos Externos	167
Factores de Riesgo y Características Personales Resilientes	167
Factores Protectores y Características Personales Resilientes	168
Gestión Pedagógica Resiliente: Una Transformación hacia el Futuro Educativo en Tiempos de Crisis	170
Superando las limitaciones para una gestión pedagógica innovadora en situaciones de emergencia	171
Perspectivas y estrategias prácticas para una gestión	174
Valorando la gestión pedagógica resiliente: Aprendiendo de los desafíos educativos	186
Gestión pedagógica resiliente: Transformando el futuro educativo en tiempos de crisis	197

Capítulo 2	205
Descubriendo la fortaleza docente frente a la adversidad: una mirada detrás de escena del proceso de investigación	205
Explorando la resiliencia docente: Un viaje desde la comprensión hasta la prospectiva en tiempos de crisis	206
Comprendiendo y evaluando la resiliencia y la gestión pedagógica de los docentes en situaciones adversas	207
Resiliencia y Gestión pedagógica docente en el sur de Castilla: un estudio basado en la accesibilidad de los participantes	209
Resiliencia y gestión pedagógica: Midiendo la fortaleza docente en tiempos difíciles	211
Un recorrido que conduce a una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados	213
Revelando las claves de la fortaleza docente y su impacto en la enseñanza durante tiempos difíciles	214
Investigando la resiliencia y gestión pedagógica docente con integridad: un enfoque ético y riguroso	216
Capítulo 3	220
Abordando el desafío educativo con fortaleza y determinación	220
La resiliencia docente en tiempos de pandemia: Fortalezas, desafíos y oportunidades para la gestión pedagógica	221
Gestión pedagógica en tiempos de pandemia: Desafíos, prioridades y orientaciones para fortalecer la práctica docente	237
Gestión pedagógica en su dimensión Planificación curricular (P1 a P10):	240
Gestión pedagógica en su dimensión Ejecución de los procesos pedagógicos (E1 a E10):	242
Gestión pedagógica en su dimensión Control y Evaluación (EV1 a EV10):	244
El papel fundamental de la resiliencia docente en la gestión pedagógica durante tiempos de crisis: Evidencias desde un análisis estadístico	246
Capítulo 4	255
Construyendo un Futuro Educativo Sostenible	255
La Resiliencia Docente en tiempos de crisis: Fortaleciendo la Gestión pedagógica frente a la adversidad	256
Sentirse bien solo y tener confianza en sí mismo: Características resilientes clave para una gestión pedagógica eficiente en tiempos adversos	256
Desafíos en la adaptación de la gestión pedagógica durante la crisis sanitaria: un llamado a fortalecer las competencias docentes y la capacidad de adaptación	261
Modelos teóricos y estructuras conceptuales: Respaldo la importancia de la resiliencia docente en la gestión pedagógica durante tiempos de crisis	267
Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa: una propuesta integral para enfrentar situaciones adversas	276
Reflexiones finales y un camino hacia adelante	276
Recomendaciones para fortalecer la resiliencia docente y la gestión pedagógica en tiempos de crisis	278
Capítulo 5	283
Una propuesta integral para situaciones adversas	283
Plan de intervención en resiliencia	284

Descripción del Plan de intervención en resiliencia	284
Fundamentación del Plan de Intervención en Resiliencia Docente	285
Justificación	286
Objetivos de la propuesta	286
Empoderando a los docentes para una educación resiliente y de calidad	287
Metas por cada etapa	288
Resultados esperados del plan de intervención	289
Fundamentos y diseño del plan de intervención en resiliencia docente	290
Etapa 5: Capacidad resiliente	293
Etapa 6: Mejora en la Gestión pedagógica	294
Evaluación, seguimiento y sostenibilidad del plan de intervención	296
Reflexiones finales para fortalecer la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa	298
Estrategias de implementación y viabilidad para el plan de intervención:	
Asegurando el éxito y la sostenibilidad de la propuesta	300

Referencias

305

Tablas

Tabla 1. Prueba de hipótesis de Ajuste de modelo global	248
Tabla 2. Prueba de hipótesis de bondad de Ajuste de modelo adecuadamente a los datos	248
Tabla 3. Prueba Pseudo R cuadrado del Ajuste de modelo adecuadamente a los datos	249
Tabla 4. Estimación de parámetros del modelo explicativo de la gestión pedagógica a partir de la resiliencia docente	250

Figuras

Gráfico 1. Caracterización de la resiliencia docente, en Educación Básica Regular	221
Gráfico 2. Nivel de valoración de las actividades relacionado con la gestión pedagógica y sus dimensiones planificación, ejecución y evaluación, y subcomponentes	237

Resiliencia docente en tiempos de crisis

Hacia una gestión pedagógica efectiva

Introducción

La pandemia de COVID-19 provocó interrupciones severas en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel global, con cierres temporales de escuelas y restricciones presupuestales (Rogers & Sabarwal, 2020). En respuesta, los sistemas educativos tuvieron que reinventarse aceleradamente para proveer alternativas de educación a distancia, situación que demandó nuevas competencias tecnológicas y pedagógicas en el profesorado (Torres Aza et al., 2021). Esta transición forzada, marcada por el cierre masivo de escuelas en más de 190 países incluyendo América Latina, supuso un desafío sin precedentes para los docentes y reveló la naturaleza compleja de las emociones y la resiliencia en la práctica pedagógica (Cardoz Piste et al., 2020; Domínguez et al., 2020).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), diagnósticos y problemas encontrados señalaron que los docentes han enfrentado mayores demandas y desgaste emocional durante la pandemia. Por ello, CEPAL destacó la necesidad, que los docentes reciban acompañamiento, apoyo y recursos orientados específicamente, el desarrollo de competencias socioemocionales, el bienestar docente, el empoderamiento y la conformación de redes de apoyo, como elementos clave para que los docentes puedan brindar un mejor acompañamiento a sus estudiantes en contexto de pandemia.

En Perú, la transición a la educación a distancia estuvo respaldada por la estrategia “Aprendo en Casa” y regulaciones como

el Decreto de Urgencia N° 026-2020, el Decreto Supremo N° 044-2020-PCM y la Resolución Viceministerial N° 088-2020-MINEDU, obligando a los educadores a adaptar sus metodologías e integrar herramientas digitales en su enseñanza, a menudo sin la preparación adecuada ni recursos suficientes (Presidencia de La República Del Perú, 2020; Ministerio de Educación [MINEDU], 2020; Presidencia Del Consejo de Ministros [PCM], 2020). Los docentes experimentaron un aumento en su carga emocional y laboral al equilibrar responsabilidades profesionales y personales, situación agravada por la brecha digital que limitó el acceso a la educación para muchos estudiantes, especialmente en zonas vulnerables y familias con dificultades económicas (Berzunza Criollo, 2020; Diez et al., 2020; Have, 2020; Orellana Zapata et al., 2022; Vílchez-Arias et al., 2023).

La adaptación a estas circunstancias demandó una gran resiliencia y flexibilidad por parte de los docentes para reconfigurar sus prácticas pedagógicas y responder creativamente a los desafíos emergentes, siendo un elemento crucial (De Alba, 2020; Rivera Yauce, 2022). Sin embargo, la falta de resiliencia y creatividad en algunos casos limitó la efectividad de los docentes y restringió las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional (Ventura Pacheco, 2023). Además, el sistema educativo peruano no abordó adecuadamente los desafíos de conectividad y acceso a la tecnología, exacerbando la desigualdad educativa, mientras que la salud mental y el bienestar emocional de docentes y estudiantes se convirtieron en aspectos críticos, evidenciando la necesidad de políticas educativas

más integrales y de soporte emocional (Alcocer Riegos, 2020; Cardoz Piste et al., 2020; Marcone Flores, 2022; Miranda Blanco, 2022; Molinero Nano, 2022; Ortiz Portocarrero et al., 2023; Pacora, 2022; Sánchez Noda et al., 2021)

Investigaciones sugieren que un bajo nivel de autoconfianza y falta de empoderamiento en los docentes pueden tener implicaciones negativas en su gestión pedagógica durante una crisis, como inseguridad en la toma de decisiones, dependencia excesiva de otros, dificultad para innovar, menor capacidad de contención emocional, dificultad para transmitir seguridad y menor capacidad de liderazgo (Saavedra & Villalta, 2008). Un docente con poca confianza en sí mismo puede tener problemas para tomar decisiones pedagógicas adecuadas, mostrar rigidez y resistencia al cambio, tener bajas expectativas sobre su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje y bienestar de sus alumnos, evitar asumir un rol de liderazgo y comunicar con inseguridad las decisiones tomadas (Saavedra & Villalta, 2008).

La relación entre la autoconfianza y el sentirse bien consigo mismo es especialmente crítica en tiempos de crisis y pandemia, donde los docentes enfrentan una variedad de desafíos sin precedentes (Hascher et al., 2021). La capacidad de depender de uno mismo, fundamentada en la autoconfianza, permite a los docentes adaptarse más rápidamente a modalidades de enseñanza en línea, buscar soluciones creativas a problemas emergentes y mantener su compromiso con el aprendizaje y bienestar de sus estudiantes, además de gestionar su propio estrés y preocupaciones (Hascher et al., 2021).

En contextos de baja autoconfianza, trabajar en el desarrollo de la capacidad de recuperación a través de estrategias que fomenten la autoeficacia, el apoyo social y profesional, y el bienestar emocional se vuelve fundamental para ayudar a los docentes a recuperar su equilibrio, fortalecer su confianza en sí mismos y contribuir a una mayor resiliencia en su labor educativa (Bordás, 2023).

En el contexto de los primeros años, fundamental para sentar las bases de la resiliencia de los niños, los docentes desempeñan un papel crucial en la creación de entornos que la fomenten (Middleton & Millican, 2020). Ante la transición abrupta a la enseñanza remota durante la crisis, los educadores tuvieron que adaptarse rápidamente para mantener relaciones sensibles y receptivas con los estudiantes, a pesar de la distancia física, lo cual fue especialmente importante dado que los niños experimentaron una mayor incertidumbre y estrés durante este período (Middleton & Millican, 2020). Al mismo tiempo, los docentes enfrentaron sus propios desafíos personales y profesionales, poniendo a prueba su propia resiliencia.

Durante la pandemia los docentes enfrentaron adversidades y se vieron obligados a utilizar su resiliencia para adaptarse a las clases virtuales, haciendo frente a diversas dificultades, especialmente en las zonas rurales donde no se contaba con medios de comunicación adecuados (Avila Valdiviezo, 2022). Por ello, se consideró relevante estudiar la relación entre la resiliencia de los docentes y su desempeño en este contexto de pandemia. Asimismo, particularmente en Piura, en las instituciones educativas del ámbito de la UGEL Piura, los estudiantes y docentes enfrentaron dificultades durante la educación

remota por la pandemia, como la falta de competencias y herramientas digitales, afectando el trabajo pedagógico (Rufino Lalupu, 2022). Esto llevó a plantear estudiar la relación entre la educación híbrida y la gestión de la práctica pedagógica como una alternativa para atender esta problemática, recomendándose la implementación de sistemas de evaluación, acompañamiento y formación continua docente para facilitar la ejecución de la modalidad de educación híbrida (Rufino Lalupu, 2022).

Por otro lado, la crisis del 2017 en Piura, causada por lluvias e inundaciones, fue un evento repentino y de gran impacto, pero de duración más acotada (Ventura Pacheco, 2023). Inicialmente, los docentes no tomaron la iniciativa propia de implementar soluciones intrínsecas hacia la comunidad, sugiriendo que no se sentían confiados o seguros de sí mismos para afrontar esa situación de crisis por sus propios medios, requiriendo del apoyo externo (Ventura Pacheco, 2023). Sin embargo, con el tiempo, un sector de docentes logró canalizar su resiliencia y confianza para idear e implementar estrategias propias, como fichas de trabajo (Ventura Pacheco, 2023).

La respuesta del sistema educativo frente a la pandemia, si bien se enfocó en mantener la continuidad educativa a través de estrategias como “Aprendo en Casa”, no abordó adecuadamente los desafíos de conectividad y acceso a la tecnología, exacerbando las desigualdades existentes. Además, las dificultades se acentuaron en zonas vulnerables, donde los docentes y estudiantes enfrentaron obstáculos adicionales, como la falta de competencias digitales y acceso limitado a medios de comunicación.

Ante este escenario, resulta fundamental analizar la resiliencia, particularmente el sentirse bien consigo mismo y la autoconfianza de los docentes como factores clave para una gestión pedagógica y emocional efectiva en contextos de crisis. Es esencial para preparar a los educadores y a los sistemas educativos para afrontar futuros desafíos, promoviendo así una educación resiliente y adaptada a las realidades cambiantes.

Esta investigación busca arrojar luz sobre las experiencias y lecciones aprendidas, con un enfoque particular en las zonas vulnerables de Perú, donde las limitaciones de acceso a recursos tecnológicos y de comunicación añadieron complejidad a la situación y su impacto en la capacidad de resiliencia de los docentes para enfrentar desafíos posteriores.

En esa medida se formula la pregunta general ¿Cómo estaría formulado un modelo de docente resiliente con componentes predictores de la labor pedagógica en el aula contribuye a generar una propuesta para mejorar la gestión pedagógica de la Educación Básica Regular durante tiempos de crisis, utilizando como caso experiencial de pandemia de COVID-19?

La relevancia social de este estudio es fundamental, ya que aborda un tema crucial en la actualidad: los impactos psicoemocionales entre los docentes, especialmente exacerbados por la crisis sanitaria global. Al centrarse en fortalecer las capacidades socioemocionales de los educadores, el estudio va más allá de un beneficio individual, extendiendo sus efectos positivos a la calidad de la educación que

reciben los estudiantes. En un contexto social complejo como el actual, donde las interacciones y desafíos emocionales se han intensificado, este enfoque en el bienestar docente se vuelve esencial para garantizar un ambiente educativo saludable y efectivo.

Desde un punto de vista teórico, la investigación llena un vacío significativo en la literatura existente al concentrarse en las competencias socioemocionales de los docentes, un aspecto frecuentemente descuidado en las reformas educativas. Este estudio no solo enriquece el marco teórico existente, sino que también proporciona una comprensión más profunda de cómo estas competencias afectan directamente la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en tiempos de crisis. Se aborda así una laguna crítica en la literatura, vinculando directamente la salud mental del docente con su desempeño en el aula.

Para situaciones adversas, los modelos teóricos (DIMoR, Ecológico de Bronfenbrenner, Grotberg, Wagnild y Young, AWaRE, Saavedra y Villalta, Gómez Chacaltana), proporcionan un sólido sustento para comprender cómo la resiliencia docente puede fundamentar una gestión pedagógica efectiva, especialmente en contextos de crisis o adversidad. Al reconocer la resiliencia como una propiedad emergente de múltiples interacciones, la gestión pedagógica puede enfocarse en fortalecer los factores protectores y mitigar los factores de riesgo en el entorno del docente, lo que a su vez favorecerá su capacidad de adaptación y recuperación.

Metodológicamente, la investigación adopta enfoques innovadores para comprender la interacción entre el bienestar emocional de los docentes y su práctica pedagógica, con un énfasis particular en situaciones de crisis. Esta aproximación no solo es fundamental para el estudio en cuestión, sino que también ofrece un modelo metodológico valioso para futuras investigaciones en campos similares. Este aspecto de la investigación requiere el desarrollo y la aplicación de herramientas de evaluación que midan la eficacia pedagógica en relación con el bienestar del docente. Esto es fundamental para desarrollar un modelo de docente resiliente pedagógico, especialmente en entornos virtuales o híbridos. Estos métodos pueden proporcionar significados profundos sobre cómo los factores de resiliencia y salud mental influyen en la práctica docente.

Desde la perspectiva de la gestión pedagógica. La autoconfianza y el empoderamiento, indicados por afirmaciones de los docentes como “dependo de mí mismo más que de los demás” y “soy decidido”, se destacan como predictores de una gestión pedagógica efectiva. Estas afirmaciones reflejan una percepción de autoeficacia y una disposición para tomar iniciativas y decisiones pedagógicas autónomas. La resiliencia, en este contexto, no solo facilita la adaptación a las circunstancias cambiantes, sino que también empodera a los docentes para ser agentes activos de cambio y innovación en sus prácticas pedagógicas. El análisis de las experiencias educativas durante la pandemia de COVID-19 ilustra cómo la resiliencia docente es fundamental para superar los desafíos presentes y futuros en el sector educativo. La capacidad de los docentes

para mantenerse resilientes ante adversidades, apoyándose en su autoconfianza y empoderamiento, contribuye significativamente a la gestión pedagógica efectiva. Este enfoque resiliente no solo mejora la calidad de la educación durante crisis, sino que también prepara a los sistemas educativos para responder de manera más efectiva a futuras adversidades, asegurando la continuidad y la equidad en el acceso a la educación para todos los estudiantes.

El impacto de la resiliencia en docentes peruanos en la gestión pedagógica durante la pandemia de COVID-19 subraya la relevancia social de esta cualidad. La resiliencia no solo empodera a los docentes para superar los desafíos actuales, sino que también fortalece el sistema educativo, contribuyendo a la formación de una sociedad más equitativa, inclusiva y preparada para el futuro. Este enfoque destaca la necesidad imperativa de políticas educativas que apoyen el desarrollo profesional y el bienestar emocional de los docentes, reconociendo su rol fundamental en la construcción de una comunidad educativa resiliente.

En términos de relevancia para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la investigación es especialmente pertinente para el ODS 4, que busca asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y para el ODS 3, que promueve la salud y el bienestar. Al centrarse en la resiliencia de los docentes y en una gestión pedagógica eficaz, el estudio no solo contribuye directamente a la mejora de la calidad educativa, sino que también apoya un entorno laboral saludable para los educadores, lo cual es esencial para alcanzar estos objetivos.

La capacidad de los docentes para sentirse bien estando solos y su confianza en sí mismos, reflejada en afirmaciones de autoconfianza y empoderamiento, son aspectos fundamentales que contribuyen no solo a la resiliencia individual, sino también al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas en contextos adversos. Las características resilientes de los docentes, como la autoconfianza y el empoderamiento, tienen un impacto significativo en su capacidad para adaptarse a desafíos inesperados, como los presentados por la pandemia de COVID-19.

Esta adaptabilidad es crucial para asegurar la continuidad y la calidad de la educación, especialmente en tiempos de crisis, lo que se alinea con el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Aborda indirectamente el ODS 8, relativo al trabajo decente y el crecimiento económico. Docentes resilientes y empoderados están mejor equipados para crear entornos de aprendizaje innovadores y adaptativos que no solo mejoran los resultados educativos, sino que también fomentan habilidades y competencias en los estudiantes necesarios para el mercado laboral del futuro. En el contexto de reducir las desigualdades (ODS 10), los docentes que confían en su capacidad para enfrentar y superar obstáculos son fundamentales para llegar a los estudiantes más vulnerables y asegurar que nadie se quede atrás. La resiliencia docente permite desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas que pueden adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, cultural o geográfico.

Para el marco conceptual de modernización del estado. En Perú, la insuficiencia de características resilientes en algunos docentes, evidenciado por una dependencia excesiva en el apoyo externo y una falta de autoconfianza y empoderamiento, se mostró como un limitante crítico en la eficacia de la gestión pedagógica. Esta situación se hizo especialmente palpable ante la pandemia, que exacerbó desafíos ya existentes como las brechas en conectividad, la escasez de recursos y la necesidad urgente de adaptarse a modalidades de enseñanza remota. La falta de resiliencia en docentes y su impacto negativo en la gestión pedagógica en Perú destaca con urgencia la necesidad de focalizar esfuerzos en fortalecer el capital humano de los educadores. Invertir en la resiliencia docente es esencial no solo para afrontar crisis actuales y futuras, sino también para promover una sociedad más resiliente y capaz de adaptarse y prosperar ante los desafíos del futuro.

La modernización del estado peruano, por lo tanto, depende críticamente de esta inversión en la capacidad de sus educadores para enfrentar y superar los retos. La carencia de resiliencia docente no solo dificulta la implementación de estrategias educativas innovadoras frente a adversidades, sino que también obstaculiza la creación de ambientes de aprendizaje inclusivo y equitativo. Esto contrasta directamente con los esfuerzos nacionales para asegurar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su situación geográfica o socioeconómica.

En cuanto a las políticas educativas y programas lanzados en durante la pandemia, tales como “Aprendo en Casa” y “Perú Educa”,

aunque bienintencionados, han enfrentado críticas por no lograr su pleno potencial, en parte debido a la insuficiente atención a la fortaleza y adaptabilidad de los docentes. Estas experiencias subrayan la necesidad crítica de ofrecer un soporte continuo al desarrollo profesional y bienestar emocional de los educadores para fomentar su capacidad de adaptación y resiliencia.

Finalmente, la relevancia de este enfoque se magnifica en el contexto de crisis. Preparar a los docentes para manejar y adaptarse a crisis futuras, ya sean de índole sanitaria, económica o social, es esencial para la sostenibilidad del sistema educativo. Un enfoque en la resiliencia y el bienestar docente no solo mejora la capacidad de respuesta inmediata a estas crisis, sino que también fomenta el desarrollo de prácticas educativas sostenibles y adaptables a largo plazo. Principio del formulario

Objetivo general: Desarrollar un modelo funcional teórico de docente resiliente para mejorar la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular en Perú, en el contexto de la crisis a partir de la experiencia COVID-19.

Finalmente, la formulación de la hipótesis, que indica: El planteamiento de un modelo funcional teórico que incluya aquellas características resilientes con poder predictivo permitiría configurar una propuesta de resiliencia docente para mejorar la gestión pedagógica en situaciones adversas como fue el caso de la pandemia covid19 en Piura-Perú.

Capítulo 1

Aprendizajes, transformaciones y nuevos enfoques pedagógicos

La transición hacia la enseñanza remota: un panorama global

La resiliencia docente en su labor pedagógica ha cobrado especial relevancia durante situaciones adversas o crisis, como la experimentada durante la pandemia. Este capítulo explora los conceptos y hallazgos más recientes sobre resiliencia en el contexto educativo, basándose en una revisión exhaustiva de publicaciones científicas, libros y repositorios universitarios tanto del Perú como a nivel internacional. Los estudios analizados, realizados principalmente durante el período de la pandemia, ofrecen una valiosa perspectiva sobre cómo los docentes han afrontado y superado los desafíos sin precedentes que ha impuesto esta crisis en su labor pedagógica. A partir de la síntesis de estos aportes, se proponen estrategias y recomendaciones para fortalecer la resiliencia de los educadores, con el fin de garantizar la continuidad y calidad de su trabajo en el aula, así como su bienestar personal y profesional, tanto en el contexto actual como en el futuro.

Abad (2023), examina la nueva Política Educativa Nacional de India 2020 que apunta a desarrollar la resiliencia en los docentes. La política enfatiza en mejorar las condiciones de los docentes, incluyendo salarios dignos, oportunidades de desarrollo profesional continuo, y trato justo e instituciones de apoyo. Esto impactaría positivamente en la resiliencia de los docentes. Propone un plan de estudios flexible, con énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales y valores humanos universales. Esto les daría más autonomía a los docentes sobre el proceso educativo. Enfatiza en la salud mental y el bienestar

de estudiantes y docentes, componentes claves de la resiliencia. Busca fomentar comunidades de aprendizaje profesional donde los docentes puedan apoyarse, reduciendo el aislamiento y mejorando la resiliencia colectiva. La política es un reconocimiento desde el sistema educativo de la importancia de desarrollar la resiliencia en los docentes para una educación de calidad, que podría extrapolarse a otros contextos.

Este estudio es relevante para formular un modelo de docente resiliente en el contexto de la Educación Básica Regular en Perú durante la pandemia de COVID-19, destacando la necesidad de políticas educativas adaptativas y de apoyo al profesorado en situaciones de crisis

Biñas & Sison (2023), en Filipinas, exploraron la relación entre el cociente de adversidad y su desempeño durante la pandemia. explora el coeficiente de adversidad (Adversity Quotient, AQ). Incluyendo a 506 maestros de escuelas primarias y secundarias, El estudio utilizó, una herramienta web interactiva que evalúa el patrón de comportamiento de una persona frente a circunstancias adversas. Los resultados revelaron que niveles más altos de resiliencia en los docentes atenúan el efecto negativo de la adversidad en su efectividad pedagógica. A pesar de las dificultades enfrentadas durante la pandemia, los docentes mantuvieron una notable resiliencia académica.

Concluyeron que, a pesar de los desafíos enfrentados durante la pandemia, los docentes demostraron una notable resiliencia

académica. Para mejorar la resiliencia de los docentes, es importante brindar apoyo en términos de actividades psicosociales y asistencia psicológica. Además, el estudio enfatizó que el nivel educativo, la duración del servicio y el rango académico no influyen significativamente en el cociente de adversidad de los docentes, lo que indica que estos factores pueden no ser los principales determinantes de la resiliencia entre los docentes.

Este estudio puede ser relevante, especialmente en el contexto de la crisis generada por la pandemia de COVID-19. La resiliencia de los docentes, como se muestra en Filipinas, es fundamental para la gestión pedagógica eficaz. Adaptando las lecciones aprendidas y las estrategias propuestas, como la implementación de programas de bienestar y apoyo psicológico, Perú podría mejorar la resiliencia y el coeficiente de adversidad (AQ), de sus docentes, asegurando así una educación de calidad en la Educación Básica Regular durante y después de crisis como la pandemia.

Bordás (2023), destaca la importancia de los programas de desarrollo de resiliencia en el contexto educativo. Se enfatiza que estos programas deben considerar la interdependencia e interacción de los diferentes sistemas involucrados en el desarrollo de la resiliencia, y no solo centrados en el individuo, sino también en el entorno social, económico y cultural más amplio. Además, se subraya que el desarrollo de la reflexividad es un elemento recurrente en todos los programas de formación.

Por otro lado, advierte el autor que mejorar la resiliencia no puede resolver todos los problemas, especialmente si no se abordan las condiciones organizativas, sociales y financieras inadecuadas. Se señala que el agotamiento y la sobrecarga en el sistema educativo no se beneficiarían de ningún entrenamiento de resiliencia si no se abordan los problemas sistémicos causados por la falta de financiamiento y la sobrecarga del sistema.

Las conclusiones resaltan la importancia de considerar el contexto más amplio al desarrollar programas de resiliencia, así como la necesidad de abordar los problemas sistémicos subyacentes para lograr un impacto significativo en la resiliencia de los docentes y en el sistema educativo en general.

Este enfoque puede ser fundamental para mejorar la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19 en Perú. Aspectos como la adaptabilidad, la gestión del estrés y el apoyo institucional son claves para fortalecer la resiliencia de los docentes, permitiéndoles afrontar mejor los desafíos y fomentar un entorno de aprendizaje positivo y efectivo para sus estudiantes.

Crompton et al. (2023), cuyo objetivo del estudio fue comprender la resiliencia de los docentes durante la enseñanza remota de emergencia y descubrir diferencias en las experiencias de los educadores de un país desarrollado (EE. UU.), y uno en desarrollo (Sudáfrica). Se enfoca en los niveles de resiliencia de los docentes y los factores que impactaron sus experiencias al enseñar remotamente con tecnología durante la pandemia.

Participaron diez docentes en servicio, tanto de EE. UU. como de Sudáfrica, quienes habían cambiado de la enseñanza presencial a la totalmente en línea durante la pandemia. Los docentes de estudiantes de secundaria de 11 a 18 años ya estaban impartiendo educación remota de emergencia desde mediados o finales de marzo de 2020. Se utilizó la Encuesta de Escala de Resiliencia Docente (TRS), para medir factores internos y externos que afectan los niveles de resiliencia de los docentes y entrevistas para descubrir similitudes y diferencias en las respuestas de los participantes cubriendo áreas como competencias personales, influencias espirituales, cohesión familiar, apoyo de pares y habilidades sociales.

Las habilidades sociales fueron el factor más alto que promovía la resiliencia en los docentes sudafricanos (94%). En términos de autoeficacia, los docentes de ambos países informaron que la experiencia previa con la tecnología fue un factor importante para su éxito en la enseñanza remota. En Sudáfrica, los rasgos personales como ser capaz de aprender por uno mismo y pensar rápido fueron determinantes para su autoeficacia. En cuanto al crecimiento, los participantes informaron haber experimentado un crecimiento profesional durante la ERT, aprendiendo nuevas habilidades digitales y nuevas tecnologías.

Los docentes en Sudáfrica enfrentaron más desafíos de conectividad y tecnología, mientras que en EE. UU. hubo preocupaciones sobre la privacidad familiar debido a la presencia diaria del aula en línea. A pesar de enfrentar más desafíos, los participantes en Sudáfrica informaron un nivel más alto de

resiliencia, lo cual puede atribuirse a su experiencia en un país en desarrollo con recursos limitados y una mayor dependencia de los recursos disponibles.

Este estudio proporciona una perspectiva valiosa sobre la resiliencia de los docentes durante la pandemia de COVID-19, destacando las diferencias en los desafíos y recursos disponibles en países desarrollados y en desarrollo. Los hallazgos pueden ser útiles para formular estrategias de apoyo a la resiliencia docente y mejorar la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular durante tiempos de crisis, como en el caso de la pandemia de COVID-19.

En Francia, Desrumaux et al. (2023), abordaron la adaptación de los docentes al trabajo, centrándose en cómo la satisfacción de las necesidades psicológicas actúa como mediador entre la justicia organizacional, la resiliencia y el ajuste al trabajo. Se fundamentó en el modelo predictivo de salud psicológica laboral, la teoría del ajuste psicológico y la teoría de la autodeterminación, argumentando que los individuos experimentan bienestar en el trabajo si este satisface sus necesidades de autonomía, competencia y relación. La muestra del estudio incluyó a 393 docentes de la región de Hauts que trabajaban en escuelas primarias, secundarias y preparatorias, a quienes se les administró un cuestionario de autoinforme que cubría la adaptación al trabajo en dos dimensiones: adaptativa y maladaptativa. La justicia organizacional se evaluó a través de la justicia distributiva y procesal, y la resiliencia se midió en términos de la capacidad para hacer frente y recuperarse de eventos estresantes.

Los resultados del estudio indican que la justicia organizacional estaba positivamente correlacionada con la satisfacción de necesidades psicológicas y la adaptación al trabajo, y negativamente correlacionada con la maladaptación al trabajo. La satisfacción de necesidades psicológicas estaba positivamente correlacionada con la adaptación al trabajo y negativamente con la maladaptación. La resiliencia estaba positivamente correlacionada con la satisfacción de necesidades psicológicas y negativamente correlacionada con la maladaptación. En resumen, el estudio proporciona evidencia sobre cómo la justicia organizacional y la resiliencia de los docentes influyen en su adaptación al trabajo a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación.

Estos hallazgos son relevantes para la formulación de un modelo de docente resiliente en la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19. Resaltar la importancia de la justicia organizacional y la resiliencia en la satisfacción de las necesidades psicológicas de los docentes puede contribuir a mejorar su bienestar y adaptación al trabajo, lo cual es esencial para enfrentar desafíos y promover un entorno de aprendizaje positivo y efectivo.

Fokkens-Bruinsma et al. (2023), con 388 docentes en formación (PST), logran comprender cómo los PST experimentan su resiliencia y qué factores influyeron en ella durante la pandemia. Se exploraron factores personales y contextuales, así como estrategias de afrontamiento, y se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados mostraron que, en comparación con estudios

anteriores, los PST mostraron más bajas en resiliencia y recursos personales, evaluaciones comparables en recursos contextuales y más altas en estrategias de afrontamiento. Se encontró que todos los factores, excepto la autoeficacia, estaban relacionados con la resiliencia.

Las respuestas abiertas revelaron diferentes aspectos influenciados por la pandemia, como las condiciones para enseñar en la escuela, la interacción con los alumnos, el progreso en los estudios y el apoyo recibido. Los resultados proporcionan una mayor comprensión de cómo las circunstancias sociales y ambientales afectan la resiliencia docente. El estudio también incluyó preguntas sobre la pandemia de COVID-19 y su impacto en la resiliencia de los PST.

Los resultados cuantitativos se complementaron con análisis cualitativos de las respuestas abiertas, lo que proporcionó una visión más detallada de cómo la pandemia afectó a los PST y su resiliencia. Además, se proporciona información adicional sobre otros estudios relacionados con la resiliencia docente, como un estudio que explora la resiliencia pedagógica durante la pandemia de COVID-19 en Tailandia y Filipinas, así como programas de formación en resiliencia para profesores. Estos hallazgos son relevantes para comprender cómo la pandemia ha afectado la resiliencia de los profesores en formación y los factores que influyen en ella. La combinación de datos cuantitativos y cualitativos proporciona una visión integral de la resiliencia de los PST durante este período desafiante.

Los hallazgos pueden aplicarse para formular un modelo de docente resiliente en la Educación Básica Regular, enfatizando la necesidad de un entorno de apoyo, tanto a nivel personal como institucional, para promover una adaptación efectiva a los desafíos y cambios en el entorno educativo.

En Estados Unidos, Gregory et al. (2023), llevaron a cabo en dos distritos escolares públicos, uno urbano y otro rural, en el estado de Alabama, y utilizó técnicas de análisis de modelado de ecuaciones estructurales. La muestra del estudio consistió en 146 docentes de jardín quienes completaron encuestas de autoevaluación diseñadas para medir experiencias adversas en la infancia, la capacidad de recuperación después de las dificultades y los síntomas de agotamiento. Los resultados revelaron una relación indirecta significativa entre los síntomas de agotamiento y el maltrato infantil, mediada por la resiliencia percibida.

Los hallazgos sugieren que un sentido percibido de resiliencia ayuda a los docentes a disminuir el impacto negativo del trauma infantil y reducir los síntomas de agotamiento profesional. El estudio concluye que fomentar la resiliencia en los docentes es crucial para su desarrollo profesional, y que las intervenciones que promueven habilidades de afrontamiento, el bienestar emocional y el apoyo social pueden ser estrategias efectivas para mejorar la resiliencia percibida, lo que a su vez puede ayudar a los docentes a manejar mejor el estrés y el agotamiento en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19.

Nepal Joshi et al. (2023), cuyo objetivo del estudio fue comprender los procesos de adaptación de los docentes a la mediación de dispositivos digitales en diferentes fases relacionadas con la pandemia. Para recolectar datos, se utilizó una metodología de estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes de escuelas urbanas y seis de escuelas rurales.

Los resultados revelaron que, antes de la pandemia, existía resistencia hacia la integración de tecnologías digitales en la enseñanza, principalmente debido a la falta de capacitación, infraestructura y soporte. Durante la pandemia, los docentes experimentaron una fase de transición, adaptándose rápidamente al uso de dispositivos digitales y plataformas en línea debido a la necesidad de continuar la enseñanza a distancia. Esta adaptación fue impulsada por el aprendizaje autodidacta, el soporte de colegas y la capacitación en línea. Posteriormente, en la fase post-COVID-19, los docentes mostraron una mayor resiliencia y confianza en el uso de tecnologías digitales, integrándolas más activamente en sus prácticas pedagógicas. En la conclusión del estudio enfatizan la importancia de la capacitación y el apoyo continuos para los docentes en el uso de tecnologías digitales, y en la constatación que la autoeficacia digital y las habilidades de autogestión emocional predicen mayor motivación y compromiso para mejorar esta integración tecnopedagógica. Se recomienda una mayor inversión en infraestructura tecnológica y capacitación profesional para facilitar la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza.

Este estudio es relevante para la formulación de un modelo de docente resiliente, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19 en Perú. Destaca cómo la adaptabilidad y la resiliencia pueden ser fomentadas a través de la capacitación y el apoyo adecuados en el uso de tecnologías digitales. Estos hallazgos pueden aplicarse para mejorar la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular, preparando a los docentes para enfrentar desafíos futuros y adaptarse a los cambios en el entorno educativo. La experiencia de los docentes en Nepal ofrece lecciones valiosas sobre cómo desarrollar resiliencia y adaptabilidad en tiempos de crisis.

Kingsford-Smith et al. (2023) exploraron el bienestar de los docentes en escuelas rurales, regionales y metropolitanas, examinando cómo distintas demandas y recursos laborales predicen la autoeficacia, la tensión y la satisfacción laboral de los docentes en estas ubicaciones. Participaron 3376 docentes de 219 escuelas. Para el análisis de los datos, se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio Multigrupo (CFA), y SEM. Los resultados mostraron que ciertas demandas y recursos laborales predecían la autoeficacia, la tensión y la satisfacción laboral de los docentes en todas las ubicaciones. La carga de trabajo y el estrés por el comportamiento estudiantil predijeron negativamente el bienestar, mientras que la colaboración entre docentes tuvo un efecto positivo. El estrés por el comportamiento estudiantil predijo negativamente la autoeficacia en todas las ubicaciones, y la irrelevancia del desarrollo profesional predijo de manera única la tensión en el grupo rural, pero fue amortiguado por la colaboración.

En términos de implicaciones para la formulación de un modelo de docente resiliente en contextos de crisis como la pandemia de COVID-19, este estudio destaca la importancia de considerar las demandas y recursos específicos del entorno laboral de los docentes. Los hallazgos sugieren que el bienestar del docente se ve influenciado por una compleja interacción de factores contextuales y personales, y que estrategias dirigidas a mejorar la colaboración y reducir el estrés laboral y el comportamiento estudiantil problemático podrían ser clave para mejorar la resiliencia y el bienestar de los docentes. Esto es especialmente relevante en tiempos de crisis, donde los desafíos se amplifican y la capacidad de adaptación y recuperación de los docentes es crucial para la gestión pedagógica efectiva en la Educación Básica Regular.

Messias et al. (2023), Brasil, con el objetivo de conocer y entender los sentidos y significados atribuidos por los docentes a su trabajo durante la pandemia, basándose en la fenomenología. Utilizaron un método fenomenológico descriptivo, buscando una descripción detallada y una comprensión subjetiva de las experiencias vividas, asumiendo que el conocimiento surge de la inmersión en la intersubjetividad. La muestra consistió en diez docentes de escuelas primarias, públicas y privadas de los estados de São Paulo y Minas Gerais.

Uno de los hallazgos clave fue que la enseñanza representa la realización de un sueño de la infancia, a menudo influenciado por vivir con familiares o personas significativas que ya ejercían la profesión o valoraban la educación. Los docentes compartieron experiencias donde se percibían a sí mismos como profesores naturales

desde la infancia, recordando jugar a ser maestros y su admiración y afecto por sus escuelas o maestros. Estos resultados reflejan cómo las experiencias tempranas y los modelos a seguir pueden moldear la percepción de la enseñanza como una vocación y un compromiso de por vida. La pandemia de COVID-19, al presentar desafíos únicos, probablemente intensificó estas percepciones, destacando la importancia y el valor de la enseñanza en tiempos de crisis.

En el contexto de la formulación de un modelo de docente resiliente, particularmente en situaciones de crisis como la pandemia de COVID-19, estos hallazgos enfatizan la importancia de reconocer y valorar las experiencias y motivaciones personales de los docentes. Comprender que la enseñanza es más que una profesión, sino una vocación influenciada por experiencias y relaciones tempranas puede ser crucial para desarrollar estrategias que apoyen la resiliencia y el bienestar de los docentes. Esta perspectiva puede contribuir a la formulación de políticas y prácticas educativas que reconozcan y fomenten la pasión y el compromiso de los docentes, fortaleciendo su capacidad para enfrentar desafíos y adaptarse a nuevas realidades, como las impuestas por la pandemia de COVID-19.

Docentes que crecen y mejoran en medio de las dificultades

Loima (2022), el objetivo fue compartir las prácticas pedagógicas en el aula y analizar la resiliencia frente a la “pérdida de aprendizaje” durante la era de la pandemia. Además, el estudio tenía tres objetivos adicionales: discutir los efectos de la protección

multicapa en los alumnos y maestros que aplicaron el modelo “Swiss Cheese” en la escuela, examinar las soluciones pedagógicas causadas por la presencia y/o ausencia de los alumnos, y ofrecer perspectivas de los maestros profesionales sobre las pérdidas de aprendizaje y la evaluación para promover soluciones de protección pedagógica y infantil. Metodología: El estudio utilizó un enfoque cualitativo basado en un estudio de caso interactivo. Los datos se recopilaron a través de un cuestionario anónimo y voluntario aplicado a un grupo de 11 maestros de educación básica después de un período escolar de 12 semanas en una escuela de formación de maestros anónima en Tailandia. En los resultados, hubo bajas tasas de ausentismo estudiantil permitieron a los docentes centrarse en abordar las pérdidas de aprendizaje, que se producían principalmente en habilidades como lectura, escritura, habilidades motoras y actividades sociales. Sólo 4 de 80 ausencias totales de estudiantes se debieron a la infección por COVID-Ninguno de los maestros mencionó los resultados de las pruebas como indicadores de pérdida de aprendizaje, sino que consideraron el aprendizaje y la evaluación como procesos dinámicos. La protección multicapa y medidas de mitigación mejoraron la resiliencia y confianza de estudiantes y padres. Esto motivó el aprendizaje y fomentó una visión comunitaria compartida, mediada por docentes y líderes escolares respaldados por expertos médicos. La resiliencia fue clave para que esta clase superara las pérdidas de aprendizaje en comparación con otros países. Las medidas de mitigación mejoraron la resiliencia tanto de los estudiantes como de los padres. Los padres, aliviados, colaboraron con la escuela, mejorando la motivación de los estudiantes. Esta

resiliencia marcó la diferencia en comparación con países con menos mitigaciones escolares.

Modesto & Huskin (2023), la revisión de literatura de 15 investigaciones sobre resiliencia en docentes en formación inicial provenientes de diversos países. Tuvo como objetivo analizar las prácticas actuales reportadas en las diversas investigaciones para mejorar la resiliencia en docentes en formación inicial, para generar competencias socioemocionales experienciales para encarar los desafíos de la profesión. Se centró en explorar la conciencia, mejora y estrategias sobre la resiliencia en la enseñanza inicial. Uno de los aspectos importantes que se destaca en esta revisión es la falta de relaciones significativas entre la resiliencia y factores académicos autopercebidos, como el rendimiento académico en una unidad de primer año y las características demográficas de los estudiantes.

Esta observación sugiere que la resiliencia en los docentes en formación no está necesariamente correlacionada con su desempeño académico o con características demográficas específicas. Más bien, la resiliencia parece estar más relacionada con factores personales y contextuales que van más allá del rendimiento académico.

La revisión también resalta la importancia de enseñar la resiliencia a los docentes en formación, considerando que es un factor clave para reducir las tasas de abandono en la profesión docente. Las estrategias para mejorar la resiliencia incluyen la búsqueda de apoyo, la despersonalización de situaciones estresantes, las autoafirmaciones basadas en éxitos anteriores y el uso de módulos en línea como

BRiTE (Building Resilience in Teacher Education) para fomentar la autorreflexión.

En el contexto de la formulación de un modelo de docente resiliente, estos hallazgos son particularmente relevantes. La resiliencia no solo es concluyente para la permanencia y el bienestar en la carrera docente, sino que también es esencial para afrontar los retos y cambios en el entorno educativo, especialmente en situaciones de crisis como la pandemia de COVID-19. La formación de docentes resilientes implica desarrollar su capacidad para manejar el estrés, adaptarse a nuevas situaciones y mantener un compromiso positivo con su trabajo, lo que contribuiría significativamente a la mejora de la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular.

Nina Mallqui (2023), centró su estudio en el análisis de la resiliencia de los docentes latinoamericanos durante momentos de crisis. El contexto de este estudio es particularmente relevante en el marco de las transformaciones educativas impulsadas por la pandemia de COVID-19, que planteó nuevos retos y demandas a los docentes, especialmente en relación con la adaptación a la enseñanza virtual y el manejo del estrés y la resistencia frente a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), utilizando un enfoque cualitativo de análisis documental. Para ello, se empleó un diseño de revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA. Se realizó una búsqueda preliminar de literatura en bases de datos y plataformas de indexación como SCOPUS, SciELO, ELSEVIER y Redalyc, utilizando palabras clave relacionadas con la resiliencia docente y momentos de crisis.

La revisión incluyó artículos de investigación de acceso abierto publicados entre 2016 y 2022, centrados en la resiliencia docente en contextos latinoamericanos y en momentos de crisis. A través de un proceso de selección y depuración, se identificaron 15 artículos relevantes para el análisis. La revisión subraya que desarrollar propuestas para docentes resilientes implica no solo enfocarse en las habilidades y conocimientos técnicos, sino también en fortalecer la capacidad de los docentes para mantener su bienestar, manejar el estrés y adaptarse a los cambios en su entorno laboral. Este enfoque es esencial para garantizar una educación de calidad y un ambiente de aprendizaje efectivo y saludable, tanto para los docentes como para los estudiantes, en tiempos de crisis y más allá.

Las conclusiones y recomendaciones del estudio pueden informar estrategias y políticas educativas en América Latina y otras regiones para fomentar la resiliencia docente, lo que a su vez contribuye a una mejor gestión pedagógica y al bienestar de los estudiantes en la Educación Básica Regular. En el marco de la pandemia de COVID-19, este estudio es especialmente aporta para la formulación de un modelo de docente resiliente en Perú. Destaca la necesidad de desarrollar habilidades resilientes en los docentes para mejorar la educación en momentos de crisis.

Vílchez-Arias et al. (2023), tuvieron como propósito identificar investigaciones recientes vinculadas al desarrollo emocional de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje, para determinar estrategias educativas clave que promueven esta área. Utilizó una metodología de revisión sistemática de literatura, analizando 100

artículos de las bases Redalyc, ProQuest y EBSCOHost publicados en 2020-2021, de los cuales, por medio de criterios de inclusión, se seleccionaron 11 estudios relevantes.

Los autores concluyen que existe evidencia contundente sobre la trascendencia de las emociones en la motivación, adaptabilidad y rendimiento académico en modalidades virtuales, especialmente ante la abrupta transición remotas forzadas por la pandemia de COVID-19. Sin embargo, identifican una brecha en la formación docente sobre educación emocional y limitados apoyos institucionales en esta área.

Resaltan la importancia de que las autoridades y docentes implementen regulaciones y prácticas pedagógicas para empoderar a los estudiantes en la gestión emocional, mitigar los efectos negativos del aislamiento y la virtualidad, y fomentar su bienestar integral. Sugieren mejorar políticas de conectividad y acompañamiento familiar para resguardar la continuidad educativa ante crisis.

Estados Unidos, Schwartzman & Jenni (2023), examinaron la experiencia de una mujer docente durante la enseñanza remota forzada por la COVID-19. A través de su poderoso testimonio en primera persona y citas de sus estudiantes en Estados Unidos. Las investigadoras encontramos que las participantes debieron desplegar altos niveles de resiliencia frente a adversidades interrelacionadas en las esferas pedagógica y doméstica, sin apoyos institucionales sensibles al género. Esta expectativa de sobreponerse solas a situaciones injustas y estresantes, la conceptualizamos como “resiliencia weaponizada”,

las autoras explican que esto sucede cuando hay una expectativa institucional, social y cultural de que los individuos vulnerables (en este caso, las docentes mujeres) deben sobreponerse y hacer frente en solitario a situaciones de adversidad injustas, sin recibir apoyo organizacional adecuado. Durante la pandemia, muchas maestras tuvieron que lidiar con clases remotas, cuidado de niños y tareas domésticas al mismo tiempo, sin consideración de los desafíos diferenciados de género que experimentaron.

Corea, Yang et al. (2023) aplicaron las perspectivas de resiliencia sistémica y profesionalismo colaborativo para analizar cómo los profesores en Corea desarrollaron colectivamente resiliencia y transformaron la enseñanza durante la crisis sanitaria.

Utilizando datos cualitativos de 7 entrevistas y 4 grupos focales con docentes, se identificaron desafíos enfrentados (cambios abruptos de política, virtualización, brechas de aprendizaje, presiones sociales) y recursos contextuales aprovechados (autonomía y flexibilidad colectiva, solidaridad, responsabilidad compartida) para crear estrategias conjuntas (indagación colaborativa, comunicación oportuna, visión de futuro).

Sobre los desafíos, los profesores enfrentaron cambios rápidos y frecuentes en las regulaciones de salud y educación, la abrupta virtualización de la enseñanza sin capacitación previa, el incremento en las brechas de aprendizaje entre estudiantes vulnerables y no vulnerables al perder el espacio presencial nivelador, y fuertes presiones y críticas sociales hacia su labor durante la crisis.

En cuanto a los recursos contextuales, pudieron capitalizar la autonomía colectiva de tomar decisiones situadas sobre métodos de enseñanza híbridos, flexibilizar el currículo académico y socioemocional, además de solidarizarse entre colegas compartiendo significados, estrategias y apoyo socioemocional. Asimismo, asumieron una responsabilidad compartida por mitigar las brechas de aprendizaje y bienestar integral de todos los estudiantes.

Finalmente, las estrategias conjuntas incluyeron indagaciones pedagógicas entre pares para resolver problemas complejos, establecer canales y ritmos de comunicación oportunos con autoridades y padres sobre necesidades y cambios, y discutir visiones sobre el futuro de la educación en post pandemia. El estudio concibe la resiliencia docente de forma más colectiva y comunal, vinculada a cambios sistémicos colaborativos, lo cual difiere de visiones individualistas. Resalta cómo la cultura de profesionalismo colectivo previamente establecida en Corea permitió a los profesores sobreponerse y transformar la educación en pandemia.

Mondal et al. (2023), la repentina transición a la educación digital forzada por la pandemia puso en evidencia las profundas brechas tecnológicas y socioeconómicas ya existentes en el sistema educativo de la India, especialmente en las escuelas públicas. Los docentes de educación primaria y secundaria, habituados a un modelo presencial tradicional, se vieron obligados de la noche a la mañana a manejar plataformas virtuales, grabar videos educativos, crear presentaciones digitales interactivas y dominar pedagogías a distancia, para lo cual no estaban preparados. Esto implicó para

muchos una pronunciada curva de aprendizaje técnico y adaptativo, mientras lidiaban con sus propias vulnerabilidades económicas exacerbadas por la crisis. Pero el mayor escollo fue la casi nula conectividad en zonas rurales, que dejó fuera del sistema educativo virtual a millones de estudiantes pobres durante los confinamientos. Los docentes desplegaron soluciones alternativas como programas por televisión abierta o guías impresas. Los docentes indios ciertamente evidenciaron admirable resiliencia, flexibilidad e ingenio para improvisar alternativas viables. Pero se requieren políticas públicas urgentes para democratizar la conectividad en pos de la continuidad pedagógica inclusiva frente a crisis. Expertos advierten un posible impacto generacional catastrófico en el acceso a la educación si no se resuelven las brechas digitales en el corto plazo, sobre todo considerando la probable recurrencia de disrupciones similares en el futuro.

En centros de la comunidad de Madrid, García Gil et al. (2023) analizaron la variabilidad de las metodologías docentes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en formato presencial, y cómo estas se relacionan con las acciones didácticas emprendidas para el desarrollo de actividades online durante el período de confinamiento del curso 2019-2020. La investigación siguió un modelo analítico descriptivo a través de la técnica de encuesta, recopilando y estudiando los datos proporcionados por 226 profesores de ESO, se llevó a cabo un diseño transversal para determinar diferencias entre los integrantes de la muestra. La mayoría de los docentes utilizaban metodologías tradicionales como la clase magistral y el libro de texto, a pesar de

emplear algunos medios digitales y fomentar el trabajo autónomo. Durante el confinamiento, los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a la docencia online, lo que generó dificultades e incomodidad, especialmente en los docentes de mayor edad y aquellos con menor uso previo de recursos digitales. Principales conclusiones, bajo uso de recursos digitales en el aula de manera habitual se relaciona con un incremento en las dificultades y la incomodidad del profesorado para afrontar situaciones de docencia virtual. Las dificultades e incomodidad de los docentes más jóvenes (<30 años), son similares a las de los docentes mayores, lo que sugiere que se necesitan algunos años de experiencia en el centro educativo para implementar la docencia virtual.

El foco estuvo en las dificultades técnicas y metodológicas para adaptarse a la docencia online durante el confinamiento. con el estudio de García Gil y otros, se encontraron los siguientes hallazgos relacionados con las dificultades y la incomodidad del profesorado para afrontar situaciones de docencia virtual. El bajo uso de recursos digitales en el aula de manera habitual se relaciona con el incremento de dificultades y de incomodidad del profesorado para afrontar situaciones de docencia virtual. La edad de los docentes se relaciona positivamente con el uso de metodologías tradicionales como el libro de texto, y también con un aumento de las dificultades e incomodidad a la hora de encarar la docencia online.

Los problemas de acceso a internet de los estudiantes y las dificultades de estos en el uso de entornos y materiales de aprendizaje digitales fueron obstáculos importantes que encontraron los profesores al tener que adaptarse a la docencia online. Esto

evidencia la necesidad de que tanto docentes como estudiantes estén debidamente capacitados en el uso de herramientas digitales.

La falta de familiaridad y competencia digital del profesorado, especialmente en los docentes de mayor edad y en las mujeres, así como las dificultades técnicas y de uso de los estudiantes, fueron factores clave que generaron dificultades e incomodidad en los docentes al tener que implementar repentinamente la docencia virtual durante la pandemia. La falta de experiencia previa y de formación adecuada parece haber sido un elemento determinante.

Sandoval Morán et al. (2023), cuyo objetivo de investigación: fue identificar las habilidades socioemocionales utilizadas por los docentes de enseñanza media en el ejercicio de su labor docente en tiempos de pandemia en beneficio de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Se estableció una metodología mixta y de tipo exploratoria. La población estuvo conformada por cincuenta docentes de nivel medio en servicio en el departamento de Jutiapa, a quienes se les aplicó una encuesta, así como una entrevista semiestructurada a seis directores de instituciones educativas.

Entre los resultados más significativos fueron: Los docentes manifiestan tener facilidad para reconocer e identificar sus propias emociones. Un porcentaje considerable de docentes indica haber experimentado desborde emocional con sus estudiantes y compañeros docentes durante la pandemia. La mayoría de los docentes no considera necesario el apoyo psicológico para restablecer su estado emocional. Los directores perciben que los docentes han mantenido

una actitud de autoconfianza y seguridad en su desempeño durante la pandemia. Los directores identifican que los docentes han manifestado empatía y una comunicación efectiva entre ellos y las autoridades durante este periodo.

Se concluyó que el desarrollo de las habilidades emocionales en los docentes contribuye positivamente en la salud y bienestar de los adolescentes, les permite reaccionar positivamente a la presión y estrés, y tomar decisiones emocionales que fortalecerán el ámbito educativo.

El objetivo principal de la investigación, Quijada & Gómez-Nashiki (2022), fue analizar las acciones resilientes que desarrollaron docentes de educación básica, tanto de manera individual como colectiva, para la atención de sus estudiantes y familiares durante la educación a distancia derivada de la pandemia de COVID-19. La metodología utilizada fue la teoría fundamentada, a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a 20 docentes de diferentes niveles educativos y regiones de México. Los resultados muestran que la resiliencia grupal de los docentes se caracterizó por la conformación de redes de apoyo, acciones de gestión y estrategias innovadoras para adaptarse a la educación a distancia. A nivel individual, se identificaron tres rasgos socioemocionales clave: empatía, compromiso y creatividad, que les permitieron hacer frente a las adversidades.

En cuanto a la problemática de la confianza en sí mismos, sentirse bien, empoderamiento y autoconfianza, el estudio encontró que algunos docentes, especialmente los de reciente ingreso, presentaron

dificultades para reconocer los límites de su actuación, lo que les generó agotamiento por la falta de herramientas socioemocionales. Por el contrario, los docentes con mayor trayectoria mostraron un alto nivel de empatía, capacidad de adaptación y recursos para separar sus responsabilidades laborales de las personales. El estudio sí evidencia que la pandemia representó un reto a nivel personal y profesional para los docentes, quienes tuvieron que recurrir a sus atributos resilientes para hacer frente a las demandas emergentes, como la reorganización de sus espacios de trabajo, la adopción de nuevos roles y el manejo de emociones como miedo, frustración y desgaste. Asimismo, señala la necesidad de implementar programas de acompañamiento socioemocional y formación docente que fortalezcan sus competencias para afrontar situaciones de crisis.

El bienestar emocional y la capacidad del docente para enfrentar los desafíos

La investigación cualitativa de Zara et al. (2022), mediante entrevistas a 18 profesores filipinos y tailandeses, exploró sus percepciones sobre cómo desarrollaron resiliencia pedagógica durante la pandemia. Los docentes en instituciones de educación superior (HEIs) en Tailandia y Filipinas desarrollaron resiliencia pedagógica durante la pandemia de COVID-19 adaptando sus prácticas pedagógicas a la enseñanza remota y en línea. A pesar de no tener experiencia previa en este tipo de enseñanza, los docentes demostraron resiliencia al ser flexibles y adaptativos a la situación. Esta actitud les permitió construir relaciones con sus colegas,

diseñaron entornos de enseñanza y aprendizaje relevantes para las necesidades de la situación y mantuvieron una actitud positiva hacia los desafíos de la enseñanza en línea y remota. Esta resiliencia se ve como personal, profesional y social, e implica una combinación de reconocimiento realista de limitaciones y posibilidades, así como determinación para persistir y mejorar.

En cuanto al diseño pedagógico, los docentes mantuvieron su compromiso de proporcionar una educación de calidad a pesar de los desafíos de la pandemia. Se involucraron en una planificación receptiva, enfocándose en seleccionar modalidades de instrucción y plataformas factibles para la enseñanza en línea. Expresaron la necesidad de asegurar una instrucción de calidad y de hacer que los estudiantes se sintieran bien con sus situaciones de aprendizaje, incluso frente a los efectos devastadores de la pandemia.

La preparación anticipada de materiales de instrucción y modalidades de enseñanza fue crítica para que los docentes pudieran manejar sus cargas de trabajo e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje resilientes. Las respuestas demostraron un sentido de urgencia y un compromiso con la acción, con los docentes adoptando formas de llegar a sus estudiantes y mantener la continuidad de la educación.

El modelo de resiliencia pedagógica para mejorar la gestión pedagógica de los docentes en tiempos de crisis debe incluir la adaptabilidad y flexibilidad, la construcción de relaciones y comunidad, una actitud positiva ante los desafíos, la planificación

responsiva, la preparación anticipada, y el reconocimiento de limitaciones y posibilidades. Estos elementos no solo ayudan a los docentes a navegar por los desafíos de la enseñanza remota y en línea, sino que también fortalecen su capacidad para gestionar futuras crisis de manera efectiva.

El estudio de Tonekaboni & Nasiri (2022), en Irán que investigó la relación entre la resiliencia personal de los docentes de inglés y su agotamiento en el contexto iraní. Utilizando un diseño correlacional, se aplicaron dos cuestionarios a 97 docentes de inglés, en 9 institutos privados de idiomas y 5 escuelas secundarias en Mashhad, Irán. Los datos se recopilaron a través de dos cuestionarios autoadministrados, el inventario de Burnout de Maslach y la escala de Resiliencia, versión abreviada y validada por Campbell-Sills & Stein (2007). Se reveló una relación inversa significativa entre la resiliencia personal de los docentes de inglés como lengua extranjera y su agotamiento. Los indicadores estadísticos específicos de esta relación son: $r=-0.54$, $p<0.01$ y las correlaciones positivas significativas entre la auto resiliencia de los docentes y varios aspectos de su eficacia pedagógica: el compromiso estudiantil ($r=0.54$ y $p<0.01$); estrategias de instrucción ($r=0.60$ $p<0.01$); gestión del aula ($r=0.39$ y $p<0.0$). La eficacia para estrategias de instrucción mostró la correlación más fuerte, lo que sugiere que la auto resiliencia es particularmente importante para la capacidad de los docentes de implementar estrategias de enseñanza efectivas.

Asimismo, la investigación cuantitativa de Kavgacı (2022), en Turquía, tiene como objetivo examinar las relaciones entre la resiliencia psicológica de los futuros docentes, las creencias de autoeficacia docente y sus actitudes hacia la profesión docente. La metodología utilizada fue un diseño de encuesta transversal, donde se desarrolló y probó un modelo hipotético que muestra las relaciones causales entre las variables mediante un análisis de senderos dentro del modelado de ecuaciones estructurales. Los datos se recopilaron en línea de 247 futuros docentes que estudiaban en programas de formación pedagógica en una universidad en Turquía. Se utilizaron la Escala de Sentido de eficacia docente, la Escala breve de afrontamiento resiliente y la Escala de actitud hacia la profesión docente para recopilar los datos de investigación. Los resultados muestran que hubo relaciones positivas y significativas entre todas las variables estudiadas. Según los hallazgos presentados en el archivo adjunto, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre la resiliencia psicológica, la autoeficacia docente y las actitudes hacia la profesión docente. Por ejemplo, se reporta una correlación de $r=.44^{**}$ entre la resiliencia psicológica y la actitud hacia la profesión docente, y una correlación de $r=.52^{**}$ entre la autoeficacia docente y la actitud hacia la profesión docente. Estos resultados respaldan la afirmación de que la resiliencia psicológica de los futuros docentes afecta directa e indirectamente sus actitudes hacia la profesión docente a través de sus creencias de autoeficacia

El aporte de este estudio para la configuración de un modelo de resiliencia pedagógica docente para mejorar la gestión pedagógica

en educación básica en contextos de crisis o situaciones adversas como la COVID-19 radica en su enfoque en las relaciones entre la resiliencia psicológica, la autoeficacia docente y las actitudes hacia la profesión docente. Los hallazgos del estudio sugieren que la resiliencia psicológica de los docentes afecta directa e indirectamente sus actitudes hacia la profesión docente. Por lo tanto, este estudio proporciona una base teórica y empírica para comprender cómo la resiliencia psicológica puede influir en las actitudes y creencias de los docentes, lo cual es fundamental para el desarrollo de estrategias de apoyo a la resiliencia y el bienestar docente en contextos adversos

Por otro lado, el estudio de caso de Clum et al. (2022), en Estados Unidos exploró cualitativamente las percepciones y estrategias pedagógicas de una profesora resiliente que logró reinventar su enseñanza durante la pandemia apoyándose en sus colegas y en un enfoque de diseño universal de aprendizaje (DUA). La docente participante en esta investigación cualitativa implementó diversas innovaciones pedagógicas que transformaron positivamente su práctica de enseñanza-aprendizaje al paso al contexto virtual debido al COVID-19. Entre sus principales estrategias destaca la adopción de nuevas plataformas como Schoology y Padlets para crear ambientes participativos en línea con los estudiantes, priorizando siempre su bienestar socioemocional. Asimismo, planificó proyectos interdisciplinarios colaborativos, considerando múltiples formatos de presentación de contenidos, formas de expresión y modos de participación por parte de los alumnos. Para encarar este desafío pedagógico se apoyó fuertemente también en sus colegas, mediante

comunidades de práctica para el intercambio reflexivo de enfoques virtuales efectivos. Estas acciones, desplegando sus propias fortalezas internas y trabajando en red, evidencian un ejemplo de resiliencia docente para responder creativamente en contextos cambiantes.

En el artículo de Villalobos Vergara et al. (2022), analizaron las características del vínculo entre docentes y estudiantes que fortalece la resiliencia de los docentes en Chile, durante la pandemia de COVID-19. Se entrevistaron a 14 profesores principiantes, 8 directores de escuelas y se hicieron 6 grupos focales con 25 estudiantes. El estudio se basa en entrevistas a docentes y directores, así como en grupos focales con estudiantes, que fueron sometidos a análisis de contenido. Los resultados muestran que, en el contexto de la pandemia, la docencia y la relación se ven mediadas por los recursos informáticos y las redes sociales. Además, se destaca que la cercanía, proximidad y confianza son valoradas como elementos propios de un vínculo positivo que favorece el aprendizaje. El trabajo pedagógico desarrollado en este contexto impulsó la autonomía profesional y la innovación pedagógica del profesorado principiante, lo que contribuyó al sentido de logro y la resiliencia docente, aspectos valorados por el estudiantado.

El estudio concluye que es necesario brindar mayores condiciones institucionales para apoyar el trabajo pedagógico. Además, destaca la importancia de seguir generando conocimiento sobre la resiliencia docente, centrándose en el vínculo que los docentes son capaces de construir con los estudiantes como una fuente de su capacidad resiliente. Asimismo, se señala la necesidad de recoger la visión de

los estudiantes para comprender mejor el proceso de construcción de este vínculo.

El aporte de este estudio para un nuevo estudio relacionado con la configuración de un modelo de resiliencia pedagógica docente para mejorar la gestión pedagógica en educación básica en contextos de crisis o situaciones adversas como la COVID-19, sugiere que la cercanía, proximidad y confianza son elementos fundamentales de un vínculo positivo que favorece el aprendizaje, la autonomía profesional y la innovación pedagógica del profesorado. Por lo tanto, este estudio proporciona una base empírica para comprender cómo el vínculo entre docentes y estudiantes puede influir en la resiliencia docente, lo cual es fundamental para el desarrollo de estrategias de apoyo a la resiliencia y el bienestar docente en contextos adversos.

Bendack Mendoza & Tarazona Meza (2021), con el objetivo de analizar los significados de las categorías resiliencia y espiritualidad, como emergentes en la labor del docente, a través del análisis crítico bibliográfico sobre el tema, en el contexto de la pandemia COVID-19. Utilizó un enfoque cualitativo con un diseño metodológico de revisión sistemática documental. Específicamente, se aplicaron técnicas como el fichaje, la lectura evaluativa o crítica, el análisis de contenido y la técnica gráfica. Se revisaron 55 artículos de revistas científicas indexadas en bases de datos como Dialnet, DOAJ, E-Revistas, Latindex, REBIUN, RECOLECTA, Redalyc y SciELO. Manifestaciones negativas halladas, la incertidumbre y el miedo generados por la pandemia, los docentes han experimentado: Inestabilidad emocional, Estrés y conmoción emocional,

Sintomatología depresiva, Afectación del estado de ánimo y de los pensamientos positivos, Exigencias interiorizadas de fracaso ante el incumplimiento de la actividad normal, Anhedonia (pérdida de interés por lo que antes producía placer), Desequilibrio del ritmo del sueño y disminución de la atención y funciones cognitivas.

Los autores refieren, que las manifestaciones negativas de los docentes durante la pandemia, como la inestabilidad emocional, el estrés, la sintomatología depresiva y la afectación del estado de ánimo, pueden estar relacionadas con una baja resiliencia, particularmente en los aspectos de confianza en sí mismo y sentirse bien consigo mismo. Cuando los docentes carecen de confianza en sus propias capacidades y no se sienten bien consigo mismos, tienden a experimentar mayores dificultades para adaptarse a los desafíos y cambios impuestos por la pandemia. Esto puede llevarlos a sentirse abrumados, a tener pensamientos negativos y a perder el interés por actividades que antes les producían placer.

Además, la falta de autoconfianza puede generar exigencias interiorizadas de fracaso, lo que afecta su desempeño y los lleva a experimentar desequilibrios en su ritmo del sueño y disminución de sus funciones cognitivas. Por el contrario, los docentes que cuentan con una mayor confianza en sí mismos y se sienten bien consigo mismos, tienden a ser más resilientes y a poder adaptarse de manera más efectiva a las circunstancias adversas. Esto les permite mantener un estado emocional más estable, regular mejor el estrés y preservar pensamientos y estados de ánimo más positivos, lo cual les facilita enfrentar los desafíos de la pandemia sin verse tan severamente afectados a nivel personal y profesional.

En conclusión, la resiliencia y la espiritualidad conforman un recurso humano poderoso que se relaciona directamente con la construcción del sentido de la vida. Las manifestaciones negativas experimentadas por los docentes durante la pandemia, como la inestabilidad emocional, el estrés y la sintomatología depresiva, pueden estar estrechamente vinculadas a una falta de resiliencia, particularmente en los aspectos de confianza en sí mismos y sentirse bien consigo mismos. Fortalecer estos elementos de la resiliencia docente sería fundamental para ayudarlos a superar de mejor manera los efectos adversos de la crisis sanitaria (Bendack Mendoza & Tarazona Meza, 2021).

La investigación cualitativa de Sayed et al. (2021), tiene como objetivo examinar el papel de los docentes en los procesos de formulación de políticas educativas y el tipo de apoyo disponible para ellos, o la falta del mismo, durante la pandemia de COVID-19. El estudio se basa en una revisión detallada de documentos y entrevistas con funcionarios sindicales y gubernamentales en ocho países africanos. Utilizando el marco conceptual de la sociología de las ausencias y la injusticia cognitiva. Los resultados del estudio revelan que los docentes han estado ausentes de los procesos de formulación de políticas educativas durante la pandemia de COVID-19 y no se les ha proporcionado el desarrollo profesional ni el apoyo psicosocial necesario para enfrentar los desafíos pedagógicos impuestos por la crisis. Se destaca la falta de atención a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes para enseñar durante la pandemia, así como la ausencia de apoyo para que los docentes puedan lidiar con el

trauma que han experimentado los estudiantes. El estudio resalta la falta de preparación y apoyo continuo para que los docentes puedan adaptarse a modalidades de enseñanza flexibles y adaptables.

La conclusión del estudio es que los docentes no han sido consultados en gran medida en los procesos de formulación de políticas educativas durante la pandemia, lo que ha llevado a una falta significativa de apoyo para su desarrollo profesional y bienestar psicosocial. Se destaca la importancia de dar voz a los docentes en la toma de decisiones educativas y proporcionarles el apoyo necesario para enfrentar crisis y situaciones adversas.

La investigación cualitativa de García-de-Paz & Santana Bonilla (2021) ocasionada por la crisis sanitaria de la COVID-19, provocó en España el cierre de todos los centros educativos. Este artículo pretende explorar el proceso de transición de la docencia presencial a lo que se ha denominado docencia remota de emergencia, y sus implicaciones para las propuestas educativas futuras. Nuestrs objetivos son: explorar qué condiciones de partida han influido en el proceso de transición a la docencia remota de emergencia (DRE analizó, mediante entrevistas a 21 profesores, sus dificultades y estrategias en la transición de emergencia hacia la virtualización durante la pandemia en España. Los resultados evidenciaron severas falencias en sus competencias para la enseñanza virtual luego del cambio repentino por la pandemia, incluyendo dificultades en la selección de plataformas alineadas al nivel y materia que enseñaban, planificación efectiva de contenidos y actividades digitales, integración didáctica de recursos multimedia para dinamizar las sesiones en línea, así como

en la implementación de procesos de retroalimentación y evaluación formativa apoyados en rúbricas digitales. Asimismo, el estudio encontró fuerte impacto emocional por el distanciamiento físico, manifestando los docentes angustia y desmotivación al no poder interactuar directamente con sus estudiantes, ansiedad por no poder apoyar adecuadamente a aquellos con dificultades de conectividad o aprendizaje, y estrés ante la sensación de pérdida de efectividad pedagógica al tener incertidumbre sobre el progreso real de los escolares mediante la virtualidad, todo lo cual subraya la imperante necesidad de estrategias integrales que empoderen las competencias tecnológicas y socioafectivas de los profesores para afrontar crisis que alteran sus modalidades de enseñanza tradicionales.. Si bien este estudio cualitativo es profundo, requeriría complementarse con investigaciones cuantitativas que exploren correlaciones con factores contextuales.

En México, De Alba (2020), examina críticamente la política de rediseño curricular de emergencia adoptada en ese país frente a la interrupción de clases presenciales por la pandemia, argumentando que la efectividad de tal medida depende en gran medida de que existan condiciones institucionales y capacidades docentes que viabilicen su implementación en cada escuela. Específicamente, plantea que se requiere potenciar la resiliencia, el liderazgo pedagógico y el trabajo colaborativo de los profesores dentro de cada comunidad educativa, mediante procesos de empoderamiento de sus habilidades creativas y colectivas de adaptabilidad para responder positivamente ante lo inédito de la crisis y seguir motivados en su labor de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.

La autoconfianza y la dependencia en tiempos de crisis

En Israel Dvir & Schatz-Oppenheimer (2020), con el objetivo de explorar las experiencias y examinar el proceso de construcción de la identidad profesional de los docentes noveles. en la crisis del Covid-19. Investigación desarrollada con enfoque cualitativo-narrativa basada en 32 narrativas de docentes noveles en Israel que participaron en talleres de inducción en línea por Zoom durante un semestre. Las conversaciones abiertas en los talleres fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante análisis de contenido categórico. Se identificaron tres categorías principales en las experiencias de los docentes noveles: aspectos tecnológicos, pedagógicos y del sistema educativo. Estos aspectos presentaron desafíos y oportunidades que influyeron en la construcción de la identidad profesional de los docentes noveles. En aspectos tecnológicos, los docentes noveles tuvieron que aprender y trabajar con tecnologías desconocidas, sin mucho apoyo de la comunidad profesional y de soporte tecnológico, lo que generó tensiones y frustraciones. El dominio de las capacidades tecnológicas, el apoyo tutorial y la colaboración grupal influyeron fuertemente en el proceso de diseño del aprendizaje mejorado por la tecnología, lo que dificultó el desarrollo de la autoconfianza y confianza en sí mismos de los docentes noveles.

Aspectos pedagógicos, los docentes noveles según Dvir & Schatz-Oppenheimer los docentes tuvieron que cambiar sus métodos de enseñanza y romper con los muros espaciales y temporales normales, lo que acentuó los desafíos y dificultó la adaptación de

sus prácticas de enseñanza individuales y grupales. Con la esfera virtual, se intensificaron las tensiones sobre la percepción del rol, los objetivos de la enseñanza, los métodos de enseñanza, la selección de contenidos de aprendizaje y su adaptación a la nueva situación, lo que afectó negativamente su sentido de empoderamiento. Los docentes noveles tuvieron que involucrarse casi de la noche a la mañana en la toma de decisiones y la resolución de problemas utilizando nuevos conocimientos pedagógicos en línea, sin el apoyo pedagógico de los docentes veteranos, lo que dificultó que se sintieran decididos y empoderados.

Finalmente, los aspectos del sistema educativo, cuando las escuelas volvieron a una anormal normalidad, se les exigió que se adhirieran estrictamente a las nuevas regulaciones para proteger la salud, lo que generó desconfianza en las regulaciones del sistema y la necesidad de lidiar con los miedos y presiones de los padres, afectando su sentido de seguridad y bienestar. La tensión entre las necesidades individuales y el sentirse seguros, y las regulaciones del sistema como un lugar de seguridad y valor, creó dilemas que los docentes debieron enfrentar, dificultando que se sintieran decididos y empoderados.

Los desafíos y oportunidades presentados en los diferentes aspectos (tecnológicos, pedagógicos y del sistema educativo) tuvieron un impacto negativo en el desarrollo de las características resilientes de los docentes noveles, como su autoconfianza, confianza en sí mismos, sentirse bien solos, decididos y empoderados.

Estados Unidos, Kangas-Dick & Shaughnessy (2020), el objetivo de la investigación revisión sobre intervenciones que promuevan la resiliencia entre los maestros, prestando especial atención a los estudios de investigación experimentales, así como a los programas y las iniciativas prácticas que mejor apoyan la resiliencia en los maestros. 29 artículos de intervención: estudios experimentales (5), estudios cuasi-experimentales (3) y estudios no experimentales (18). Los autores Kangas-Dick & Shaughnessy emplearon el modelo bioecológico de Bronfenbrenner para explorar el constructo de la resiliencia, el cual considera que el desarrollo y el comportamiento son el producto de una red compleja de sistemas internos y externos.

Kangas-Dick & Shaughnessy, referencia la evidencia de factores individuales como la personalidad, la autoestima y la inteligencia emocional se han asociado positivamente con la resiliencia de los docentes. Sin embargo, la evidencia emergente sugiere que los factores contextuales como el apoyo social y el clima escolar tienen una mayor importancia relativa que los rasgos individuales en la predicción del bienestar, la satisfacción laboral y el agotamiento de los docentes. Otro más, las relaciones positivas con los estudiantes pueden proteger a los docentes del agotamiento emocional y aumentar su sentido de propósito. Sin embargo, el exceso de tiempo de trabajo y la sobrecarga de roles y responsabilidades pueden interferir con el bienestar y la capacidad de los docentes, especialmente los principiantes, de sentirse bien solos. Como también, Un liderazgo escolar fuerte y de apoyo, que fomenta el desarrollo profesional y las relaciones de

colaboración, promueve la resiliencia de los docentes. Finalmente concluye, la evidencia indica que los factores del contexto escolar y social tienen un peso mayor que los rasgos individuales a la hora de predecir el bienestar, satisfacción y agotamiento de los maestros. Por lo tanto, las intervenciones más efectivas serían aquellas que apuntan a modificar las condiciones y el entorno en el que los maestros se desempeñan.

En el estudio de Xun et al. (2021), la resiliencia personal implica la capacidad de los docentes para manejar sus propias emociones y bienestar en situaciones difíciles, como las impuestas por la pandemia. La transición repentina al aprendizaje en línea, los desafíos de mantener el compromiso y la efectividad del aprendizaje a distancia, y la incertidumbre constante sobre la situación de salud pública podrían haber afectado significativamente el bienestar emocional y psicológico de los docentes. Estos factores podrían explicar por qué algunos docentes experimentan bajos puntajes en sentirse bien y en su autoconfianza. La presión de adaptarse rápidamente a nuevas modalidades de enseñanza, junto con la posible falta de apoyo y recursos adecuados, podría hacer que los docentes duden de sus capacidades y se sientan menos seguros en su rol profesional.

La dependencia en otros más que en uno mismo puede surgir como resultado de la necesidad de buscar apoyo y orientación en un contexto educativo rápidamente cambiante. La colaboración y el apoyo mutuo se convierten en elementos cruciales para navegar por los desafíos del aprendizaje en línea, lo que podría hacer que algunos docentes se sientan más dependientes de sus colegas, administradores

y recursos comunitarios para cumplir con sus responsabilidades (Xun et al., 2021).

Los bajos puntajes en confianza en sí mismo y en sentir orgullo por los logros personales pueden reflejar las dificultades para observar y medir el impacto de su enseñanza en un entorno virtual. La falta de interacción cara a cara y las limitaciones del aprendizaje en línea pueden hacer que sea más difícil para los docentes percibir el progreso y los logros de sus estudiantes, lo cual es crucial para su sentido de eficacia y satisfacción profesional. En este contexto, fomentar la resiliencia personal de los docentes, Xun et al. (2021) implica no solo ofrecerles estrategias para manejar el estrés y las emociones negativas, sino también proporcionar un apoyo sustancial en términos de formación profesional, recursos tecnológicos y oportunidades para la colaboración y el intercambio de experiencias. Esto podría ayudar a mejorar su autoconfianza, independencia y satisfacción con los logros profesionales, incluso en tiempos de crisis.

Principio del formulario

En Inglaterra, Kim & Asbury (2020), documentaron las experiencias iniciales de los docentes durante el cierre parcial de las escuelas y el confinamiento en Inglaterra debido a la pandemia de COVID-19, con el fin de obtener información sobre los cambios que ocurrieron en las escuelas y sus implicaciones para los docentes. Se entrevistó a 24 docentes de escuelas estatales de Inglaterra (11 de primaria y 13 de secundaria). Se realizó un análisis temático reflexivo de sus narrativas. Los autores Kim & Asbury refieren, después de un período inicial de incertidumbre, los docentes lograron adaptarse a

la situación y encontrar una forma de avanzar, lo cual demuestra su capacidad de resiliencia. Específicamente, se menciona que los docentes recurrieron a estrategias de afrontamiento emocional, como buscar apoyo en sus colegas, lo que les permitió procesar las abrumadoras emociones generadas por los cambios repentinos. Esto sugiere que los docentes contaban con un nivel de autoconfianza y confianza en sí mismos para hacer frente a la situación.

Además, Kim & Asbury indica que los docentes se aferraron a características percibidas como compartidas por la profesión, como el cuidado por los alumnos y la necesidad de estructura y planificación. Esto les ayudó a encontrar significado y propósito en medio de la incertidumbre, preservando su sentido de identidad profesional y sintiéndose empoderados. Kim & Asbury (2020), menciona, algunos docentes que vivían solos reportaron sentirse solitarios o aislados, lo que sugiere que para otros docentes el sentirse bien solos pudo haber sido un factor que les ayudó a adaptarse.

En México, Hernández Ramos (2020), se enfocó en explicar las condiciones de estudiantes y docentes que permitieron la realización de las actividades educativas del programa “Aprende en Casa” en la Escuela Primaria Benito Torres Oropeza durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. El autor utilizó una metodología de corte mixto, aplicando diversos instrumentos como entrevistas estructuradas y semiestructuradas a directivos, docentes y padres de familia, así como encuestas a estudiantes. Los hallazgos: Las desigualdades en el acceso a las tecnologías y conectividad tuvieron un impacto negativo tanto en los docentes como en los estudiantes

durante la implementación del programa “Aprende en Casa” durante la pandemia de COVID-19. Tuvo implicancia para los docentes: La falta de acceso y dominio de las tecnologías necesarias para la educación a distancia dificultó su capacidad para crear y desarrollar adecuadamente los programas y actividades requeridos. Esto generó incertidumbre y falta de confianza en sus habilidades pedagógicas para adaptarse a esta nueva modalidad, afectando su autoconfianza y decisiones en el aula. Mientras que, para los estudiantes, acentuó las desigualdades educativas durante la pandemia. Abordar estas disparidades tecnológicas habría sido crucial para garantizar una educación más equitativa y resiliente durante este periodo.

Vulnerabilidades y fortalezas de la educación remota, híbrida y presencial: el caso peruano

A nivel nacional, Perú, Sanchez Angulo & Campos Velazco (2023), la experiencia dada por la estrategia integral de la política educativa en Perú “Te Escucho Docente” de Atención en Contención Emocional Individual (ACEI), para cuidar y mejorar el bienestar socioemocional de los profesores durante la difícil coyuntura generada por el COVID-19. La estrategia consistió en sesiones individuales, personalizadas y confidenciales de soporte emocional guiadas por psicólogos profesionales, realizado de forma tele asistida, es decir, a distancia mediante llamadas telefónicas o videoconferencias. El objetivo fue brindar a los docentes un espacio seguro para expresar los malestares socioemocionales que están experimentando, como estrés, ansiedad, angustia, depresión o problemas en la regulación emocional. Donde en una primera sesión, el psicólogo realizaba

una evaluación del malestar que presenta el docente e identifica herramientas psicológicas para estabilizar su estado emocional. Los psicólogos responsables de impartir las sesiones de soporte emocional muy probablemente realizaban su labor desde las instalaciones u oficinas del Ministerio de Educación en Lima de donde es gestionada la estrategia “Te Escucho Docente”. Dependiendo de la complejidad del caso, los docentes asistían o bien a una única sesión de soporte puntual o incluir varias sesiones de seguimiento personalizado al docente por parte del mismo psicólogo. Los docentes que solicitaban y recibían la orientación psicológica se encontraban en los lugares en los que tenían acceso a un dispositivo con conexión a internet (computadora, laptop, teléfono inteligente) ya sea su hogar o centro laboral. Si era necesario, los psicólogos derivaban a los docentes a servicios de salud mental especializados disponibles en su localidad. Sobre lo que ocurría con los docentes que no contaban con acceso a internet o dispositivos digitales, la investigación no brinda información específica sobre ello, sin embargo, con base en el contexto y los detalles de la modalidad de atención, es probable que aquellos docentes que no tenían acceso a internet o tecnologías de conexión en sus hogares o centros laborales, hayan tenido dificultades o barreras para acceder a la modalidad de Atención en Contención Emocional Individual (ACEI), de la estrategia “Te Escucho Docente”. Esto debido a que la solicitud de apoyo psicológico por parte de los docentes se realizaba a través de un formulario digital en la plataforma web de la estrategia. Adicionalmente, las sesiones de soporte emocional eran impartidas por psicólogos vía llamadas telefónicas o videoconferencias. Por ello, que la brecha digital y las inequidades en conectividad entre zonas urbanas y rurales en Perú hayan limitado que docentes sin acceso a internet o sin dispositivos digitales adecuados puedan beneficiarse de

esta modalidad de la estrategia orientada a su bienestar.

El estudio analizado enfoca la respuesta del sistema educativo peruano frente a la emergencia de la COVID-19, Ortiz Portocarrero et al. (2023), destacando las políticas educativas implementadas. Utiliza un enfoque cualitativo, empleando análisis de documentos y análisis temático. La muestra incluye 16 documentos oficiales del gobierno peruano relacionados con políticas educativas durante la pandemia, entre ellos: R.V. N.º 079-2020-MINEDU (12 de marzo): Orientaciones para el año escolar, D.S. N.º 044-2020-PCM (15 de marzo): Declaración de Estado de Emergencia, D.U. N.º 026-2020–Poder Ejecutivo (15 de marzo): Medidas excepcionales y temporales, R.M. N.º 160-2020- MINEDU (31 de marzo): Inicio del año escolar a través de “Aprendo en Casa”, R.V. 088-2020–MINEDU (2 de abril): Trabajo remoto de los profesores, D.L. N.º 1465–Poder Ejecutivo (19 de abril): Continuidad del servicio educativo, R.V. N.º 93-2020-MINEDU (25 de abril): Orientaciones pedagógicas 2020, R.V. N.º 94-2020-MINEDU (26 de abril): Regulación de la evaluación, D.L. N.º 1476–Poder Ejecutivo (4 de mayo): Continuidad del servicio educativo en el sector privado. Estos documentos reflejan las medidas adoptadas por el gobierno peruano para adaptar el sistema educativo a la situación de emergencia, incluyendo la transición hacia la educación a distancia, la implementación de normativas para el trabajo remoto de docentes, y la regulación de evaluaciones y continuidad educativa tanto en el sector público como en el privado.

Los resultados indican una respuesta reactiva y provisional del sistema educativo, orientada hacia la educación a distancia, sin un plan que considerase las condiciones reales de conectividad de la población estudiantil. Se observa una desigualdad agravada en el acceso a la educación, evidenciando una vulneración del derecho básico a la educación. Las conclusiones resaltan la falta de equipamiento y conectividad, especialmente en poblaciones vulnerables y zonas rurales, y la necesidad de una gestión pedagógica más eficaz.

Perú, en la ciudad de Chimbote, Castillo Ramos & Alegre Jara (2023), durante la pandemia COVID-19 en Perú se implementó el programa “Aprendo en Casa” para dar continuidad al servicio educativo en la modalidad de educación a distancia. Algunos detalles clave: Ante la suspensión de clases presenciales como medida preventiva, el Ministerio de Educación de Perú decretó de forma inmediata la continuidad del servicio educativo en la modalidad de educación a distancia. El programa “Aprendo en Casa” funcionó a través de una multiplataforma de Internet, celular, televisión y radio para las instituciones públicas de educación básica. Este programa de educación a distancia originó cambios inesperados, pasando de la enseñanza-aprendizaje presencial a la no presencial. La Ley General de Educación de Perú establece que la educación a distancia es una modalidad del sistema educativo caracterizada por la interacción diferida entre los actores, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. el objetivo de investigación de los autores Castillo Ramos & Alegre Jara, fue determinar el nivel de

percepción de los docentes de educación básica, respecto a su trabajo pedagógico en la modalidad de educación a distancia durante la pandemia COVID-19. Diseño no experimental descriptivo transversal. Población: 1048 docentes de EBR del distrito de Nuevo Chimbote, muestra de 190 docentes. Entre los resultados, el 90% de docentes tienen una alta percepción sobre su trabajo pedagógico en educación a distancia durante la pandemia. Respecto a diseño de materiales didácticos, 56.8% de docentes tienen una percepción regular. Sobre Tutoría y atención a la diversidad, 85.3% de docentes tienen una percepción alta.

Perú, Lima, Callao, Ferrón Taípe (2023), aborda la relación entre la resiliencia y las habilidades sociales en docentes de instituciones educativas públicas de la Región Callao en Perú. Este estudio se realizó durante el segundo semestre de 2022 en las instituciones educativas mencionadas, enfocándose en la resiliencia y habilidades sociales. Con un diseño no experimental y correlacional, utilizó dos instrumentos estandarizados: un cuestionario de escala de resiliencia de 25 ítems y un cuestionario de escala de habilidades sociales (EHS), de 33 ítems, aplicados a una muestra de 155 trabajadores de tres instituciones educativas. Los resultados revelaron una relación significativa entre las variables en los docentes, con un 74.7% de correlación, así como una relación entre la resiliencia y las distintas dimensiones de las habilidades sociales.

El contexto del estudio resalta la importancia de la resiliencia para afrontar desafíos en el mundo real y la capacidad de transformar la realidad en el ámbito pedagógico, especialmente ante situaciones

como la pandemia de COVID-19. La investigación apunta en la relevancia de la resiliencia y las habilidades sociales en la mejora del desempeño docente y la calidad educativa en la Región Callao, considerando los desafíos presentados por la pandemia y la necesidad de adaptación profesional. Resalta, además, la necesidad de fomentar estas cualidades en el contexto educativo actual, marcado por desafíos y cambios significativos. La investigación contribuye a un mejor entendimiento de cómo los docentes pueden desarrollar y utilizar la resiliencia y las habilidades sociales para mejorar la educación y afrontar los desafíos, particularmente en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19.

Para el año 2022, a nivel nacional, Perú, Huaroto (2022), motivado por conocer las percepciones de los docentes sobre el impacto del trabajo remoto durante el COVID-19, con enfoque cualitativo descriptivo. Manifiesta que, la irrupción de la pandemia obligó una transición apresurada a la educación remota en el país. Ello evidenció la escasa capacitación docente en herramientas digitales y brechas de conectividad, especialmente en zonas rurales. Esto dificultó la adaptación y continuidad educativa a pesar del lanzamiento de la plataforma “Aprendo en Casa” y el programa “Perú Educa” y “Te Escucho docente” por Minedu. Con respecto al programa “Aprendo en Casa”, no logró garantizar el acceso universal a sus recursos educativos en radio, TV y plataforma web debido a limitaciones de conectividad y equipamiento tecnológico previas. No alcanzó a asegurar una adecuada retroalimentación y seguimiento a todos los estudiantes por parte de los docentes en el nuevo contexto.

En el caso del programa “Perú Educa”, los cursos virtuales de habilidades digitales no llegaron oportunamente a muchos maestros que los requerían ante la nueva modalidad remota y no se cumplió con capacitar rápidamente a los docentes en el manejo de herramientas virtuales y pedagogía digital ante la transición repentina. Muchos maestros carecían de medios para beneficiarse de dichas propuestas o no lograron adquirir rápidamente nuevas destrezas tecnopedagógicas. Persistieron dificultades de comunicación con estudiantes por falta de equipos o internet, dependiendo de aplicaciones poco efectivas. La educación remota también afectó el bienestar de los profesores, entre estrés, mayor carga horaria, preocupación económica y sensación de invasión a la privacidad. Con la estrategia “Te Escucho Docente” de contención socioemocional, la investigación menciona esta resultó insuficiente ante la dimensión del impacto en la salud mental docente producto de deficiencias previas y cambios repentinos por la pandemia, a los que el Minedu no supo responder cabalmente. Puesto que la estrategia “Te Escucho Docente” no logró atender las necesidades socioemocionales ni contener los crecientes niveles de estrés, ansiedad y afectaciones psicológicas que exhibieron los profesores. Y no consiguió amortiguar y mitigar los múltiples impactos emocionales y en bienestar experimentados por los maestros en pandemia. Una suma de limitaciones tecnológicas, brechas digitales, escasa preparación docente y una respuesta reactiva pero no integral del sector, obstaculizaron una adecuada adaptación al nuevo contexto y afectaron el bienestar de los maestros.

Perú, Lima, Huaura, Ugarte Dionicio et al. (2022), el objetivo

de la investigación fue determinar cómo la resiliencia y el compromiso organizacional influyen en la ansiedad social de los docentes del sector público. La muestra de estudio estuvo conformada por 103 docentes de tres instituciones educativas de Huaura. La metodología empleada fue una investigación de tipo básica, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel correlacional causal. Se utilizaron tres instrumentos: el cuestionario de ansiedad para adultos, la escala de compromiso organizacional y la escala de resiliencia de Connor y Davidson. Los resultados mostraron que el 41.9% de la probabilidad de ocurrencia de ansiedad social, el 22.4% de la probabilidad de ocurrencia de la dimensión interacción con desconocidos y el 25.1% de la probabilidad de ocurrencia de la dimensión hablar en público son explicados por la influencia de la resiliencia y el compromiso organizacional.

Se concluyó que la resiliencia y el compromiso organizacional influyen en la ansiedad social en docentes del sector público, específicamente en las dimensiones de interacción con desconocidos y hablar en público/interactuar con personas de autoridad. Sin embargo, no influyen en las dimensiones de interacción con el sexo opuesto, expresión asertiva de molestia, desagrado y enfado, y quedar en evidencia o en ridículo.

Perú, Trujillo, Avila Valdiviezo (2022), cuyo objetivo principal de esta investigación fue determinar si existe relación entre el desempeño docente y la resiliencia durante la pandemia en el personal que labora en el nivel de secundaria de las instituciones educativas de Pataz en el año 2021. La investigación se desarrolla

bajo un método hipotético – inductivo – deductivo, con un enfoque mixto, donde el diseño es descriptivo – correlacional. Se aplicó a una población de 500 docentes, con una muestra de 250 docentes. Se utilizaron dos cuestionarios, el primero para diagnosticar el nivel de resiliencia y el segundo para determinar el nivel del desempeño docente en tiempo de pandemia. Entre los resultados, existe una correlación positiva moderada (0.479), entre resiliencia y desempeño docente en tiempos de pandemia, altamente significativa. Además, se hallaron correlaciones positivas moderadas entre la resiliencia y las dimensiones pedagógica (0.439), cultural (0.376) y política (0.405), del desempeño docente. Concluye, verificando correlación positiva moderada y altamente significativa entre la resiliencia y el desempeño docente en tiempos de pandemia en las instituciones de secundaria de Pataz. Recomienda capacitar a los docentes para fortalecer su resiliencia y mejorar su desempeño, implementando estrategias y un plan de mejora.

Ávila Valdiviezo, menciona que durante la pandemia los docentes enfrentaron adversidades y los docentes se vieron obligados a utilizar su resiliencia para adaptarse a las clases virtuales, haciendo frente a diversas dificultades, especialmente en las zonas rurales donde no se contaba con medios de comunicación adecuados. Por ello, se consideró relevante estudiar la relación entre la resiliencia de los docentes y su desempeño en este contexto de pandemia.

Perú en ciudades de Cajamarca, Loreto y Piura, Miranda et al. (2021), en escuelas rurales multigrado lograron indagar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el bienestar de los

docentes que trabajan en escuelas de UGEL de las regiones en mención. Manifestaron, el cambio repentino al trabajo remoto por la pandemia obligó a los docentes a familiarizarse rápidamente con el uso de plataformas virtuales, apps, videoconferencias y otras herramientas digitales para las cuales no estaban (Hernández Ramos, 2020) capacitados. Esa necesidad de adquirir destrezas tecnológicas sobre la marcha para dictar clases generó estrés. Si bien los docentes lograron adquirir habilidades básicas en el manejo de dispositivos y apps, les resultó difícil trasladar los contenidos que dictaban de modo presencial a lecciones y materiales adaptados a la virtualidad. No tenían formación pedagógica previa para ello. En muchos casos, ante los obstáculos para aplicar la educación a distancia de modo virtual, los docentes debieron idear alternativas híbridas con componentes presenciales, usando material físico o estrategias particulares para llegar a los alumnos desconectados. Pero igual enfrentaron dificultades pedagógicas por la falta de preparación para esta adaptabilidad. Si se suma a ello, la escasa participación de los padres de familia en apoyo a las actividades educativas de sus hijos sea por dificultades económicas y laborales o por resistencia a involucrarse. A pesar de las enormes dificultades y efectos negativos en su bienestar emocional y laboral, los docentes lograron transmitir sentimiento de autoeficacia y capacidad para seguir educando bajo la modalidad remota involucrándose activamente en la búsqueda de soluciones.

Perú en Cajamarca, Cotrina Carrera & León Díaz (2021), el objetivo de la investigación de Cotrina Carrera y León Díaz fue determinar el nivel de inteligencia emocional en tiempos de pandemia COVID-19 de los docentes de la institución educativa

“Dos de Mayo” en Cajamarca. Estudio tipo descriptivo simple y de diseño transversal. En resultados, se encontró que el 91.1% de los docentes se ubicaron en un nivel promedio en la dimensión intrapersonal, lo que indica dificultades para comprender y expresar sus propias emociones. Además, el 100% presentó un nivel muy bajo en la dimensión interpersonal, evidenciando problemas para entender y relacionarse con las emociones de los demás.

Además, Cotrina Carrera & León Díaz refieren en la dimensión de autoconfianza, el 91.1% se ubicó en un nivel promedio, lo que sugiere que los docentes tienen una percepción adecuada de sus cualidades y limitaciones. Sin embargo, el 11.11% presentó un nivel bajo en la dimensión de sentirse bien consigo mismo. En cuanto al empoderamiento y la capacidad de tomar decisiones, el 92% se ubicó en un nivel promedio o alto, lo que indica que los docentes se sienten capaces de dirigir su vida y actuar de manera independiente. Concluye, los hallazgos resaltan la importancia de desarrollar programas de fortalecimiento de la inteligencia emocional en el personal docente.

Perú, Lima, Trujillo, Arequipa, Tarapoto, Chiclayo y Piura, Soto-Hidalgo & Villena-Guerrero (2020), cuyo objetivo de investigación fue determinar la relación entre las competencias digitales, el liderazgo distribuido y la resiliencia en el profesorado que ejerce la educación remota en contextos de pandemia. Desarrollado con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo correlacional y corte transeccional. Muestra de 1251 docentes de nombramiento público, contratación pública y contratación privada de 6 ciudades de Perú con

aplicación de cuestionarios. Se encontraron mejores puntuaciones en competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia en docentes nombrados de instituciones públicas. No se encontraron relaciones significativas entre resiliencia y liderazgo distribuido en docentes contratados de instituciones públicas y privadas. Los autores concluyen, los docentes han desarrollado capacidades para adaptarse a la educación virtual, distribuir liderazgo, utilizar competencias digitales y ser resilientes ante la emergencia. Existen diferencias según el tipo de contrato docente, con mayores fortalezas en los nombrados de instituciones públicas, probablemente por su estabilidad económica.

Perú, Lima, Rojas Bellota (2020) La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la resiliencia y el uso de las TIC en docentes de la red 13 de la UGEL N° 06. La metodología utilizada fue el enfoque cuantitativo, de tipo básica y diseño no experimental, descriptivo correlacional. Los resultados muestran que el 48.6% de los docentes demuestran un nivel alto de resiliencia, mientras que el 47.6% tiene un nivel medio en el uso de las TIC. Mediante la prueba de Rho de Spearman, se encontró que la resiliencia se relaciona de manera alta y positiva con el uso de las TIC en los docentes, con un coeficiente de correlación de 0.718 y un valor de significancia de 0.000. Asimismo, se determinó que las dimensiones de la resiliencia, como satisfacción personal, sentirse bien solo, confianza en sí mismo, ecuanimidad y perseverancia, también se relacionan de manera significativa con el uso de las TIC en los docentes. En conclusión, la resiliencia es la capacidad del educador para adaptarse, superar y desenvolverse positivamente ante

las adversidades, apoyado en recursos y estrategias que le permiten mejorar su práctica pedagógica de manera continua. Esta resiliencia se relaciona estrechamente con el uso que los docentes hacen de las tecnologías de la información y comunicación, lo cual les permite hacer frente a los retos y dificultades que enfrentan en su labor.

Perú, Piura, Ventura Pacheco (2023), Piura, el estudio examina la capacidad de agencia y gestión de dos directores de colegios en Catacaos, Piura, para afrontar los efectos del fenómeno climático de El Niño Costero en 2017. Utiliza un enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y especialistas de la UGEL Piura. Particularmente, la gestión pedagógica de docentes y autoridades escolares de las instituciones educativas José Cayetano Heredia y San Miguel Arcángel no desarrollaron por iniciativa propia soluciones intrínsecas hacia la comunidad educativa para hacer frente a las necesidades pedagógicas y socioemocionales surgidas, por lo que tuvieron que recurrir al apoyo de instituciones externas.

Las emociones y resiliencia de los docentes no fueron suficientes o adecuadas en ese momento para tomar la iniciativa de implementar estrategias propias de soporte pedagógico y emocional a los estudiantes y padres de familia afectados. La razón de no tomar esa iniciativa propia podría radicar en que el impacto fue muy grande y repentino, dejando a los docentes y autoridades escolares sobrepasados por la situación de emergencia. En el caso de la IE José Cayetano Heredia, tuvieron que esperar la llegada de apoyo externo de ONG como Save the Children y UNICEF para iniciar actividades de acompañamiento socioemocional, a pesar de que ellos ya habían

comenzado algunas acciones por cuenta propia. En la IE San Miguel Arcángel no se menciona que hayan recibido inicialmente apoyo externo, sino que los propios docentes acordaron desarrollar fichas de trabajo temporales para suplir la falta de libros mientras llegaba un nuevo lote.

La falta de iniciativa propia inicial por parte de docentes y autoridades probablemente se debió al gran impacto emocional, falta de preparación y recursos para afrontar esa crisis de manera inmediata. Pero esta experiencia podría haber fortalecido su resiliencia y capacidad de respuesta interna de cara a nuevas situaciones críticas.

Rufino Lalupu (2022), en Piura, con el objetivo fue determinar la relación entre educación híbrida y gestión de la práctica pedagógica en los docentes de instituciones educativas públicas de la UGEL Piura, 2022. Estudio de enfoque cuantitativo, tipo básico, de diseño no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal. Se aplicaron dos cuestionarios, uno para cada variable, a la muestra de 74 docentes de dos instituciones educativas de educación secundaria del distrito Veintiséis de Octubre pertenecientes a la UGEL Piura. Se encontró una relación significativa y positiva moderada ($r=0.427$), entre la educación híbrida y la gestión de la práctica pedagógica en los docentes. También se encontraron relaciones significativas y positivas moderadas entre la educación híbrida y las dimensiones: comunidad de aprendizaje ($r=0.483$), desempeño pedagógico ($r=0.467$), atención a estudiantes ($r=0.513$) y competencias pedagógicas ($r=0.459$). Una mejor formación de los docentes en herramientas digitales pedagógicas favorece la modalidad de enseñanza híbrida en las escuelas.

Rufino Lalupo menciona que, en las instituciones educativas del ámbito de la UGEL Piura, los estudiantes y docentes enfrentaron dificultades durante la educación remota por la pandemia, como la falta de competencias y herramientas digitales. Esto afectó el trabajo pedagógico, por lo que se planteó estudiar la relación entre la educación híbrida y la gestión de la práctica pedagógica como una alternativa para atender esta problemática. El autor recomienda, la implementación de sistemas de evaluación, acompañamiento y formación continua docente facilita la ejecución de la modalidad de educación híbrida.

Rivera Yauce (2022), en Piura, con el objetivo de determinar si existe relación entre el Síndrome de Burnout y la resiliencia en docentes ante la pandemia por COVID-19 de la institución educativa Ignacio Escudero–Piura. Estudio tipo básico, con un diseño no experimental, de enfoque cuantitativo y de corte transversal correlacional. En cuanto a las manifestaciones negativas, se encontró que los docentes presentaban un nivel alto de agotamiento emocional (57%), despersonalización (43%) y baja realización personal (48%), lo que indica la presencia del Síndrome de Burnout. Por otro lado, en relación a la resiliencia, los docentes mostraron un nivel bajo en las dimensiones de confianza en sí mismo (57%), ecuanimidad (61%), sentirse bien solo (39%), satisfacción personal (48%) y perseverancia (43%), lo que refleja una falta de recursos personales para afrontar adecuadamente las situaciones adversas generadas por la pandemia.

Rivera Yauce, explica sobre los porcentajes de las diferentes dimensiones de la resiliencia de los docentes: Confianza en sí

mismo (57%): Este porcentaje indica que más de la mitad de los docentes (57%), presentaron un nivel bajo de confianza en sus propias capacidades y habilidades para enfrentar los retos y desafíos durante la pandemia. Una baja confianza en sí mismo puede llevar a los docentes a tener dificultades para tomar decisiones de manera autónoma, adaptarse con flexibilidad a los cambios, e implementar estrategias pedagógicas efectivas en el nuevo contexto. Esto podría generar inseguridad, dependencia de otros y menor capacidad de liderazgo en el aula.

Ecuanimidad (61%): El 61% de los docentes presentaron un nivel bajo de ecuanimidad, es decir, tuvieron dificultades para mantener una perspectiva equilibrada y adaptativa frente a las demandas y cambios impuestos por la pandemia. Esto implica que tendieron a tener respuestas emocionales más extremas, con menor capacidad de moderar sus reacciones y mantener la calma en medio de la incertidumbre. Una baja ecuanimidad puede afectar la capacidad de los docentes para transmitir seguridad y contención emocional a sus estudiantes.

Sentirse bien solo (39%): Solamente el 39% de los docentes mostraron un nivel bajo en este aspecto, lo que significa que la mayoría (61%), sí se sentían cómodos y a gusto consigo mismos, incluso en situaciones de aislamiento o soledad. Esto es un indicador positivo, ya que el sentirse bien solo refleja una mayor aceptación y valoración de la propia singularidad, lo cual es un recurso importante para la resiliencia docente, especialmente en contextos de crisis que pueden generar sensación de aislamiento.

Satisfacción personal (48%): Casi la mitad de los docentes (48%), presentaron un nivel bajo de satisfacción personal con su labor, lo que sugiere que tuvieron dificultades para encontrar gratificación y motivación en los logros y avances de sus estudiantes, así como en su propio crecimiento profesional, a pesar de las limitaciones impuestas por la pandemia. Una baja satisfacción personal puede afectar negativamente el compromiso y la efectividad de los docentes en su práctica pedagógica.

Perseverancia (43%): El 43% de los docentes mostraron un nivel bajo de perseverancia, es decir, tuvieron dificultades para mantener un compromiso sostenido con su labor educativa y el apoyo a sus estudiantes, a pesar de las dificultades, frustraciones y obstáculos enfrentados durante la pandemia. Una baja perseverancia puede llevar a los docentes a desanimarse más fácilmente y a tener menor iniciativa para buscar soluciones creativas a los problemas.

Entre las conclusiones, Rivera Yauce, los porcentajes indican que una proporción significativa de docentes presentaron niveles bajos en dimensiones clave de la resiliencia, como la confianza en sí mismos, la ecuanimidad, la satisfacción personal y la perseverancia. Esto sugiere que estos docentes podrían haber tenido mayores dificultades para adaptarse y responder efectivamente a los desafíos impuestos por la pandemia, lo cual podría haber afectado su capacidad de mantener una práctica pedagógica de calidad y brindar el apoyo socioemocional necesario a sus estudiantes. Culmina refiriendo, que existe una relación significativa e inversa entre el Síndrome de Burnout y la resiliencia en los docentes, es decir, a mayor nivel de Burnout, menor nivel de resiliencia.

Estrategias para cultivar la resiliencia docente y mejorar la gestión pedagógica

El Estado peruano ha impulsado una reforma de modernización de la gestión pública a fin de contar con instituciones más eficientes, íntegras y orientadas al servicio ciudadano (Llerena & Sánchez, 2020). Este proceso es liderado por la Secretaría de Gestión Pública de la PCM, encargada de generar innovaciones que mejoren las intervenciones estatales como las educativas

La reciente crisis sanitaria aceleró la necesidad de modernización, evidenciando brechas en infraestructura y competencias para una educación remota de calidad (López-Paredes, 2017; Observatorio de la Educación Peruana, 2022). No obstante, dichas reformas deben estar acompañadas de medidas que empoderen al profesorado, desarrollando su resiliencia, agencia y proactividad para implementar los cambios requeridos hacia una mejora sostenible

En efecto, la resiliencia se erige como una capacidad primordial para que los docentes puedan adaptarse y responder pedagógicamente en tiempos de incertidumbre, a la vez que encarnen el cambio hacia sistemas educativos más inclusivos e innovadores. Ello demanda políticas y prácticas de gestión pública y escolar bajo un enfoque centrado en las personas y su bienestar (Gallegos Ruiz & Tinajero Villavicencio, 2020).

La resiliencia en la gestión pedagógica permite a los docentes adaptarse y responder pedagógicamente en tiempos de incertidumbre,

siendo capaces de encarnar el cambio hacia sistemas educativos más inclusivos e innovadores (Gallegos Ruiz & Tinajero Villavicencio, 2020). Los docentes resilientes están mejor preparados para gestionar su práctica pedagógica de manera efectiva, incluso en situaciones desafiantes.

Los docentes resilientes son capaces de reinventar y adaptar creativamente su gestión pedagógica ante situaciones adversas, manteniendo su compromiso, eficacia y bienestar (Aguaded Gómez & Almeida Pires Cavaco, 2016; Segovia-Quezada et al., 2020). Esto implica que la resiliencia les permite encontrar soluciones innovadoras y mantener una gestión pedagógica de calidad a pesar de las dificultades.

La resiliencia se relaciona estrechamente con el uso que los docentes hacen de las tecnologías de la información y comunicación, permitiéndoles hacer frente a los retos y dificultades que enfrentan en su gestión pedagógica (Rojas Bellota, 2020). A partir de esto, se puede deducir que los docentes resilientes están mejor capacitados para integrar herramientas tecnológicas en su práctica, lo cual es fundamental para una gestión pedagógica efectiva en el contexto actual.

La capacitación adecuada de los docentes en herramientas digitales pedagógicas beneficia el modelo de enseñanza híbrida y optimiza la administración de la práctica docente. (Rufino Lalupu, 2022). Esto indica que la resiliencia, junto con la capacitación

adecuada, permite a los docentes adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y mejorar su gestión pedagógica. Son capaces de adoptar modalidades híbridas de enseñanza, tienden a tener una mejor gestión pedagógica.

La resiliencia y el compromiso organizacional influyen en la ansiedad social de los docentes, afectando su gestión pedagógica (Ugarte Dionicio et al., 2022). En consecuencia, los docentes con mayor resiliencia y compromiso tienden a experimentar menos ansiedad social, lo cual favorece una gestión pedagógica más efectiva.

Existe una correlación positiva moderada y altamente significativa entre la resiliencia y el desempeño docente en tiempos de pandemia (Avila Valdiviezo, 2022). Esto implica que los docentes con mayor resiliencia tienden a tener un mejor desempeño en su gestión pedagógica, incluso en situaciones de crisis.

En la Planificación curricular, los docentes resilientes son capaces de planificar proyectos interdisciplinarios colaborativos alineados con el modelo de DUA, considerando múltiples formatos de presentación de contenidos, formas de expresión y modos de participación por parte de los alumnos (Clum et al., 2022).

La preparación anticipada de materiales de instrucción y modalidades de enseñanza es crítica para que los docentes resilientes puedan manejar sus cargas de trabajo e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivas (Zara et al., 2022).

En la Ejecución de los procesos pedagógicos, los docentes resilientes son capaces de ejecutar estrategias pedagógicas efectivas, explorar nuevas herramientas tecnológicas y adaptarse a las necesidades emergentes de sus estudiantes, manteniendo la continuidad educativa y el compromiso incluso en circunstancias adversas (Joshi et al., 2023).

La resiliencia docente permite la ejecución de soluciones alternativas, como programas por televisión abierta o guías impresas, cuando existen dificultades para aplicar la educación a distancia de modo virtual (Miranda et al., 2021).

En el Control y Evaluación, los docentes resilientes son capaces de implementar procesos de retroalimentación y evaluación formativa apoyados en rúbricas digitales, a pesar de las dificultades impuestas por la transición abrupta a la virtualidad (García-de-Paz & Santana Bonilla, 2021). La resiliencia docente implica la capacidad de evaluar dinámicamente las pérdidas de aprendizaje y proporcionar apoyo personalizado a los estudiantes, facilitando así la recuperación de contratiempos educativos (Loima, 2022).

Los desafíos presentados por esta crisis han puesto a prueba la capacidad de adaptación y resiliencia de los individuos y las instituciones educativas. En este escenario, el concepto de resiliencia adquiere una relevancia particular, especialmente cuando se considera la importancia de sentirse bien solo y tener confianza en sí mismo como factores clave para enfrentar situaciones adversas.

La resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades y adaptarse positivamente a los cambios, ha sido ampliamente estudiada en diversos campos, incluyendo la psicología y la educación. Autores como Grotberg (2003), en Resnick (2018), y Cyrulnik (2002), en Morán Astorga et al. (2019) han destacado la importancia de la resiliencia en el desarrollo individual y la superación de situaciones traumáticas. En el ámbito educativo, la resiliencia se ha relacionado con el bienestar emocional, el rendimiento académico y la capacidad de hacer frente a los desafíos (Henderson & Milstein, 2008; Campos Aguilar, 2018).

En este contexto, el sentirse bien solo y la confianza en sí mismo emergen como elementos fundamentales para el desarrollo de la resiliencia. Sentirse bien solo implica la capacidad de encontrar satisfacción y plenitud en la soledad, sin depender exclusivamente de la presencia de otros para el bienestar emocional (Larson, 1990). Por su parte, la confianza en sí mismo se refiere a la creencia en las propias habilidades y la capacidad de enfrentar y superar los desafíos (Bandura, 1997; König et al., 2020).

El impacto de la pandemia en las prácticas pedagógicas y el bienestar emocional de los docentes: El impacto significativo en el sistema educativo peruano, afectando tanto las prácticas pedagógicas como el bienestar emocional de los docentes. La transición abrupta hacia la educación remota puso en evidencia las brechas digitales y la falta de preparación del profesorado para afrontar este nuevo contexto (Huaroto, 2022; Ortiz Portocarrero et al., 2023).

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación con iniciativas como “Aprendo en Casa”, “Perú Educa” y “Te Escucho Docente”, muchos docentes enfrentaron dificultades para adaptar sus prácticas pedagógicas a la modalidad virtual, especialmente en zonas rurales con limitada conectividad y acceso a tecnología (Castillo Ramos & Alegre Jara, 2023; Miranda et al., 2021). Esto generó frustración, estrés y sensación de sobrecarga laboral en el profesorado (Huaroto, 2022).

Además, la pandemia tuvo un impacto negativo en el bienestar emocional de los docentes. Estudios en diferentes regiones del país, como Cajamarca, Piura y Lima, revelaron altos niveles de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, indicadores del Síndrome de Burnout (Cotrina Carrera & León Díaz, 2021; Rivera Yauce, 2022). Asimismo, se encontraron niveles bajos de resiliencia en dimensiones clave como confianza en sí mismo, ecuanimidad y perseverancia (Rivera Yauce, 2022).

Ante esta situación, se evidencia la necesidad de fortalecer la resiliencia y las habilidades socioemocionales de los docentes, ya que se ha demostrado que estas cualidades se relacionan positivamente con su desempeño pedagógico y capacidad de adaptación (Avila Valdiviezo, 2022; Ferrón Taipe, 2023). Además, es crucial seguir impulsando la modernización y digitalización del sistema educativo, acompañada de una adecuada capacitación y empoderamiento del profesorado (Llerena & Sánchez, 2020; Rufino Lalupu, 2022).

La pandemia de COVID-19 ha puesto a prueba la resiliencia y el bienestar emocional de los docentes no solo en Perú, a nivel mundial, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales y evidenciando las desigualdades existentes en los sistemas educativos. En países como India (Mondal et al., 2023) y México (Hernández Ramos, 2020), la repentina transición a la educación digital ha resaltado las profundas brechas tecnológicas y socioeconómicas, especialmente en las escuelas públicas. Los docentes, acostumbrados a un modelo presencial, han enfrentado una pronunciada curva de aprendizaje técnico y adaptativo, generando incertidumbre y falta de confianza en sus habilidades pedagógicas.

Similarmente, en Israel (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020) y España (García-de-Paz & Santana Bonilla, 2021), los docentes han experimentado dificultades para adaptar sus prácticas de enseñanza al entorno virtual, afectando su autoconfianza y empoderamiento. La falta de apoyo profesional y las barreras para implementar procesos de retroalimentación y evaluación formativa han contribuido a un fuerte impacto emocional debido al distanciamiento físico y la incertidumbre sobre el progreso de los estudiantes.

No obstante, en países como Estados Unidos (Clum et al., 2022) y Corea (Yang et al., 2023), se han destacado ejemplos de docentes resilientes que han logrado transformar su enseñanza durante la pandemia, apoyándose en la colaboración con colegas y en enfoques innovadores. Estos casos resaltan la importancia de los factores contextuales, como el apoyo social y el clima escolar, en la promoción de la resiliencia docente (Kangas-Dick & Shaughnessy, 2020). En Corea, los docentes han desarrollado colectivamente

estrategias conjuntas, aprovechando recursos como la autonomía, la flexibilidad y la responsabilidad compartida para hacer frente a los desafíos (Yang et al., 2023).

En Inglaterra, los docentes han demostrado su capacidad de adaptación recurriendo a estrategias de afrontamiento emocional y encontrando sentido en su labor (Kim & Asbury, 2020). Sin embargo, el aislamiento experimentado por algunos docentes que vivían solos sugiere la importancia de sentirse bien consigo mismos para adaptarse a la situación.

A pesar de las diferencias contextuales, estos ejemplos evidencian patrones comunes en el impacto de la pandemia en las prácticas pedagógicas y el bienestar emocional de los docentes. La necesidad de abordar las brechas digitales, brindar apoyo profesional y emocional, y fomentar la colaboración y el profesionalismo colectivo es fundamental para fortalecer la resiliencia docente (Mondal et al., 2023; Yang et al., 2023). Además, es crucial reconocer y valorar el papel esencial de los docentes, proporcionándoles los recursos y el apoyo necesarios para enfrentar los desafíos actuales y futuros (Kangas-Dick & Shaughnessy, 2020; Sayed et al., 2021).

Las estrategias prácticas para desarrollar la resiliencia y mejorar la gestión pedagógica en tiempo de pandemia: En primer lugar, fundamental el promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes, como la autoconfianza, la empatía y la creatividad (Quijada & Gómez-Nashiki, 2022). Estudios en Perú han demostrado que estas habilidades son clave para que los

docentes puedan hacer frente a las adversidades y adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza (Avila Valdiviezo, 2022; Miranda et al., 2021). Similares hallazgos se han encontrado en otros países, como Filipinas y Tailandia, donde la resiliencia pedagógica de los docentes se ha fortalecido a través de la flexibilidad, la adaptabilidad y el mantenimiento de una actitud positiva (Biñas & Siason Jr., 2023; Zara et al., 2022).

Otra estrategia crucial es fomentar la colaboración y el apoyo entre docentes. En Corea, los docentes han desarrollado colectivamente resiliencia aprovechando recursos como la autonomía, la flexibilidad y la responsabilidad compartida (Yang et al., 2023). En Perú, la conformación de redes de apoyo y la implementación de acciones de gestión conjuntas han sido fundamentales para adaptarse a la educación a distancia (Quijada & Gómez-Nashiki, 2022). Asimismo, en Chile, se ha destacado la importancia del vínculo entre docentes y estudiantes como una fuente de resiliencia (Villalobos Vergara et al., 2022).

Además, es esencial brindar capacitación y apoyo continuo a los docentes en el uso de tecnologías digitales y pedagogías adaptativas. En Nepal, los docentes han demostrado una mayor resiliencia y confianza en el uso de tecnologías después de recibir capacitación y soporte adecuados (Joshi et al., 2023). En Perú, se ha evidenciado la necesidad de fortalecer las competencias digitales de los docentes para mejorar la gestión pedagógica en la educación a distancia (Huaroto, 2022; Rufino Lalupu, 2022).

Es fundamental fomentar la participación de los docentes en la toma de decisiones educativas y proporcionarles el apoyo necesario para enfrentar situaciones adversas. En países africanos, se ha evidenciado la falta de consulta a los docentes en los procesos de formulación de políticas educativas durante la pandemia, lo que ha llevado a una carencia significativa de apoyo para su desarrollo profesional y bienestar psicosocial (Sayed et al., 2021).

Las políticas y programas de apoyo: La pandemia de COVID-19 ha resaltado la necesidad de que las instituciones educativas y los gobiernos implementen políticas y programas de apoyo integral para los docentes, con el fin de fortalecer su resiliencia y mejorar la gestión pedagógica en tiempos de crisis. Los antecedentes analizados en Perú y a nivel internacional ofrecen valiosas lecciones y orientaciones para el diseño de estas iniciativas.

En Perú, la estrategia “Te Escucho Docente” del Ministerio de Educación ha brindado atención en contención emocional individual a los docentes durante la pandemia, ofreciendo sesiones personalizadas y confidenciales de soporte emocional con psicólogos profesionales (Sanchez Angulo & Campos Velazco, 2023). Este tipo de programas de apoyo socioemocional son fundamentales para promover el bienestar de los docentes y deben ser fortalecidos e institucionalizados.

Asimismo, en India, la nueva Política Educativa Nacional 2020 busca mejorar las condiciones laborales de los docentes, incluyendo salarios dignos, oportunidades de desarrollo profesional continuo y

trato justo (Abad, 2023). Estas medidas son esenciales para promover la resiliencia docente y deben ser consideradas por los gobiernos en sus políticas educativas.

Además, es crucial que las instituciones educativas y los gobiernos brinden capacitación y apoyo continuo a los docentes en el uso de tecnologías digitales y pedagogías adaptativas. En Nepal, se ha evidenciado cómo la capacitación y el soporte adecuados pueden fortalecer la resiliencia y confianza de los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas (Joshi et al., 2023). En Perú, estudios han resaltado la necesidad de mejorar las competencias digitales de los docentes para una gestión pedagógica efectiva en la educación a distancia (Huaroto, 2022; Rufino Lalupu, 2022).

Otro aspecto clave es fomentar la colaboración y el apoyo entre docentes. En Corea, se ha destacado cómo el profesionalismo colaborativo y la autonomía colectiva han permitido a los docentes desarrollar resiliencia y transformar la enseñanza durante la crisis (Yang et al., 2023). Las instituciones educativas deben promover espacios y mecanismos para el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y el trabajo en equipo entre los docentes.

Asimismo, es fundamental que las políticas y programas de apoyo consideren los factores contextuales que influyen en la resiliencia docente. En Australia, se ha evidenciado cómo las demandas y recursos laborales específicos de cada entorno escolar predicen el bienestar, la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes (Kingsford-Smith et al., 2023). Las iniciativas de apoyo deben adaptarse a las necesidades y desafíos particulares de cada contexto.

Por último, es esencial que los docentes sean consultados y participen activamente en la formulación de políticas educativas. En países africanos, se ha resaltado la falta de participación docente en la toma de decisiones durante la pandemia, lo que ha llevado a una carencia de apoyo para su desarrollo profesional y bienestar psicosocial (Sayed et al., 2021). Los gobiernos e instituciones deben establecer mecanismos para escuchar las voces y experiencias de los docentes, y considerarlas en el diseño de políticas y programas de apoyo.

La importancia de la equidad y la necesidad de abordar las brechas digitales

Los casos de estudio que ilustran los desafíos y soluciones implementadas en diferentes contextos educativos durante la pandemia, basada en antecedentes de Perú y a nivel internacional:

La pandemia de COVID-19 ha generado desafíos comunes en los sistemas educativos a nivel global, pero también ha revelado soluciones innovadoras y adaptativas en diferentes contextos. Tanto en Perú como en otros países, los docentes han demostrado resiliencia y creatividad para garantizar la continuidad del aprendizaje, a pesar de las brechas de conectividad y las dificultades para adaptar las prácticas pedagógicas (Castillo Ramos & Alegre Jara, 2023; Clum et al., 2022).

En Perú, estrategias como “Aprendo en Casa” han buscado brindar continuidad educativa a través de multiplataformas (Castillo Ramos & Alegre Jara, 2023), de manera similar a las iniciativas

implementadas en otros países como India, donde se han utilizado medios como la televisión y la radio para llegar a estudiantes sin acceso a internet (Mondal et al., 2023). Estas soluciones reflejan la necesidad de adaptarse a las realidades locales y aprovechar los recursos disponibles para garantizar la inclusión educativa.

Asimismo, casos de estudio en Perú y Estados Unidos han destacado el papel fundamental de la resiliencia docente y la colaboración para enfrentar los desafíos pedagógicos. En la región de Pataz, Perú, se encontró una correlación positiva entre la resiliencia de los docentes y su desempeño durante la pandemia (Avila Valdiviezo, 2022), mientras que, en Estados Unidos, una profesora resiliente logró reinventar su enseñanza apoyándose en el trabajo colaborativo con colegas y en enfoques innovadores como el diseño universal de aprendizaje (Clum et al., 2022). Estos ejemplos ilustran cómo la capacidad de adaptación y el apoyo mutuo entre docentes son claves para superar las dificultades y mantener la calidad educativa.

De manera similar, en Corea y Nepal, los docentes han pasado por procesos de adaptación tecnológica y pedagógica, enfrentando desafíos como la falta de capacitación y recursos (Joshi et al., 2023; Yang et al., 2023). Sin embargo, en ambos contextos, la colaboración entre colegas, el aprendizaje autodidacta y la apertura a nuevas modalidades de enseñanza han sido estrategias efectivas para desarrollar resiliencia y competencias digitales.

Estos casos de estudio también revelan la importancia del apoyo institucional y las políticas educativas para facilitar la resiliencia

docente y la innovación en tiempos de crisis. Iniciativas como “Aprendo en Casa” en Perú (Castillo Ramos & Alegre Jara, 2023), o la promoción de la autonomía y flexibilidad docente en Corea (Yang et al., 2023), demuestran cómo el respaldo sistémico es fundamental para que los educadores puedan adaptarse y responder de manera efectiva a las necesidades emergentes.

En contraste, en países como India y México, las profundas brechas digitales y socioeconómicas han dificultado la transición hacia la educación remota, afectando tanto a estudiantes como a docentes (Hernández Ramos, 2020; Mondal et al., 2023). Estos casos resaltan la necesidad de políticas públicas que aborden las desigualdades estructurales y garanticen el acceso equitativo a recursos y oportunidades de aprendizaje.

En conclusión, los casos de estudio en Perú y a nivel internacional nos brindan valiosas lecciones sobre cómo la resiliencia docente, la colaboración, la adaptabilidad y el apoyo institucional son elementos clave para enfrentar los desafíos educativos en tiempos de crisis. A pesar de las diferencias contextuales, estos ejemplos reflejan patrones comunes en las soluciones implementadas, como el uso de multiplataformas, la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes. Es fundamental sistematizar y difundir estas experiencias para informar el diseño de políticas y programas educativos que fortalezcan la capacidad de respuesta y la equidad en situaciones de emergencia, asegurando así el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, incluso en las circunstancias más desafiantes.

Descifando la resiliencia entre conceptos y perspectivas

A partir de los siguientes apartados, se profundiza en los fundamentos teórico-conceptuales de la resiliencia, el sentirse bien solo y la confianza en sí mismo, así como su aplicación en el contexto de la gestión pedagógica en tiempos de crisis. Se exploran las estrategias y prácticas que pueden ser implementadas para promover el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes y fortalecer la capacidad de los educadores para enfrentar los desafíos que se presenten.

Posteriormente, se realiza un análisis comparativo de estos conceptos, se presenta un concepto integral de la resiliencia en el contexto educativo, sentando las bases para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas.

Mientras la resiliencia global apunta a la capacidad de adaptación ante adversidades en general, la resiliencia docente la focaliza en el ámbito educativo y las propias de la labor del profesor. La resiliencia pedagógica por su parte se centra aún más en la capacidad del docente de reinventar y adaptar su práctica de enseñanza-aprendizaje ante situaciones desafiantes.

La capacidad Humana de inquebrantable determinación

La Resiliencia, según Castilla Cabello et al. (2016), Gómez Chacaltana (2019), Paredes Araujo (2020), Rua Vara & Adreu Rodríguez (2011), Salgado Lévano (2012), Sosa Risco (2022) y Sosa-

Risco et al. (2021), mencionando a Wagnild y Young (1993). Es una capacidad y característica de personalidad positiva que le permite a la persona afrontar, adaptarse y sobreponerse de manera exitosa ante situaciones adversas, infortunios y circunstancias estresantes de la vida. Es una habilidad que se va forjando y fortaleciendo a lo largo de las experiencias vitales, donde el individuo adquiere y pone en práctica un conjunto de recursos psicológicos, conductuales y sociales que le posibilitan hacer frente de manera valiente y flexible a los conflictos y desafíos, demostrando perseverancia, ingenio y una perspectiva equilibrada ante la adversidad. La resiliencia implica tener confianza en las propias capacidades, sentido de vida y bienestar, aceptación de la singularidad de cada experiencia, así como la motivación por seguir construyendo un camino de crecimiento personal a pesar de las dificultades., pero con el reconocimiento de la posible multidimensionalidad del constructo planteada por otras perspectivas teóricas.

En esa postura conceptual de Wagnild y Young (1993), mencionado por Castilla Cabello et al. (2016), Gómez Chacaltana (2019), Paredes Araujo (2020), Rúa Vara & Adreu Rodríguez (2011), Salgado Lévano (2012), Sosa Risco (2022) y Sosa-Risco et al. (2021). La Resiliencia se define principalmente como una característica de personalidad que favorece la adaptación. Como una capacidad que posee la persona, la cual contrarresta las consecuencias de situaciones estresantes, ayudando a enfrentar y adaptarse en cualquier circunstancia al ser humano. Sostienen que los individuos a lo largo de su vida adquieren habilidades que les posibilitan solucionar conflictos en su vida diaria, de este modo construyen y fortalecen su capacidad de resiliencia.

La Resiliencia es una característica que refleja una capacidad. Es un rasgo personal cultivado a lo largo de la historia del sujeto, y que posiblemente, se ha constituido como vínculo temprano siendo condición para el desarrollo de una particular apropiación de los sucesos de la vida. Es decir, aquello que el sujeto tiene como rasgo distintivo, ha sido aprendido en relación a otros (Saavedra & Villalta, 2008).

En base a ese conjunto de ideas que forma la base del estudio de Saavedra & Villalta (2008), resiliencia es un rasgo personal cultivado a lo largo de la vida, que permite una particular apropiación de los sucesos, aprendido con relación a otros.

Shafi & Templeton (2020) y Shafi et al. (2020), lo define como una propiedad emergente de las interacciones dinámicas y recíprocas entre el individuo (o sistema) y los sistemas/subsistemas contextuales en los que está inmerso. No es un rasgo fijo o inherente al individuo, sino que cambia de forma y estructura dentro de su propio marco de factores de riesgo-protección y vulnerabilidad-INVULNERABILIDAD, como resultado de las interacciones con otros subsistemas dentro del sistema más amplio en el que se encuentra situado, y de las interacciones con el sistema más amplio en sí mismo.

Conforme al marco conceptual desarrollado por Shafi & Templeton (2020) y Shafi et al. (2020), conciben la resiliencia como un fenómeno dinámico y contextual, que surge de las complejas interacciones entre el individuo y los múltiples sistemas que lo rodean, en lugar de ser un rasgo fijo o inherente.

De acuerdo con estas perspectivas conceptuales, la resiliencia es una capacidad, rasgo o característica personal cultivada a lo largo de la vida en relación con otros, que permite la adaptación positiva y recuperación ante situaciones adversas (Castilla Cabello et al., 2016; Gómez Chacaltana, 2019; Paredes Araujo, 2020; Rua Vara & Adreu Rodríguez, 2011; Saavedra & Villalta, 2008; Salgado Lévano, 2012; Sosa Risco, 2022; Sosa-Risco et al., 2021, mencionando a Wagnild & Young, 1993). Puede ser vista también como un fenómeno dinámico y contextual que surge de las interacciones entre el individuo y los múltiples sistemas que lo rodean (Bordás, 2023; Shafi & Templeton, 2020; Shafi et al., 2020).

Educadores que cultivan la capacidad de adaptarse, crecer y prosperar

Respecto a Resiliencia docente, es una cualidad personal que favorece la adaptación positiva y el crecimiento profesional frente a las dificultades, permitiendo al educador transformar los conflictos internos y emocionales en oportunidades para fortalecer su compromiso, eficacia y bienestar, y así continuar desempeñando su importante labor formativa en un contexto desafiante. Implica la movilización de recursos personales y profesionales para hacer frente a situaciones como la transición a la enseñanza remota, la adaptación de estrategias pedagógicas, el manejo de la incertidumbre y el estrés, y el apoyo emocional a estudiantes y familias. Es un potencial presente en cada educador, pero que se desarrolla de manera diferencial según su etapa de desarrollo profesional, su trayectoria de vida y las condiciones del entorno educativo y social en el que se desenvuelve

durante la crisis (Aguaded Gómez & Almeida Pires Cavaco, 2016).

Según ellos, la resiliencia docente la definen como una cualidad personal que favorece la adaptación y crecimiento profesional frente a dificultades, transformando conflictos en oportunidades para fortalecer compromiso, eficacia y bienestar.

Castilla Cabello et al. (2016), Salgado Lévano (2012) y Sosa Risco (2022) mencionando a Wagnild y Young (1993) la resiliencia docente en contextos de crisis o pandemia se define como la capacidad del educador para adaptarse y desenvolverse de manera positiva frente a las adversidades, desafíos y cambios que surgen en su práctica pedagógica, superando los conflictos internos y emocionales que se originan por estas dificultades.

En el modelo teórico establecido por Wagnild y Young la definen como la capacidad del educador para adaptarse positivamente a adversidades, desafíos y cambios en su práctica pedagógica, superando conflictos internos y emocionales.

En la postura de Vallés & Clarà (2023). Es un proceso en el que se generan simultáneamente un resultado positivo (transformación de la situación adversa) y un sentimiento positivo (bienestar y motivación del docente). La resiliencia docente se construye en interacción dinámica con su entorno social y cultural. La comunidad educativa y social en la que están inmersos los profesores influye en los significados que atribuyen a las situaciones difíciles y en los recursos emocionales y prácticos que tienen para superarlas sin perder su motivación y compromiso con la enseñanza. Se trata de un proceso mediado culturalmente, donde el significado que media

la relación docente-situación se origina y se distribuye dentro de la comunidad social.

Cuando se afirma que la resiliencia docente es un proceso mediado culturalmente, se hace referencia a que la forma en que los profesores enfrentan y se recuperan de las dificultades está influenciada por la cultura y el entorno social en el que se desempeñan. La relación docente-situación se refiere a la interacción entre el profesor y las situaciones desafiantes que enfrenta en su trabajo, como problemas con estudiantes, sobrecarga laboral, falta de recursos, entre otros. El significado que media esta relación son las interpretaciones, creencias y valoraciones que el docente hace de esas situaciones adversas. Por ejemplo, si un profesor ve los problemas como oportunidades de aprendizaje y crecimiento, tendrá una mejor capacidad de resiliencia que otro que los percibe como amenazas insuperables.

Los autores, plantean que la resiliencia docente es una relación dialéctica entre el sujeto (docente) y el objeto (situación adversa), donde tanto el sujeto como el objeto se transforman mutuamente. La transformación del objeto se denomina “resultado”, mientras que la transformación del sujeto se denomina “sentimiento”. Esta relación dialéctica está mediada por artefactos culturales, especialmente el significado, que proviene y se distribuye en la comunidad social. El sujeto (docente) se relaciona con la comunidad social a través de normas sociales, mientras que la comunidad social se relaciona con el objeto (situación adversa) a través de la división del trabajo.

Estos significados o interpretaciones que median la resiliencia del profesor no surgen de la nada, sino que se “originan y distribuyen dentro de la comunidad social”. Es decir, la familia, los colegas, directivos, estudiantes y el entorno sociocultural del profesor van moldeando y compartiendo ciertos significados, valores y creencias sobre la educación, las adversidades y la forma de enfrentarlas (Vallés & Clarà, 2023).

En ese conjunto de ideas expuesta por Vallés & Clarà (2023) la resiliencia docente se entiende como un proceso donde se generan un resultado positivo (transformación de la adversidad) y un sentimiento positivo (bienestar, motivación), construido en interacción con el entorno social y cultural.

Basándose en el Modelo Dinámico Interactivo de Resiliencia docente (DIMoR), en publicaciones de, Middleton & Millican (2020); Millican & Middleton (2020); Shafi (2020); Shafi et al. (2020); Shafi & Templeton (2020); Templeton et al. (2020). La resiliencia docente se refiere al proceso mediante el cual los educadores navegan de manera adaptativa los desafíos y adversidades que enfrentan en su rol profesional, a través de interacciones dinámicas con los múltiples sistemas en los que están inmersos (aula, escuela, comunidad, sistema educativo, contexto sociocultural, etc.). Esta capacidad de adaptación positiva emerge de la acumulación de factores protectores a nivel individual y contextual, que permiten a los docentes mantener su compromiso, efectividad y bienestar a pesar de las circunstancias difíciles.

Desde este Modelo DIMOR, resiliencia se define como el proceso mediante el cual los docentes navegan adaptativamente los desafíos a través de interacciones dinámicas con los múltiples sistemas en los que están inmersos (Middleton & Millican, 2020; Millican & Middleton, 2020; Shafi, 2020; Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020; Templeton et al., 2020).

La resiliencia se entiende como un proceso dinámico y contextual que surge de las interacciones entre el individuo y los sistemas que lo rodean, en lugar de ser un rasgo inherente. Reconoce la agencia individual y la complejidad de los factores que influyen en su desarrollo y expresión (Bordás, 2023; Downes, 2017; Middleton & Millican, 2020; Millican & Middleton, 2020; Shafi, 2020; Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020; Templeton et al., 2020).

Basado en las diferentes posturas conceptuales de los autores, la resiliencia del docente no es inherente a él, sino que se considera una propiedad emergente de las interacciones entre su propia vulnerabilidad-invulnerabilidad y los factores de riesgo-protección que enfrenta en su entorno laboral, especialmente en tiempos de crisis o situaciones adversas, la resiliencia del docente no es un rasgo fijo, sino que surge de cómo el docente navega y se adapta a los desafíos y recursos de su contexto escolar específico (Bordás, 2023; Downes, 2017; Middleton & Millican, 2020; Millican & Middleton, 2020; Shafi, 2020; Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020; Templeton et al., 2020).

Los diferentes enfoque permite una comprensión más profunda de la resiliencia del docente, como una cualidad personal que permite al educador adaptarse positivamente a las adversidades, desafíos y cambios en su práctica pedagógica, transformando conflictos en oportunidades de crecimiento profesional y manteniendo su compromiso, eficacia, motivación y bienestar (Aguaded Gómez & Almeida Pires Cavaco, 2016; Castilla Cabello et al., 2016; Salgado Lévano, 2012; Sosa Risco, 2022; Vallés & Clarà, 2023; Wagnild & Young, 1993). Desde el Modelo Dinámico Interactivo (DIMoR), la resiliencia docente no es un rasgo inherente, sino una propiedad emergente de las interacciones entre la vulnerabilidad-invulnerabilidad del docente y los factores de riesgo-protección de su contexto laboral específico (Bordás, 2023; Downes, 2017; Middleton & Millican, 2020; Millican & Middleton, 2020; Shafi, 2020; Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020; Templeton et al., 2020).

El Arte de reinventar la enseñanza en tiempos de crisis

En el contexto de la Resiliencia Pedagógica, la resiliencia pedagógica involucra capacidad de adaptación creativa, motivación intrínseca, autocuidado y redes de apoyo para responder a crisis manteniendo el bienestar y la efectividad como docentes (Zara et al., 2022).

Conforme al marco conceptual desarrollado por Zara et al. (2022) la resiliencia pedagógica involucra capacidad de adaptación creativa, motivación intrínseca, autocuidado y redes de apoyo para responder a crisis manteniendo bienestar y efectividad.

La resiliencia pedagógica se entiende como un proceso gradual de los profesores para superar la resistencia inicial a la tecnología y desarrollar progresivamente estrategias efectivas que integren positivamente los dispositivos digitales en una enseñanza de calidad, incluso después de la pandemia (Joshi et al., 2023).

A partir de la definición conceptual proporcionado por Joshi et al. (2023), se entiende como un proceso de los profesores para superar resistencias a la tecnología y desarrollar estrategias que integren dispositivos digitales en una enseñanza de calidad.

En acuerdo con la política educativa, en India, la resiliencia pedagógica es entendida como el conjunto interrelacionado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los profesores que les permiten lidiar positivamente con los desafíos sistémicos y seguir comprometidos con una educación inclusiva de excelencia (Abad, 2023).

Es en esa perspectiva teórica propuesta por la política educativa, resiliencia la define como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten lidiar positivamente con desafíos y seguir comprometidos con una educación inclusiva y de excelencia (Abad, 2023).

Según, Robalino & Gusqui (2020) Los docentes que demuestran resiliencia pedagógica se caracterizan por poseer un elevado nivel de seguridad en sí mismos, lo cual les permite llevar a cabo transformaciones en su práctica educativa. Además, son

capaces de extraer aprendizajes de sus propios desaciertos y cuentan con destacadas competencias sociales, tales como la capacidad de comunicarse de manera asertiva y colaborar eficazmente en equipo.

En esencia, estos educadores altamente confiados en sus propias capacidades son proactivos en la implementación de cambios, aprovechan sus errores como oportunidades de crecimiento y cultivan habilidades interpersonales clave, incluyendo una comunicación efectiva y un espíritu de cooperación (Robalino & Gusqui, 2020).

Basándose en la visión conceptual de los autores, se integran, definiendo la resiliencia pedagógica, la capacidad del docente para reinventar y adaptar creativamente su práctica pedagógica ante adversidades, incorporando conocimientos, estrategias, tecnologías y manteniendo su motivación, compromiso y efectividad. Implica adaptación creativa, motivación intrínseca, autocuidado, redes de apoyo, alta autoconfianza para implementar cambios, aprendizaje de errores y habilidades sociales como comunicación asertiva y trabajo en equipo (Abad, 2023; Joshi et al., 2023; Robalino & Gusqui, 2020; Zara et al., 2022). Es un proceso gradual para superar resistencias y desarrollar estrategias que integren dispositivos digitales en una enseñanza de calidad, comprometida con una educación inclusiva y de excelencia.

Introducción a los modelos y perspectivas teóricas de la resiliencia docente

Es fundamental analizar las contribuciones de destacados investigadores que han abordado este tema en los últimos años. Este

apartado presenta los aportes de estudiosos que han examinado la resiliencia docente desde diferentes perspectivas, considerando los desafíos sin precedentes que ha impuesto la pandemia en el ámbito educativo. Sus investigaciones, realizadas durante este período crítico, ofrecen valiosas ideas y estrategias para fortalecer la capacidad de los educadores para afrontar y superar las dificultades, adaptarse a los cambios y mantener su compromiso con la enseñanza. A partir del análisis de estos trabajos, se propone una mejora que integra sus enfoques, con el propósito de brindar a los docentes herramientas efectivas para desarrollar su resiliencia y asegurar la continuidad y calidad de su labor pedagógica, tanto en el contexto actual como en el futuro.

La estructura teórica que valida la propuesta del estudio se fundamenta en diversos enfoques, modelos y teorías. Estas estructuras propuestas por expertos en el campo de la resiliencia docente para su labor pedagógica, componentes y subcomponentes que permitieron comprender la importancia del sentirse bien solo y confianza en sí mismo del educador, en contextos de crisis o en situaciones adversas.

En la teoría de resiliencia, un componente es una parte fundamental o pilar que contribuye directamente a la capacidad de un sistema, organización, o individuo para anticipar, prepararse para, responder y adaptarse a cambios e incertidumbres significativas. En un contexto educativo, como el estudiado por los autores estos componentes podrían incluir estrategias estructurales y operativas diseñadas para mantener y mejorar la estabilidad y el progreso educativo ante adversidades.

Los subcomponentes son elementos específicos o acciones que contribuyen y refuerzan cada componente principal de resiliencia. Actúan como mecanismos de apoyo que implementan y concretan la funcionalidad del componente en la práctica diaria o en respuesta a situaciones específicas. En el contexto del estudio de Resiliencia por los autores los subcomponentes serían las prácticas específicas, políticas, o intervenciones que los educadores y administradores escolares ponen en marcha para alcanzar los objetivos de cada componente de resiliencia, ello depende de la estructura de modelos, enfoques, perspectivas o teorías de los autores.

Los cinco pilares de la resiliencia según Wagnild & Young (1993), mencionado por Castilla Cabello et al. (2016), Paredes Araujo (2020), Rua Vara & Adreu Rodríguez (2011), Salgado Lévano (2012), Sosa Risco (2022), considera cinco componentes:

Ecuanimidad Docente: Capacidad de los educadores para mantener una perspectiva equilibrada y adaptativa frente a las demandas y cambios impuestos por la crisis, moderando las respuestas emocionales extremas y manteniendo la calma y la claridad de objetivos en medio de la incertidumbre.

Perseverancia Docente: Persistencia y compromiso sostenido de los docentes con su labor educativa y el apoyo a sus estudiantes, a pesar de las dificultades, frustraciones y obstáculos enfrentados durante la crisis. Implica un fuerte deseo de continuar esforzándose y buscar soluciones creativas para adaptar su práctica a las nuevas circunstancias. Está referida al acto de persistencia a pesar de la

adversidad o desaliento; la perseverancia connota un fuerte deseo de continuar luchando para construir la vida de uno mismo, permanecer involucrado y practicar la autodisciplina.

Confianza en sí mismo como Docente: Creencia de los educadores en sus propias capacidades y habilidades para enfrentar los retos pedagógicos y emocionales que plantea la crisis. Incluye la habilidad para reconocer y confiar en sus fortalezas, conocimientos y experiencia profesional, al mismo tiempo que identifican y buscan apoyo para superar sus limitaciones.

Satisfacción personal en la labor docente: Habilidad de los educadores para reconocer y valorar el significado y el impacto positivo de su trabajo, incluso en tiempos difíciles. Implica encontrar gratificación y motivación en los logros y avances de sus estudiantes, así como en su propio crecimiento profesional, a pesar de las limitaciones impuestas por la crisis

Sentirse bien solo: referida a la comprensión de que la senda de vida de cada persona es única mientras que se comparten algunas experiencias; quedan otras que deben enfrentarse solo, el sentirse bien solo nos da un sentido de libertad y un significado de ser únicos.

Lo anterior permite inferir que la resiliencia del docente en su labor pedagógica puede ser evaluada a través de cinco dimensiones clave, Wagnild & Young (1993), mencionado por Castilla Cabello et al. (2016), Paredes Araujo (2020), Rua Vara & Adreu Rodríguez (2011), Salgado Lévano (2012), Sosa Risco (2022) y Sosa-Risco et al. (2021), la ecuanimidad, perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal y sentirse bien solo. Estas características reflejan

la capacidad del educador para mantener el equilibrio emocional, persistir ante las dificultades, confiar en sus propias habilidades, encontrar gratificación en su labor y sentirse cómodo consigo mismo, incluso en situaciones desafiantes.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner

Según el modelo ecológico de Bronfenbrenner, fundamenta la importancia de concientizar a los docentes sobre su autosuficiencia y la relevancia de rodearse de personas que generen actitudes positivas, ya que estas interacciones en los diferentes sistemas ambientales pueden fortalecer su resiliencia en tiempos de crisis y pandemia. Promover relaciones de apoyo, un entorno laboral favorable y una cultura que valore la educación, puede contribuir al desarrollo de docentes más resilientes y capaces de enfrentar los desafíos de su profesión el desarrollo humano se produce a través de interacciones recíprocas progresivamente más complejas entre un organismo biopsicológico activo y las personas, objetos y símbolos en su entorno inmediato (Bronfenbrenner, 1979).

Para que estas interacciones sean efectivas, deben ocurrir con regularidad durante períodos prolongados de tiempo. A estas formas duraderas de interacción en el entorno inmediato se les llama procesos proximales cada uno de estos sistemas influye en la capacidad de los docentes para desarrollar resiliencia frente a las adversidades (Bronfenbrenner, 1979). Un mesosistema armonioso, un exosistema favorable y un macrosistema que valore la educación y a los docentes, pueden crear un entorno más propicio para el

desarrollo de la resiliencia docente en tiempos de crisis y pandemia (Romero Montiel, 2023).

El microsistema del docente, Romero Montiel (2023), compuesto por sus relaciones interpersonales más cercanas (familia, colegas, estudiantes), juega un papel crucial en su capacidad para desarrollar resiliencia. Interactuar con personas que generan actitudes internas positivas, brindan apoyo emocional y promueven el crecimiento personal, puede fortalecer la confianza en sí mismo del docente y su capacidad para enfrentar adversidades.

El mesosistema, que comprende las interrelaciones entre los diferentes microsistemas del docente (por ejemplo, la relación entre su vida familiar y laboral), también influye en su resiliencia. Un mesosistema armonioso y de apoyo puede proporcionar recursos adicionales para enfrentar los desafíos. El exosistema, aunque no involucra directamente al docente, puede afectar su resiliencia a través de factores como las políticas educativas, las condiciones laborales y los recursos disponibles. Un exosistema que promueva el bienestar docente y brinde apoyo adecuado puede favorecer la resiliencia.

Finalmente, el macrosistema, que abarca los patrones culturales, creencias y valores de la sociedad, también influye en la resiliencia docente. Una cultura que valore la educación reconozca la importancia de los docentes y promueva la solidaridad puede crear un entorno más propicio para el desarrollo de la resiliencia.

De acuerdo con la perspectiva teórica propuesta por el modelo ecológico de Bronfenbrenner destaca la importancia de que los docentes desarrollen un sentido de autosuficiencia y se rodeen de un entorno que genere actitudes positivas, ya que estas interacciones en los diferentes sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) pueden fortalecer su resiliencia en tiempos de crisis. Un docente empoderado y con alta autoconfianza será capaz de adaptarse y responder efectivamente a los desafíos.

El modelo de Grotberg y las expresiones resilientes

La estructura teórica del modelo de Grotberg (1995), configura 4 expresiones resilientes: “Yo soy–yo estoy”: Refleja las fortalezas internas y estados psicológicos de la persona que contribuyen a su resiliencia. Refiere a las cualidades y fortalezas que posee el individuo, como actitudes, sentimientos o pensamientos; es decir, los recursos propios de esa persona para dirigir su camino y tener buenas esperanzas y expectativas en su porvenir, pudiendo comprender los sentimientos de los demás y de sí mismo.

“Yo tengo”: Representa el apoyo externo, recursos y vínculos sociales con los que cuenta el individuo para afrontar las dificultades. Alude al sentimiento de pertenencia a uno o varios círculos sociales donde la persona se siente respaldada, identificada y con capacidad de desarrollar y nutrir su aprendizaje.

“Yo puedo”: Se refiere a las capacidades, habilidades y competencias que la persona es capaz de desplegar para superar

los retos. Capacidad de la persona en expresarse de forma segura y espontánea acerca de los eventos que desea superar o controlar.

Expresiones que configuran tres dimensiones: Individual interno (yo soy-yo estoy). Entorno inmediato (yo tengo). Interaccionales (yo puedo).

La afirmación [dependo más de mí mismo que de otras personas] de acuerdo con la estructura teórica del modelo de Grotberg (1995), se alinea principalmente con el componente “Yo soy–yo estoy” de este modelo. Este componente, refleja las fortalezas internas y estados psicológicos de la persona que contribuyen a su resiliencia. Específicamente, esta afirmación se relaciona con las cualidades y recursos propios del individuo, como sus actitudes, sentimientos y pensamientos, que le permiten dirigir su camino y tener expectativas positivas sobre su futuro, a la vez que le brindan la capacidad de comprender los sentimientos propios y de los demás.

La afirmación, denota una fuerte confianza en los recursos internos y la capacidad de la persona para afrontar las dificultades por sí misma, sin depender excesivamente del apoyo externo. Esto refleja un sentido de autonomía, autoconfianza y creencia en las propias habilidades para superar los desafíos, que son aspectos clave del componente “Yo soy–yo estoy” en el modelo de Grotberg.

Al sentirse más dependiente de sí mismo que de otras personas, la persona demuestra tener un sólido sentido de identidad, autoeficacia y control interno, lo cual le permite abordar las adversidades con

mayor seguridad y determinación. Esto contrasta con una mayor dependencia de los demás, que podría indicar una menor fortaleza en los recursos internos y una mayor necesidad de apoyo externo para afrontar las dificultades.

La afirmación [Soy decidido] según Grotberg (1995), se alinea principalmente también con el componente “Yo soy–yo estoy” de este modelo. Ser “decidido” implica tener firmeza, determinación y seguridad en las propias decisiones y acciones. Esto denota un fuerte sentido de empoderamiento y confianza en sí mismo, que son aspectos clave del componente “Yo soy–yo estoy” en el modelo de Grotberg.

Un individuo que se considera decidido demuestra tener un sólido sentido de identidad, autoeficacia y control interno. Esto le permite abordar las adversidades con mayor seguridad y determinación, sin depender excesivamente del apoyo externo. Esta afirmación se contrapone a la dependencia de otros, reflejando una percepción de autonomía y capacidad de tomar decisiones de manera independiente. En el contexto de la resiliencia, ser “decidido” implica que la persona confía en sus propios recursos internos para enfrentar y superar los desafíos, en lugar de buscar constantemente la aprobación o guía de otros.

En contextos de crisis, situaciones adversas o pandemias, si un docente obtiene bajos puntajes en las afirmaciones [Soy decidido] y [dependo más de mí mismo que de otras personas], esto denotaría las siguientes características:

Inseguridad en la toma de decisiones: El docente mostraría dificultades para tomar decisiones autónomas y confiar en su propio juicio cuando se trata de adaptar su enseñanza a las circunstancias cambiantes. Esto podría llevar a una gestión del aula más rígida o inconsistente.

Dependencia excesiva de otros: El docente buscaría constantemente la aprobación, guía o apoyo de colegas, directivos o expertos, en lugar de confiar en sus propias habilidades y conocimientos para enfrentar los desafíos pedagógicos. Esto podría retrasar o dificultar la implementación de estrategias efectivas.

Dificultad para innovar: La falta de autoconfianza podría inhibir al docente de probar nuevos enfoques o tecnologías para adaptar su enseñanza al contexto. Preferiría apegarse a métodos tradicionales o esperar instrucciones externas, en lugar de ser proactivo e innovador.

Menor capacidad de contención emocional: Si el docente no confía en su propia capacidad para manejar la adversidad, podría tener dificultades para regular sus emociones y brindar apoyo emocional a sus estudiantes durante la crisis. Esto afectaría negativamente el clima del aula.

Dificultad para transmitir seguridad: La falta de autoconfianza del docente podría ser percibida por los estudiantes, generando incertidumbre y ansiedad en el aula. Los alumnos podrían dudar de la capacidad del docente para guiarlos efectivamente.

Menor capacidad de liderazgo: Un docente que depende más de otros que de sí mismo tendría dificultades para asumir un rol de liderazgo fuerte y asertivo en el aula. Esto afectaría su capacidad para establecer expectativas claras, mantener la disciplina y motivar a los estudiantes.

Basándose en la visión teórica de Grotberg (1995). Un docente obtiene bajos puntajes en las afirmaciones [Soy decidido] y [dependo más de mí mismo que de otras personas], esto denotaría según Grotberg (1995), las siguientes características: Baja percepción de “Yo soy–yo estoy” (fortaleza interior): Falta de confianza en sus propias capacidades y recursos internos para enfrentar desafíos. Dificultad para tomar decisiones de manera autónoma y segura. Inseguridad en su propia competencia y eficacia para resolver problemas. Tendencia a depender excesivamente de la guía y aprobación de otros (Grotberg, 1995).

En el contexto de la labor pedagógica del docente durante situaciones adversas y de crisis como la pandemia, la afirmación [me siento feliz u orgulloso de los logros en la vida] a través del modelo de resiliencia de Grotberg (1995). El sentirse feliz y orgulloso de los logros alcanzados se relaciona principalmente con el componente “Yo soy–yo estoy”, que refleja las fortalezas internas y los estados psicológicos de la persona que contribuyen a su resiliencia. Un docente que se siente satisfecho y valorado por sus logros profesionales y personales, a pesar de las dificultades enfrentadas durante la crisis, demuestra tener una sólida autoestima, autoconfianza y sentido de identidad. Estos recursos internos le permiten mantener una perspectiva

positiva, encontrar significado en su labor educativa y transmitir seguridad y motivación a sus estudiantes, incluso en un contexto de enseñanza remota o híbrida.

Además, el componente “Yo puedo” del modelo de Grotberg también se ve reflejado en esta afirmación, ya que un docente que reconoce y celebra sus logros es más propenso a expresarse de forma segura y espontánea sobre los desafíos que ha superado, y a buscar soluciones creativas para adaptarse a las nuevas demandas pedagógicas.

Por otro lado, el componente “Yo tengo” se fortalece cuando el docente es capaz de identificar y apreciar el apoyo y reconocimiento recibido por parte de colegas, directivos, estudiantes y familias, lo que contribuye a su sentido de pertenencia y valoración en la comunidad educativa.

Un docente Débil en “Yo puedo” (habilidades interpersonales y de resolución de problemas): Limitada percepción de sus propias habilidades para manejar situaciones adversas. Dificultad para expresarse de forma segura y espontánea sobre los eventos que desea superar. Poca iniciativa y proactividad para buscar soluciones creativas a los problemas. Tendencia a evitar asumir riesgos o responsabilidades ante situaciones desafiantes (Grotberg, 1995).

Escaso “Yo tengo” (apoyo externo): Percepción de tener un limitado apoyo y recursos en su entorno social y comunitario. Dificultad para establecer vínculos y redes de apoyo que le brinden

respaldo. Sensación de aislamiento y falta de modelos positivos que puedan guiarle. Poca confianza en que su entorno pueda brindarle el soporte necesario (Grotberg, 1995).

En general, estos bajos puntajes reflejarían un docente con una baja resiliencia, según el modelo de Grotberg. Presentaría dificultades para confiar en sus propias capacidades, tomar decisiones de manera autónoma y movilizar los recursos de su entorno para hacer frente a las adversidades. Esto podría impactar negativamente en su desempeño y adaptación a situaciones de crisis o cambio, limitando su capacidad para mantener un alto nivel de compromiso y efectividad en su labor pedagógica.

Los pilares de la resiliencia docente según Gómez Chacaltana

Gómez Chacaltana (2019), configuró nueva estructura teórica construida a partir de Wagnild & Young:

La introspección implica una reflexión interna que conduce a una mayor comprensión y aceptación de uno mismo, así como a la capacidad de estar cómodo en soledad.

Adaptación al medio, factor incluye características como la autoconfianza, independencia y perseverancia, que son cruciales para adaptarse efectivamente al entorno y superar los desafíos.

Convicción, se vincula con la Perseverancia, La perseverancia refleja la firmeza y el compromiso de seguir adelante frente a las

adversidades, lo cual es una manifestación de la convicción en las propias capacidades y en la posibilidad de superar los obstáculos.

Capacidad de Respuesta, se encuentra asociada con la Confianza en sí mismo. La confianza en uno mismo es fundamental para responder de manera efectiva a las situaciones desafiantes, implicando una creencia en las propias habilidades y juicio.

Optimismo, se relaciona con la Ecuanimidad. La ecuanimidad, entendida como una perspectiva equilibrada y estable ante la vida, puede contribuir al optimismo al moderar las respuestas extremas a las adversidades y mantener una visión positiva ante los desafíos.

La afirmación [dependo más de mí mismo que de otras personas] se alinea principalmente con el componente de Adaptación al medio en el modelo de Gómez Chacaltana. Este factor incluye características como la autoconfianza, independencia y perseverancia, que son cruciales para adaptarse efectivamente al entorno y superar los desafíos.

La autoconfianza es un aspecto clave de este componente. Cuando un docente puntúa alto en esta afirmación, indica que tiene una sólida creencia en sus propias capacidades y recursos internos para hacer frente a las situaciones adversas. Esta autoconfianza le permite depender más de sí mismo que de otras personas, lo cual es fundamental para adaptarse de manera efectiva a los cambios y desafíos que puedan surgir, especialmente en contextos de crisis o incertidumbre.

Además, el sentirse bien consigo mismo se relaciona estrechamente con el componente de Introspección en el modelo de Gómez Chacaltana. La introspección implica una reflexión interna que conduce a una mayor comprensión y aceptación de uno mismo, así como a la capacidad de estar cómodo en soledad. Cuando un docente se siente bien consigo mismo, es capaz de encontrar equilibrio y paz interior, incluso en momentos de aislamiento o dificultad, lo cual le permite depender más de sus propios recursos internos que de la guía o apoyo externo.

En conjunto, la autoconfianza y el sentirse bien consigo mismo, reflejados en [dependo más de mí mismo que de otras personas], son aspectos fundamentales de la resiliencia docente. Estos elementos permiten a los educadores adaptarse con mayor efectividad a los cambios y desafíos, manteniendo una perspectiva positiva y una creencia firme en sus propias capacidades para superar las adversidades (Wagnild & Young, 1993 ; Gómez Chacaltana, 2019).

Con respecto, a [Soy decidido] en relación con el empoderamiento y la confianza en sí mismo: Se alinea principalmente con el componente de “Convicción” en el modelo de Gómez Chacaltana. Este factor se vincula con la Perseverancia, que refleja la firmeza y el compromiso de seguir adelante frente a las adversidades. La decisión implica una fuerte convicción en las propias capacidades y en la posibilidad de superar los obstáculos, lo cual es una manifestación de la resiliencia personal.

Cuando un docente se considera decidido, demuestra tener un sólido sentido de empoderamiento y confianza en sí mismo. El

empoderamiento se refiere a la capacidad del docente para actuar de manera autónoma y tomar decisiones firmes, basadas en una creencia inquebrantable en sus propias habilidades y juicio (Wagnild & Young, 1993 ; Gómez Chacaltana, 2019).

Esta confianza en sí mismo, reflejada en la afirmación [Soy decidido], es fundamental para que los docentes puedan enfrentar y adaptarse a los desafíos sin precedentes que surgen en contextos de crisis o pandemia. Les permite implementar estrategias de enseñanza efectivas, explorar nuevas herramientas tecnológicas y mantener su compromiso con el aprendizaje y bienestar de sus estudiantes, incluso cuando las circunstancias parecen desalentadoras.

Además, el componente de Capacidad de Respuesta en el modelo de Gómez Chacaltana también se relaciona con la afirmación [Soy decidido]. La capacidad de respuesta se encuentra asociada con la Confianza en sí mismo, la cual es fundamental para responder de manera efectiva a las situaciones desafiantes, implicando una creencia en las propias habilidades y juicio.

La afirmación [me siento feliz u orgulloso de los logros en la vida] puede ser analizada a través del modelo de resiliencia de Wagnild & Young (1993), adaptado por Gómez Chacaltana (2019). Según este modelo, sentirse feliz y orgulloso de los logros alcanzados se relaciona principalmente con los componentes de “Convicción”, “Capacidad de Respuesta” y “Optimismo”. Un docente que se siente satisfecho y valorado por sus logros profesionales y personales, a pesar de las dificultades enfrentadas durante la crisis, demuestra

tener una sólida convicción en sus propias capacidades y en la posibilidad de superar los obstáculos. Esta convicción se manifiesta en la perseverancia y el compromiso de seguir adelante frente a las adversidades, lo que es fundamental para mantener la motivación y el desempeño pedagógico en un contexto de enseñanza remota o híbrida. Además, el componente de “Capacidad de Respuesta” se ve reflejado en esta afirmación, ya que un docente que reconoce y celebra sus logros tiene una mayor confianza en sí mismo y en sus habilidades para responder de manera efectiva a las situaciones desafiantes. Esto le permite enfrentar y adaptarse a los nuevos retos pedagógicos, explorando estrategias innovadoras y manteniendo su compromiso con el aprendizaje y bienestar de sus estudiantes.

Por otro lado, el componente de “Optimismo” también se fortalece cuando el docente es capaz de sentirse feliz y orgulloso de sus logros, incluso en medio de una crisis. La capacidad de mantener una perspectiva positiva y equilibrada ante las adversidades contribuye a moderar las respuestas emocionales extremas y a encontrar oportunidades de crecimiento y aprendizaje en las dificultades

Esta postura que se basa en la idea de Gómez Chacaltana (2019), sostenido en Wagnild & Young (1993), la afirmación “Dependo más de mí mismo que de otras personas” se alinea con el componente de Adaptación al medio del modelo de Gómez Chacaltana. La autoconfianza es un aspecto clave de este componente, permitiendo al docente depender más de sí mismo que de otros. También se relaciona con el componente de Introspección, donde el sentirse bien consigo mismo facilita la dependencia de los recursos internos.

El “ser decidido” se alinea con el componente de Convicción del modelo de Gómez Chacaltana, vinculado a la perseverancia. Refleja un sólido empoderamiento y confianza en sí mismo del docente. También se relaciona con el componente de Capacidad de Respuesta, donde la confianza en las propias habilidades es fundamental.

[me siento feliz u orgulloso de los logros en la vida] según el modelo de Wagnild & Young adaptado por Gómez Chacaltana, un docente que se siente feliz y orgulloso de sus logros en el contexto de una crisis como la pandemia, exhibe una mayor resiliencia y capacidad para enfrentar los desafíos pedagógicos. Esto se debe a que cuenta con una sólida convicción en sus capacidades, una mayor confianza en su habilidad para responder a las situaciones desafiantes y una perspectiva optimista que le permite adaptarse y mantener su compromiso y efectividad en su labor educativa, a pesar de las adversidades.

Los factores explicativos de la resiliencia según Saavedra & Villalta

El sentirse bien consigo mismo la confianza en las propias capacidades son aspectos clave de la resiliencia docente, que se manifiestan en las afirmaciones [Dependo más de mí mismo que de otras personas], [Ser decidido] y [Sentirse feliz de los logros en su vida], se sustentan en la interacción de los modelos de Wagnild & Young y Gómez Chacaltana.

Por su parte, Saavedra & Villalta (2008), proporcionan una clasificación simplificada de los cuatro componentes clave de la resiliencia y sus tres subcomponentes para configurar doce factores explicativos de la resiliencia. Considera, componentes Clave de la Resiliencia:

(1) Condiciones de base: Se refiere a los recursos y condiciones fundamentales que posee el individuo para enfrentar la crisis o pandemia. (2) Visión de sí mismo: Corresponde a la percepción y valoración que tiene la persona de sí misma al afrontar la adversidad durante la crisis o pandemia. (3) Visión del problema: Representa la forma en que el individuo interpreta y da significado a los desafíos y problemas que surgen durante la crisis o pandemia. (4) Respuesta resiliente: Son las acciones y estrategias concretas que la persona pone en práctica para superar los obstáculos y adaptarse positivamente a la crisis o pandemia. Y subcomponentes:

1. Yo soy / Yo estoy: Refleja las fortalezas internas y estados psicológicos de la persona que contribuyen a su resiliencia durante la crisis o pandemia.
2. Yo tengo: Representa el apoyo externo, recursos y vínculos sociales con los que cuenta el individuo para afrontar las dificultades durante la crisis o pandemia.
3. Yo puedo: Se refiere a las capacidades, habilidades y competencias que la persona es capaz de desplegar para superar los retos y adaptarse a la crisis o pandemia.

De la combinación de componentes con subcomponentes, se obtienen doce factores específicos. Estos 12 factores en (Díaz Sánchez & Barra Almagiá, 2017; Saavedra & Villalta, 2008) permiten un análisis detallado de los recursos y fortalezas resilientes que posee un individuo para enfrentar y superar los desafíos de una crisis o pandemia, considerando tanto sus características internas (yo soy/estoy), sus apoyos externos (yo tengo) y sus capacidades de acción (yo puedo), en las diferentes etapas del proceso de afrontamiento y adaptación a la adversidad (condiciones de base, visión de sí mismo, visión del problema, respuesta resiliente):

F1: Identidad (Condiciones de base–Yo soy/estoy) Refiere a juicios generales tomados de los valores culturales que definen al sujeto de un modo relativamente estable.

F2: Autonomía (Visión de sí mismo–Yo soy/estoy) Refiere a juicios que refieren al vínculo que el sujeto establece consigo mismo para definir su aporte particular a su entorno sociocultural.

F3: Satisfacción (Visión del problema–Yo soy/estoy) Refiere a juicios que develan la forma particular en como el sujeto interpreta una situación problemática.

F4: Pragmatismo (Respuesta resiliente–Yo soy/estoy) Refiere a juicios que develan la forma de interpretar las acciones que realiza.

F5: Vínculos (Condiciones de base–Yo tengo) Juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal.

F6: Redes (Visión de sí mismo–Yo tengo) Juicios que refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano.

F7: Modelos (Visión del problema–Yo tengo) Juicios que refieren a la convicción del papel de las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas.

F8: Metas (Respuesta–Yo tengo) Juicios que refieren al valor contextual de metas y redes sociales por sobre la situación problemática.

F9: Afectividad (Condiciones de base–Yo puedo) Juicio que refiere a las posibilidades sobre sí mismo y el vínculo con el entorno.

F10: Autoeficacia (Visión de sí mismo–Yo puedo) Juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática.

F11: Aprendizaje (Visión del problema–Yo puedo) Juicios que refieren a valorar una situación problemática como una posibilidad de aprendizaje.

F12: Generatividad (Respuesta–Yo puedo) Juicios que refieren a la posibilidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas.

En acuerdo con el presente modelo teórico, Saavedra & Villalta (2008), refiere la autoconfianza y el sentirse bien solo son factores que se vinculan más directamente con el Factor 10: Autoeficacia, que corresponde a la combinación del componente «Visión de sí mismo» y la dimensión «Yo puedo». La autoeficacia se define como el «Juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática». Es decir, refleja la confianza que tiene el individuo en sus propias capacidades para enfrentar y superar los desafíos. En el contexto de una crisis o pandemia, la autoeficacia sería la creencia de la persona en su habilidad para manejar efectivamente las dificultades derivadas de la situación, aunque tenga que hacerlo solo o con recursos limitados.

Situaciones en las que se evalúan este factor la autoeficacia son: “Yo puedo: Resolver problemas de manera efectiva. Equivocarme y luego corregir mi error, Apoyar a otros que tienen dificultades” reflejan la confianza en las propias capacidades de afrontamiento, solución de problemas y autosuperación, aun en condiciones de soledad o adversidad. Por lo tanto, una alta puntuación en el Factor 10 de Autoeficacia indicaría que la persona tiene una sólida autoconfianza en sus habilidades para enfrentar los retos de la crisis o pandemia, incluso si debe hacerlo solo o con apoyo limitado. Esta autoconfianza sería un recurso clave de resiliencia que le permitiría mantener una visión positiva de sí mismo y encontrar soluciones efectivas a pesar de las circunstancias difíciles. El Factor 10 de Autoeficacia captura la esencia de la autoconfianza resiliente ante la soledad y la adversidad, dentro del modelo teórico de Saavedra y Villalta.

[Depender más de mí mismo que de otras personas], refleja una alta autoconfianza y sentido de autonomía en el individuo. Sugiere que la persona confía más en sus propios recursos, habilidades y juicio para enfrentar los desafíos, que en el apoyo o guía de otros.

En el contexto de una crisis o pandemia, este tipo de autoconfianza y autosuficiencia sería un valioso recurso de resiliencia. Implicaría que, a pesar de las dificultades y limitaciones impuestas por la situación, la persona se siente capaz de valerse por sí misma y encontrar soluciones basadas en sus propias capacidades.

Al linear [depender más de uno mismo] con la esencia del Factor 10 de Autoeficacia, destaca la confianza en las propias habilidades para resolver problemas, superar errores y apoyar a otros, incluso en condiciones adversas. Además, el hecho de depender más de uno mismo que de otros también se relaciona con el componente de “Visión de sí mismo” del modelo de Saavedra y Villalta, ya que refleja una percepción personal de autosuficiencia y capacidad de afrontamiento. Un alto puntaje en este ítem sugeriría que la persona posee un sólido sentido de autonomía y confianza en sus propios recursos para enfrentar los desafíos de una crisis o pandemia, lo cual es consistente con el Factor 10 de Autoeficacia del modelo de Saavedra y Villalta.

Contrariamente, un bajo puntaje en la afirmación [dependo más de mí mismo que de otras personas], podría tener varias implicaciones en su gestión pedagógica del aula, especialmente en el contexto de una crisis o pandemia:

Inseguridad en la toma de decisiones: El docente muestra dificultades para tomar decisiones autónomas y confiar en su propio juicio cuando se trata de adaptar su enseñanza a las circunstancias cambiantes de la crisis. Esto podría llevar a una gestión del aula más rígida o inconsistente.

Dependencia excesiva de otros: El docente buscaría constantemente la aprobación, guía o apoyo de colegas, directivos o expertos, en lugar de confiar en sus propias habilidades y conocimientos para enfrentar los desafíos pedagógicos. Esto podría retrasar o dificultar la implementación de estrategias efectivas en el aula (Saavedra & Villalta, 2008).

Dificultad para innovar: La falta de autoconfianza podría inhibir al docente de probar nuevos enfoques o tecnologías para adaptar su enseñanza al contexto de la crisis. Podría preferir apearse a métodos tradicionales o esperar instrucciones externas, en lugar de ser proactivo e innovador.

Menor capacidad de contención emocional: Si el docente no confía en su propia capacidad para manejar la adversidad, podría tener dificultades para regular sus emociones y brindar contención emocional a sus estudiantes durante la crisis. Esto podría afectar negativamente el clima del aula y el bienestar socioemocional de los alumnos.

Dificultad para transmitir seguridad: La falta de autoconfianza del docente podría ser percibida por los estudiantes, lo que podría generar incertidumbre y ansiedad en el aula. Los alumnos podrían

dudar de la capacidad del docente para guiarlos efectivamente durante la crisis.

Menor capacidad de liderazgo: Un docente que depende más de otros que de sí mismo podría tener dificultades para asumir un rol de liderazgo fuerte y asertivo en el aula. Esto podría afectar su capacidad para establecer expectativas claras, mantener la disciplina y motivar a los estudiantes en tiempos difíciles.

Para el caso de la afirmación [Soy decidido] y analizando los componentes y subcomponentes propuestos, se puede inferir que el factor que más se relaciona con la idea de empoderamiento y la confianza en sí mismo cuando las personas son decididas es el Factor 2: Autonomía, que corresponde a la combinación del componente Visión de sí mismo y la dimensión “Yo soy/estoy” (Saavedra & Villalta, 2008).

La autonomía se define en este modelo como los “juicios que refieren al vínculo que el sujeto establece consigo mismo para definir su aporte particular a su entorno sociocultural”. Es decir, se refiere a la percepción que tiene la persona sobre su capacidad para tomar decisiones y actuar de manera independiente y autónoma en su contexto.

La proposición [Ser decidido] implica tener firmeza, determinación y seguridad en las propias decisiones y acciones. Cuando una persona es decidida, se siente empoderada para tomar el control de su vida y enfrentar los desafíos con confianza en sus propias capacidades (Saavedra & Villalta, 2008).

Durante una crisis o pandemia, el factor de Autonomía y la idea de empoderamiento cobran especial relevancia. Un docente decidido y empoderado sería aquel que, a pesar de las circunstancias adversas y los desafíos sin precedentes, confía en su capacidad para tomar decisiones pedagógicas autónomas y adaptadas a las necesidades de sus estudiantes en este contexto extraordinario (Saavedra & Villalta, 2008).

Los docentes se enfrentaron a múltiples retos, como la necesidad de adaptar rápidamente su enseñanza a modalidades remotas, manejar nuevas tecnologías, atender las necesidades socioemocionales de sus alumnos, y mantener la calidad educativa en medio de la incertidumbre. En este escenario, un docente empoderado y decidido:

Toma decisiones pedagógicas con confianza y autonomía, sin paralizarse por el miedo o la duda. Confía en su propio juicio y experiencia para determinar las estrategias de enseñanza más adecuadas en el contexto de la crisis. Se adapta con flexibilidad a los cambios y busca soluciones creativas para superar los obstáculos. No se limita a seguir instrucciones externas, sino que asume un rol proactivo en la búsqueda de alternativas y ajustes necesarios para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes (Saavedra & Villalta, 2008).

Se siente capaz de influir positivamente en el bienestar y el progreso académico de sus alumnos, a pesar de las circunstancias adversas. Mantiene altas expectativas y se esfuerza por brindar un

apoyo integral, tanto en lo académico como en lo emocional. Asume con responsabilidad y determinación su rol como agente de cambio y soporte para sus estudiantes y la comunidad educativa en general. Se ve a sí mismo como un líder capaz de marcar una diferencia positiva en medio de la crisis (Saavedra & Villalta, 2008).

Comunica con seguridad y claridad las decisiones pedagógicas tomadas, tanto a sus estudiantes como a los padres de familia y colegas. Es capaz de inspirar confianza en su capacidad para guiar el proceso educativo en tiempos difíciles (Saavedra & Villalta, 2008).

Un docente decidido y empoderado, que se puntúa alto en el Factor 2 de Autonomía. Su confianza en sí mismo, su capacidad para tomar decisiones autónomas y su determinación para buscar soluciones creativas serían claves para mantener la calidad educativa y el bienestar de sus estudiantes en circunstancias adversas (Saavedra & Villalta, 2008). Contrariamente, un docente que carece de confianza en sí mismo y que no se siente empoderado para tomar decisiones autónomas puede enfrentar múltiples dificultades para adaptarse y responder efectivamente a los desafíos sin precedentes que plantea una situación de crisis. Los docentes pueden:

Tener dificultades para tomar decisiones pedagógicas adecuadas y oportunas, ya que carecen de confianza en su propio juicio y experiencia. Pueden sentirse paralizados por la duda y el miedo, lo que les impide adaptar su enseñanza de manera efectiva a las nuevas circunstancias (Saavedra & Villalta, 2008).

Mostrar rigidez y resistencia al cambio, ya que no se sienten capaces de buscar soluciones creativas o de asumir riesgos. Pueden limitarse a seguir instrucciones externas sin cuestionarlas, lo que puede resultar en prácticas pedagógicas poco adaptadas a las necesidades reales de sus estudiantes en el contexto de la crisis (Saavedra & Villalta, 2008).

Tener bajas expectativas sobre su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje y bienestar de sus alumnos. Pueden sentirse abrumados por las circunstancias adversas y dudar de su habilidad para marcar una diferencia, lo que puede llevar a una disminución de su compromiso y esfuerzo (Saavedra & Villalta, 2008).

Evitar asumir un rol de liderazgo y responsabilidad en su entorno educativo. Pueden preferir delegar decisiones y tareas a otros, o simplemente cumplir con lo mínimo requerido, sin involucrarse activamente en la búsqueda de soluciones o en el apoyo a sus estudiantes y colegas (Saavedra & Villalta, 2008).

Comunicar con inseguridad y ambigüedad las decisiones pedagógicas tomadas, o incluso evitan comunicarlas por completo. Pueden tener dificultades para justificar sus elecciones y para inspirar confianza en su capacidad para guiar el proceso educativo durante la crisis (Saavedra & Villalta, 2008).

La afirmación [me siento feliz u orgulloso de los logros en la vida] puede ser analizada a través del modelo de resiliencia de

Saavedra & Villalta (2008). Según este modelo, sentirse feliz y orgulloso de los logros alcanzados se relaciona principalmente con el Factor 4: Pragmatismo, que corresponde a la combinación del componente “Respuesta resiliente” y la dimensión “Yo soy/estoy”. El pragmatismo se refiere a los juicios que revelan la forma en que el sujeto interpreta las acciones que realiza para enfrentar y superar las situaciones adversas. En el contexto de una crisis como la pandemia, un docente que se siente feliz y orgulloso de sus logros demuestra tener una valoración positiva de las estrategias y acciones concretas que ha puesto en práctica para adaptarse a los desafíos pedagógicos y mantener la calidad de su enseñanza, a pesar de las circunstancias difíciles. Esta satisfacción con los logros alcanzados refleja una respuesta resiliente efectiva, basada en la capacidad del docente para interpretar sus propias acciones de manera constructiva y encontrar sentido y propósito en su labor educativa, incluso en un contexto de incertidumbre y cambio constante.

Además, el Factor 2: Autonomía, que combina el componente “Visión de sí mismo” y la dimensión “Yo soy/estoy”, también se ve reflejado en esta afirmación. La autonomía se refiere a los juicios que el sujeto establece sobre su aporte particular al entorno sociocultural. Un docente que se siente orgulloso de sus logros demuestra tener una percepción positiva de su propia capacidad para contribuir de manera significativa a la educación de sus estudiantes y a la comunidad educativa en general, a pesar de los obstáculos impuestos por la pandemia. Esta valoración de los logros personales fortalece el sentido de autonomía y empoderamiento del docente, permitiéndole afrontar los desafíos con mayor confianza y determinación.

En la formulación de estructura teórica de Saavedra & Villalta (2008). La autoconfianza, la autonomía y el empoderamiento son aspectos clave de la resiliencia docente, que les permiten adaptarse, innovar y mantener un compromiso efectivo con la educación, especialmente en contextos de crisis y adversidad.

La afirmación [Dependo más de mí mismo que de otras personas] se alinea con el Factor 10: Autoeficacia del modelo de Saavedra y Villalta. Refleja la confianza en las propias habilidades para resolver problemas, superar errores y apoyar a otros, incluso en condiciones adversas. También se relaciona con el componente de “Visión de sí mismo”, reflejando una percepción personal de autosuficiencia y capacidad de afrontamiento.

Respecto a la afirmación [Soy decidido] se relaciona principalmente con el Factor 2: Autonomía del modelo de Saavedra y Villalta. La autonomía se refiere a los juicios que el sujeto establece sobre su aporte particular al entorno sociocultural. Ser decidido implica tener firmeza, determinación y seguridad en las propias decisiones y acciones.

Según el modelo de Saavedra & Villalta, un docente que se siente feliz y orgulloso de sus logros en el contexto de una crisis como la pandemia, exhibe una mayor resiliencia y capacidad para enfrentar los desafíos pedagógicos. Esto se debe a que cuenta con una respuesta resiliente pragmática, basada en la valoración positiva de sus propias acciones y estrategias de adaptación, y con un sentido de autonomía fortalecido por el reconocimiento de su

aporte significativo a la educación, a pesar de las adversidades. Estos recursos personales le permiten al docente mantener su compromiso, efectividad y bienestar en su labor pedagógica, incluso en situaciones de alta complejidad y exigencia como las generadas por la pandemia

Downes (2017), propone que la resiliencia implica la capacidad de moverse entre dos tipos de espacios relacionales: Concéntricos y diametrales.

Los espacios relacionales concéntricos: Se caracterizan por asumir conexión entre las partes, son estructuras de inclusión. Representan espacios de relación de asunción de conexión, como sistemas de apoyo y recursos de la comunidad que rodean al individuo. Los espacios relacionales diametrales: Se caracterizan por asumir separación entre las partes, son estructuras de exclusión. Representan espacios de relación de asunción de separación, como sistemas fragmentados o bloqueados que dificultan la resiliencia.

De la interacción dinámica entre espacios, la resiliencia surge de la capacidad del individuo (o sistema educativo), de moverse fluidamente entre estos espacios relacionales concéntricos y diametrales. Esto implica:

Poder transitar desde espacios diametrales de separación y bloqueo, hacia espacios concéntricos de conexión e inclusión. Tener la flexibilidad de alternar entre estos diferentes espacios relacionales según el contexto. El docente necesita poder moverse fluidamente entre dos tipos de espacios relacionales:

Espacios relacionales concéntricos: Caracterizados por asumir conexión entre las partes, son estructuras de inclusión. Representan espacios de relación donde se asume conexión, como sistemas de apoyo y recursos de la comunidad educativa que rodean al docente.

Espacios relacionales diametricales: Caracterizados por asumir separación entre las partes, son estructuras de exclusión. Representan espacios de relación donde se asume separación, como sistemas fragmentados o bloqueados que dificultan la resiliencia del docente.

Esta interacción dinámica entre espacios concéntricos y diametricales es clave para que el docente pueda desarrollar resiliencia. Le permite identificar y modificar los espacios diametricales de exclusión, y fomentar espacios concéntricos de apoyo y conexión dentro de la escuela.

Basándose en la visión teórica de Downes, Downes (2017), el desarrollo de la resiliencia de los docentes no depende únicamente de su autoconfianza y empoderamiento individual, sino también de las condiciones espaciales y relacionales del sistema en el que se encuentran. Algunos puntos clave:

Espacios concéntricos de conexión asumida: Los sistemas que proveen espacios concéntricos de conexión y apoyo a los docentes son fundamentales para fomentar su resiliencia. Esto implica que la escuela y el sistema educativo ofrezcan recursos, servicios de apoyo emocional y relaciones de confianza que respalden a los docentes (Downes, 2017).

Interacción entre espacios concéntricos y diametricales: La resiliencia surge de la capacidad de los docentes de moverse fluidamente entre espacios concéntricos de conexión y espacios diametricales de separación y oposición. Esto les permite enfrentar los desafíos sin quedar atrapados en modos defensivos de división (Downes, 2017).

Agencia y fenomenología espacial: La resiliencia no depende solo de la autoconfianza individual, sino también de la capacidad de los docentes de experimentar y proyectar espacios relacionales concéntricos y diametricales en su propia vivencia. Esto les brinda recursos fenomenológicos para enfrentar la adversidad (Downes, 2017).

En resumen, desde la perspectiva de Downes, la resiliencia de los docentes se fomenta a través del desarrollo de sistemas educativos que provean espacios concéntricos de apoyo, así como la capacidad individual de los docentes de moverse fluidamente entre diferentes modos espaciales de relación. No se trata solo de la autoconfianza individual, sino de la interacción entre el individuo y el sistema. También depende de su capacidad de experimentar y proyectar diferentes tipos de espacios relacionales en su propia experiencia.

La capacidad de los docentes de moverse fluidamente entre estos espacios relacionales concéntricos y diametricales les brinda recursos fenomenológicos, es decir, recursos basados en su propia experiencia vivida. Esto les permite enfrentar mejor la adversidad y la vulnerabilidad que puedan encontrar en su práctica.

El Modelo Interactivo Dinámico (DIMoR)

Shafi et al. (2020) y Shafi & Templeton (2020), la resiliencia se define como una propiedad emergente de las interacciones dinámicas y recíprocas entre el individuo (o sistema) y los sistemas/subsistemas contextuales en los que está inmerso. No es un rasgo fijo o inherente al individuo, sino que cambia de forma y estructura dentro de su propio marco de factores de riesgo-protección y vulnerabilidad-invulnerabilidad, como resultado de las interacciones con otros subsistemas dentro del sistema más amplio en el que se encuentra situado, y de las interacciones con el sistema más amplio en sí mismo.

El DIMoR resalta la importancia de los factores escolares, como el liderazgo y la gestión escolar, los recursos disponibles, las políticas de bienestar docente, las oportunidades de desarrollo profesional y el clima escolar, en la promoción de la resiliencia de los educadores. Finalmente, los factores comunitarios y sociales, como los recursos y servicios de apoyo disponibles en la comunidad, las políticas educativas, la valoración social de la profesión docente y el contexto socioeconómico, también desempeñan un papel significativo en la capacidad de adaptación y recuperación de los docentes ante situaciones de crisis (Shafi, 2020).

También, la importancia de los sistemas de apoyo a nivel escolar para ayudar a los docentes a mantener conexiones significativas con los estudiantes durante la crisis, incluyendo capacitación, recursos para la enseñanza remota y acceso a servicios de salud mental. Además, destacan la necesidad de fomentar la colaboración y el

apoyo mutuo entre los educadores para sostener su propia resiliencia. (Middleton y Millican, 2020).

Desde la perspectiva del DIMoR, los desafíos que enfrentaron los educadores durante la pandemia no pueden atribuirse únicamente a características individuales, sino que deben entenderse en el contexto de las complejas interacciones entre los diversos sistemas que influyen en su resiliencia, como el entorno escolar, las políticas educativas, la situación familiar y el contexto sociocultural más amplio (Shafi et al., 2020).

La estructura teórica del modelo DIMoR se basa en los siguientes elementos clave: Una estructura en forma de red que representa un conjunto más amplio de sistemas que dan forma y estructuran la experiencia y las interacciones, desde los sistemas más inmediatos al individuo (como la familia y el vecindario) hasta los más distantes (como el contexto comunitario más amplio, las políticas locales o gubernamentales y los contextos culturales) (Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020).

Dos ejes: uno que representa un continuo entre vulnerabilidad e invulnerabilidad, y otro que representa los factores de protección que existen para proteger y nutrir al individuo contra los riesgos o la adversidad que lo amenazan (Shafi, Templeton, et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020).

El reconocimiento de la agencia individual y sus complejas interacciones recíprocas tanto con otros individuos como con el

sistema más amplio en el que se encuentra el individuo (Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020).

El principio de que la resiliencia es una propiedad emergente de las interacciones entre todos estos aspectos (vulnerabilidad, invulnerabilidad, factores de protección, riesgo, adversidad y subsistemas circundantes), en lugar de ser inherente al individuo (Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020).

El conjunto de ideas que forma la base del modelo DIMOR en Shafi et al. (2020) y Shafi & Templeton (2020). En el caso de los docentes, estos cinco componentes interactúan de la siguiente manera para que puedan desarrollar mayor capacidad de depender de sí mismos y ser más decididos:

La autoconfianza del docente (factor de protección interno), lo ubica en el extremo de “invulnerabilidad” del eje vulnerabilidad-invulnerabilidad, fortaleciendo su sentido de agencia y determinación (Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020).

Los factores de protección externos, como el apoyo de la dirección escolar y los colegas, nutren y protegen al docente contra los riesgos y la adversidad, reforzando su capacidad de depender de sí mismo (Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020).

A través de las interacciones dinámicas y recíprocas del docente con su entorno (estudiantes, familias, políticas escolares, etc.), va desarrollando estrategias y recursos propios que le permiten tomar decisiones con mayor seguridad (Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020).

La resiliencia emerge como una propiedad de este conjunto de interacciones, en lugar de ser un rasgo fijo. El docente se adapta y se fortalece a través de estas experiencias, en lugar de simplemente “regresar” a un estado anterior (Shafi et al., 2020; Shafi & Templeton, 2020).

El modelo AWaRE y la construcción de la resiliencia desde adentro

Hascher et al. (2021), en su propuesta de enfoque integrador AWaRE considera la resiliencia como la capacidad de los docentes para mantener, restaurar o mejorar su bienestar a través de un proceso que involucra la evaluación de desafíos y recursos tanto personales como contextuales, y la implementación efectiva de estrategias adaptativas. Este proceso es activado por la percepción de una amenaza al bienestar del docente, lo que conduce a una serie de valoraciones y reevaluaciones que determinan la selección de estrategias para enfrentar las situaciones adversas. (Hascher et al., 2021). Los componentes principales del modelo y sus subcomponentes:

El bienestar docente como punto de partida y resultado del proceso de resiliencia: El bienestar docente es un estado multidimensional que resulta de una evaluación positiva de la vida profesional del docente, caracterizada por un predominio de emociones y experiencias positivas sobre las negativas. Se desarrolla:

Punto de partida: Un desequilibrio negativo (predominio de emociones, sentimientos y cogniciones negativas), en el bienestar docente activa el proceso de resiliencia.

Resultado: Un desequilibrio positivo (predominio de emociones, sentimientos y cogniciones positivas), en el bienestar docente indica el resultado exitoso del proceso de resiliencia.

Los desafíos y recursos a nivel individual y contextual que enmarcan el proceso: son los factores personales y ambientales que pueden influir en la capacidad del docente para enfrentar situaciones adversas y mantener su bienestar. Su desarrollo:

Desafíos individuales: Características personales que pueden dificultar el proceso de resiliencia, como baja autoeficacia o problemas de salud.

Desafíos contextuales: Factores ambientales que pueden representar adversidades, como dificultades en las relaciones con estudiantes, padres o colegas, cambios en las políticas educativas o expectativas sociales.

Recursos individuales: Características personales que favorecen la resiliencia, como alta motivación intrínseca y sentido de competencia.

Recursos contextuales: Factores ambientales que apoyan la resiliencia, como colegas, mentores y administradores escolares comprensivos, retroalimentación positiva de estudiantes y padres, y oportunidades de desarrollo profesional.

La valoración (appraisal), de un evento como amenaza al bienestar, que activa el proceso: implica el proceso cognitivo y

emocional mediante el cual un docente evalúa una situación o evento como potencialmente dañino para su bienestar. Se desarrolla:

Valoración primaria: Evaluación inicial de la situación como amenazante, desafiante o irrelevante para el bienestar.

Valoración secundaria: Evaluación de los recursos y capacidades personales para hacer frente a la situación.

Experiencia emocional: Emociones negativas (ej. ansiedad, ira, vergüenza), que surgen de la valoración de la situación como amenazante y activan el proceso de resiliencia.

La selección y activación de estrategias utilizando recursos personales y contextuales: Es el proceso de identificar y emplear acciones específicas, haciendo uso de recursos individuales y ambientales, para manejar la situación adversa y restaurar el bienestar. Se desarrolla:

Estrategias centradas en el problema: Acciones dirigidas a modificar o resolver la situación, como buscar información, planificar, buscar apoyo instrumental.

Estrategias centradas en la emoción: Acciones dirigidas a regular las emociones negativas, como reevaluación positiva, aceptación, búsqueda de apoyo emocional.

Estrategias de autocuidado: Acciones dirigidas a mantener la salud física y mental, como ejercicio, relajación, participación en actividades placenteras.

La valoración (appraisal), del resultado de las estrategias, que determina si el proceso continúa o se desactiva: Es el proceso de evaluar la efectividad de las estrategias empleadas para manejar la situación y restaurar el bienestar. Se desarrolla:

Valoración de la situación: Reevaluación de la situación a la luz de los cambios resultantes de las estrategias empleadas.

Valoración de las capacidades: Reevaluación de las capacidades personales para manejar la situación basada en la experiencia de afrontamiento.

Experiencia emocional: Cambios en las emociones experimentadas como resultado del proceso de afrontamiento, que indican la efectividad de las estrategias.

Continuación o desactivación: Si la valoración del resultado es positiva o neutra, el proceso de resiliencia se desactiva; si es negativa, el proceso continúa con la selección y activación de nuevas estrategias.

La estructura propuesta por Hascher y otros destaca los factores clave que contribuyen a la resiliencia docente en tiempos de crisis, como la pandemia de COVID-19:

El bienestar docente como punto de partida y resultado del proceso de resiliencia: Es el componente que considera el bienestar docente como tanto el inicio como el objetivo final del proceso de resiliencia. El bienestar se define como una evaluación positiva de la vida profesional del docente, donde predominan las experiencias y

emociones positivas sobre las negativas. Un “desequilibrio negativo” en este bienestar puede activar el proceso de resiliencia, y el objetivo es alcanzar un “desequilibrio positivo” como indicativo de un resultado exitoso.

Desafíos y recursos a nivel individual y contextual: Este componente abarca los factores tanto personales como del entorno que pueden influir en la capacidad del docente para enfrentar adversidades. Los desafíos pueden incluir baja autoeficacia, problemas de salud o conflictos con estudiantes y padres. Los recursos individuales podrían ser una alta motivación intrínseca y habilidades de autorregulación, mientras que los recursos contextuales incluyen el apoyo de colegas, un clima escolar positivo y acceso a materiales educativos adecuados.

La valoración (appraisal), de un evento como amenaza al bienestar, que activa el proceso: En este paso, los docentes evalúan cognitivamente y emocionalmente los eventos o situaciones como potencialmente dañinos para su bienestar. La valoración primaria determina si un evento es amenazante, y la valoración secundaria evalúa si los recursos disponibles son suficientes para manejar la amenaza. Esto es crucial para activar el proceso de resiliencia.

La selección y activación de estrategias utilizando recursos personales y contextuales: Una vez que se ha identificado una amenaza, los docentes seleccionan y emplean estrategias específicas para manejar la situación y mitigar sus efectos. Estas estrategias pueden ser centradas en el problema, como buscar soluciones

directas, o centradas en la emoción, como técnicas de manejo del estrés. El uso efectivo de estos recursos es esencial para la adaptación y el manejo de situaciones desafiantes.

La valoración (appraisal), del resultado de las estrategias, que determina si el proceso continúa o se desactiva: Después de implementar las estrategias, los docentes reevalúan la situación para determinar la efectividad de sus acciones. Si la evaluación del resultado es positiva o neutral, el proceso de resiliencia puede desactivarse, indicando que el bienestar ha sido restaurado o mantenido. Si la evaluación es negativa, el proceso continúa con la selección de nuevas estrategias.

Estos componentes destacan cómo los docentes pueden gestionar activamente su bienestar en respuesta a las presiones del entorno educativo, utilizando sus capacidades personales y los recursos disponibles en su contexto laboral para fomentar la resiliencia y el bienestar profesional. a mantener un enfoque proactivo y adaptativo en tiempos de crisis.

El Diseño DRA: Una brújula para la pedagogía resiliente en contextos desafiantes

La pedagogía resiliente, Clum et al. (2022) y Quintana et al. (2021), definen un enfoque emergente en la educación que está intrínsecamente ligado al aprendizaje en línea en situaciones de crisis. Se describe como la capacidad de cambiar intencional y efectivamente las tácticas de instrucción ante un cambio en el entorno

o contexto. Esto incluye la habilidad para facilitar experiencias de aprendizaje diseñadas para ser adaptables a condiciones fluctuantes y perturbaciones, tomando en cuenta cómo un contexto de aprendizaje dinámico puede requerir nuevas formas de interacción entre profesores, estudiantes, contenido y herramientas.

Esta definición refleja un enfoque que no solo busca adaptarse a situaciones adversas, sino también anticiparse a ellas, asegurando que el proceso educativo pueda continuar sin importar los desafíos que se presenten. Destaca componentes específicos bajo cada principio. Estos principios y componentes son esenciales para diseñar experiencias de aprendizaje que sean adaptables a condiciones fluctuantes y perturbaciones, tales como las causadas por crisis.

Si bien es cierto estos principios del marco de Diseño Resiliente para el Aprendizaje (DRA), se refieren principalmente a la labor pedagógica de un docente resiliente, más que a las características personales de resiliencia del docente. Se enfoca en cómo los instructores y diseñadores de cursos pueden crear experiencias de aprendizaje que sean adaptables a condiciones y interrupciones fluctuantes. Esto se logra a través de un enfoque de diseño que atiende a la relación entre los objetivos y actividades de aprendizaje, y los entornos en los que se sitúan. Sin embargo, es importante reconocer que la capacidad de un docente para aplicar estos principios de diseño resiliente puede verse influenciada por sus propias características personales de resiliencia. Un docente que es personalmente resiliente puede estar mejor equipado para enfrentar los desafíos y la incertidumbre asociados con la implementación de estos principios de diseño (Clum et al., 2022; Quintana et al., 2021).

A continuación, se describen los principios del DRA y sus componentes asociados:

1. Diseñar para la Extensibilidad: definida como la capacidad para diseñar los cursos de manera que se puedan agregar nuevas capacidades o funcionalidades. Esto implica construir primero el formato más básico que permita lograr el objetivo del curso, y luego expandir y extender el formato y las herramientas para abordar necesidades adicionales. Sus subcomponentes:

Diseño Básico Adaptable: Construcción de un curso con el formato más básico que aún permite alcanzar su objetivo o propósito, con la posibilidad de expandirse o extenderse según sea necesario.

Extensiones- Incorporación de Nuevas Herramientas y Capacidades: Extensión del formato del curso y las herramientas para abordar necesidades adicionales, manteniendo siempre el objetivo principal del curso en mente.

2. Diseñar para la Flexibilidad: definida como la capacidad de anticipar y responder a cambios potenciales en el entorno de aprendizaje, diseñando experiencias de aprendizaje que puedan adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Sus subcomponentes:

Diseño Centrado en la variabilidad del estudiante: Empleo de múltiples métodos para la representación del contenido, medios de acción y expresión para el estudiante, y modos de participación estudiantil para atender a la diversidad en el aprendizaje.

Variabilidad del entorno de aprendizaje: Considera una gama de contextos o circunstancias en las que se impartirán los cursos, y desarrolla estrategias complementarias para facilitar las interacciones deseadas en diversos entornos.

3. Diseñar para la Redundancia: comprende la identificación y manejo de posibles puntos de falla dentro del diseño de un curso o sistema, asegurando la continuidad del aprendizaje a pesar de posibles interrupciones. subcomponentes:

Identificación de vulnerabilidades: Analiza el plan de diseño del curso para identificar componentes que puedan ser particularmente vulnerables o “puntos únicos de falla”.

Medios múltiples de representación: Evalúa cómo se representa la información dentro del curso y cómo se podría diversificar potencialmente la presentación del contenido.

Medios múltiples de acción y expresión: Ofrece a las estudiantes alternativas para demostrar lo que han aprendido, sin evaluar la forma de expresión sino cómo los estudiantes pueden demostrar y aplicar el conocimiento.

Lo expuesto por Clum et al. (2022) y Quintana et al. (2021), permite inferir algunas implicaciones basadas en los principios del DRA. Un docente que manifiesta confianza en sí mismo podría estar mejor preparado para:

Diseñar para la extensibilidad: La confianza en sí mismo podría permitir al docente crear un Producto Mínimo Viable del curso y planificar extensiones futuras sin sentirse abrumado por la incertidumbre.

Diseñar para la flexibilidad: Un docente seguro de sí mismo podría estar más dispuesto a adaptarse y responder a la variabilidad de los estudiantes y del entorno de aprendizaje, confiando en su capacidad para ajustar las estrategias de enseñanza según sea necesario.

Diseñar para la redundancia: La confianza en sí mismo podría permitir al docente identificar vulnerabilidades en el diseño del curso y crear componentes redundantes sin sentirse amenazado por las posibles fallas.

Por otro lado, un docente que se siente bien solo (autosuficiente) podría ser menos propenso a buscar apoyo o colaboración cuando se enfrenta a desafíos en la implementación de los principios del DRA. Esto podría limitar su capacidad para aprovechar los recursos y la experiencia de otros, lo cual es importante dado que el DRA, se presenta como un enfoque de sistemas complejos que requiere mejoras en múltiples niveles. Mientras que la confianza en sí mismo podría ser una característica personal beneficiosa para un docente que busca aplicar los principios del DRA, es importante que esta confianza se equilibre con la disposición a colaborar y buscar apoyo cuando sea necesario, dado el contexto de sistemas complejos en el que se enmarca el DRA.

Al conectar las características resilientes personales con las estrategias pedagógicas resilientes, se destaca la importancia de desarrollar no solo la resiliencia académica sino también personal en los estudiantes, preparándolos para adaptarse y prosperar frente a los desafíos futuros.

La resiliencia psicológica en el corazón de la enseñanza según Kavgacı

En el artículo de Kavgacı (2022). La resiliencia psicológica, tal como la describe se refiere a la capacidad de recuperarse de situaciones traumáticas y estrés. Se pueden identificar algunos aspectos clave relacionados con la resiliencia psicológica. Los componentes que están en línea con lo descrito por Kavgacı:

En primer lugar, la capacidad de adaptación: La resiliencia es definida como la habilidad de un individuo para adaptarse positivamente en tiempos de alto estrés, lo cual está alineado con la descripción de Kavgacı que indica que la resiliencia involucra la adaptabilidad y la capacidad para recuperarse en situaciones adversas.

Además, el poder de recuperación de situaciones difíciles: Kavgacı describe la resiliencia como la capacidad de volver al estado normal y saludable tras enfrentarse a situaciones negativas. El poder de autorrecuperación y la habilidad para recuperarse de situaciones traumáticas y estrés.

También, el afrontamiento, la resiliencia está estrechamente ligada a la habilidad de afrontar y recuperarse de dificultades. Esto implica una capacidad para manejar situaciones estresantes de manera efectiva.

Por otro lado, la competencia y esperanza: Kavgaci citando a Murphy (1987), señala que la resiliencia está relacionada con variables como adaptabilidad, competencia y esperanza. Estos elementos son cruciales para manejar y superar desafíos, lo que refuerza la noción de que la resiliencia psicológica no solo es la capacidad de resistir, sino también la habilidad para proyectar una perspectiva positiva hacia el futuro.

Fortaleza psicológica: La resiliencia es considerada una capacidad psicológica positiva que facilita a las personas la recuperación y el mantenimiento de su bienestar en circunstancias adversas, subrayando su importancia como un componente del capital psicológico que puede predecir actitudes y comportamientos positivos en el entorno laboral, como se menciona en el contexto de los profesores y su eficacia.

Alineándose con el marco de Kavgaci. La capacidad de adaptación: En situaciones de crisis, como una pandemia, cambios políticos o desastres naturales, los docentes necesitan adaptar rápidamente sus métodos de enseñanza para responder a las nuevas circunstancias, como la transición a la educación en línea o la adaptación de planes de estudio a entornos de aprendizaje híbridos.

Un maestro adaptativo podría cambiar su enfoque de enseñanza presencial a virtual en respuesta a una crisis sanitaria, implementando herramientas tecnológicas y métodos interactivos en línea para mantener el compromiso de los estudiantes.

Recuperación de situaciones difíciles: Los docentes enfrentan el desafío de mantener el curso educativo a pesar de las dificultades. Los docentes que exhiben esta capacidad pueden superar los desafíos emocionales o físicos, como la pérdida de un estudiante o desastres naturales, y continuar proporcionando un entorno de aprendizaje estable y reconfortante para sus alumnos.

Afrontamiento: Los maestros utilizan estrategias de afrontamiento para manejar el estrés crónico y los problemas emergentes, tales como conflictos dentro del aula o presiones administrativas. El desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas es crucial para evitar el agotamiento y mantener un ambiente de aprendizaje positivo. En el contexto escolar, el afrontamiento puede manifestarse en cómo un maestro maneja el comportamiento disruptivo en clase, manteniendo la calma y aplicando técnicas de gestión conductual sin desestabilizar el aprendizaje de otros estudiantes

Competencia y esperanza: En medio de crisis, la competencia y la esperanza son esenciales para fomentar un ambiente de aprendizaje resiliente. Los docentes competentes y esperanzados pueden inspirar y motivar a sus estudiantes, mostrándoles que, a pesar de las adversidades, el crecimiento y el aprendizaje son posibles.

Inspiran a sus estudiantes a alcanzar metas académicas a pesar de las dificultades personales o académicas, reforzando la importancia de la resiliencia personal y el esfuerzo continuo.

Fortaleza psicológica: La fortaleza psicológica permite a los docentes mantener su bienestar y eficacia profesional en situaciones adversas. Esto incluye mantener una perspectiva positiva con colegas y estudiantes y modelar comportamientos saludables y constructivos que influyan positivamente en el ambiente escolar, pueden manejar mejor el estrés laboral, gestionar eficazmente las emociones y utilizar recursos personales y profesionales para enfrentar desafíos.

La resiliencia no solo ayuda a los docentes a manejar mejor los desafíos personales y profesionales, sino que también les permite ser modelos por seguir para sus estudiantes. Al observar a los docentes manejar situaciones difíciles con resiliencia, los estudiantes aprenden a desarrollar y fortalecer sus propias capacidades resilientes, lo que es esencial para su éxito académico y personal.

Entre las características asociadas con la adaptabilidad, incluye la capacidad de sentirse bien solo, sugiriendo una resiliencia en ajustarse a situaciones solitarias o independencia, lo cual se alinea con la adaptabilidad al indicar la capacidad de una persona para adaptarse a estar solo sin impactos negativos en su estado psicológico (Kavgacı, 2022).

Para el caso de competencia, se relaciona con la autoconfianza y el orgullo por los logros propios. La autoconfianza indica la creencia de un individuo en sus propias habilidades para enfrentar desafíos de manera efectiva, lo cual es un reflejo directo de la competencia

percibida. Además, sentirse orgulloso de los logros personales subraya un sentido de competencia al reconocer la capacidad de uno para superar desafíos y tener éxito (Kavgacı, 2022).

Características que encarnan la esperanza: Depender de uno mismo más que de los demás puede verse a través del prisma de la esperanza, en el sentido de que refleja una confianza optimista en las propias habilidades para navegar por futuros desafíos. Esta característica subraya una perspectiva positiva hacia la consecución de resultados deseados basados en los propios esfuerzos (Kavgacı, 2022).

La inclusión de estas características dentro del marco de la resiliencia psicológica, tal como se detalla en el estudio de Kavgacı, destaca su relevancia en fomentar la resiliencia entre individuos, particularmente en el contexto de la profesión docente. Esto subraya la importancia de desarrollar estos rasgos para mejorar la resiliencia psicológica, que a su vez influye positivamente en las actitudes hacia la enseñanza y las creencias de autoeficacia entre los futuros maestros.

Factores de riesgo y protección en la resiliencia docente según Lassri

Los factores de riesgo y protectores identificados en el estudio de Lassri (2023), pueden contextualizarse específicamente en el ámbito de la labor pedagógica del docente, considerando cómo estos factores influyen directamente en su bienestar psicológico y su capacidad para enfrentar los desafíos inherentes a su profesión durante la pandemia

de COVID-19. Aquí se ofrece una interpretación de cómo cada factor se relaciona con la enseñanza y el rol docente:

Factores de riesgo:

- **Modos Prementalizantes:** La tendencia a no reflexionar adecuadamente sobre los estados mentales puede dificultar la empatía y la comprensión hacia los estudiantes, lo que resulta crucial en tiempos de enseñanza virtual o híbrida, donde el apoyo emocional y el entendimiento de las necesidades de los alumnos son esenciales.
- **Supresión:** El uso de la supresión como estrategia de manejo emocional puede llevar a una acumulación de estrés, afectando negativamente la capacidad del docente para interactuar de manera efectiva con sus estudiantes y colegas.
- **Autocrítica:** La autocrítica exacerbada puede disminuir la autoestima del docente y su percepción de eficacia, lo que puede influir en su motivación y entusiasmo por enseñar, además de impactar en la calidad de la educación proporcionada.
- **Historial de Trauma:** Un historial de experiencias traumáticas puede influir en cómo el docente percibe y maneja el estrés actual, potencialmente exacerbando su respuesta al estrés durante la pandemia.

Factores de resiliencia (o Protectores):

Recursos Personales:

Modos de prementalización en profesores: La capacidad de entender y reflexionar sobre los propios estados mentales y los de los estudiantes puede mejorar significativamente la calidad de la interacción en el aula y facilitar un ambiente de aprendizaje más empático y comprensivo.

Certeza sobre los Estados Mentales: La confianza en la capacidad para comprender y manejar los estados emocionales propios y de los estudiantes puede mejorar la toma de decisiones pedagógicas y el manejo de situaciones difíciles.

Interés y Curiosidad sobre los Estados Mentales: Fomentar un interés genuino por el bienestar emocional de los estudiantes y colegas puede crear una comunidad de aprendizaje más cohesiva y solidaria.

Reevaluación: La habilidad para reinterpretar desafíos educativos desde una perspectiva positiva puede ayudar a los docentes a encontrar soluciones creativas y mantener una actitud positiva frente a la adversidad.

Autocompasión: Practicar la autocompasión puede ayudar a los docentes a manejar la autocrítica y el estrés, favoreciendo un bienestar emocional que se refleja en su enseñanza.

Recursos Externos

Apoyo Social Percibido: Tener una red de apoyo entre colegas, administración y la comunidad puede proporcionar un recurso crucial para manejar el estrés y promover estrategias efectivas de afrontamiento.

Formación Especializada en Trauma: La capacitación en manejo del trauma puede equipar a los docentes con herramientas para cuidar de su salud mental y la de sus estudiantes, mejorando la resiliencia frente a las experiencias traumáticas.

Estos factores, tanto de riesgo como protectores, subrayan la importancia de abordar el bienestar psicológico del personal docente, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19. Entender y actuar sobre estos factores puede ayudar a los docentes a manejar mejor el estrés, promover prácticas pedagógicas resilientes y asegurar un entorno educativo positivo y de apoyo para ellos y sus estudiantes.

Del análisis de la interacción de características con los factores de riesgo y protección identificados por Lassri:

Factores de Riesgo y Características Personales Resilientes

Modos Prementalizantes: Las características resilientes como la autoconfianza y la confianza en sí mismo pueden contrarrestar los modos prementalizantes al promover una mayor reflexión y

conciencia de los estados mentales propios y de los demás. Un docente con alta autoconfianza es probablemente más capaz de empatizar y comprender las necesidades de sus estudiantes, crucial para la enseñanza virtual o híbrida (Lassri, 2023), considera subcomponentes:

Supresión: La capacidad de sentirse bien solo y la autocompasión pueden ayudar a los docentes a manejar mejor sus emociones sin recurrir a la supresión. Al cuidar de su bienestar emocional, los docentes pueden evitar la acumulación de estrés y mejorar su interacción con estudiantes y colegas (Lassri, 2023).

Autocrítica: La decisión y el orgullo por los logros personales pueden mitigar la tendencia a la autocrítica. Reconocer y valorar sus propios logros puede ayudar a los docentes a mantener una autoestima saludable y una percepción positiva de su eficacia (Lassri, 2023).

Historial de Trauma: La dependencia de uno mismo y la formación especializada en trauma son factores protectores que pueden ayudar a los docentes a gestionar mejor el estrés relacionado con experiencias traumáticas pasadas (Lassri, 2023).

Factores Protectores y Características Personales Resilientes

Recursos personales: mentalización general, certeza sobre los estados mentales de los estudiantes, interés curiosidad por los estados mentales de los estudiantes, reevaluación, autocompasión.

Mentalización General: Las características personales resilientes fomentan una mayor mentalización general, ya que la autoconfianza y la confianza en sí mismo mejoran la capacidad de los docentes para entender y reflexionar sobre los estados mentales, tanto propios como de los estudiantes (Lassri, 2023).

Certeza sobre los estados mentales de los estudiantes: La autoeficacia, un aspecto crucial de la resiliencia, se alinea directamente con la certeza sobre los estados mentales. Los docentes que confían en su capacidad para comprender y manejar emociones están mejor equipados para tomar decisiones pedagógicas efectivas (Lassri, 2023).

Interés y Curiosidad sobre los Estados Mentales de los estudiantes: Sentirse orgulloso de los logros personales y tener un interés genuino en el bienestar emocional de los estudiantes pueden crear un entorno de aprendizaje más empático y solidario (Lassri, 2023).

Reevaluación: La flexibilidad y adaptabilidad permiten a los docentes reinterpretar los desafíos educativos desde una perspectiva positiva, encontrando soluciones creativas y manteniendo una actitud positiva frente a la adversidad (Lassri, 2023).

Autocompasión: Amabilidad con uno mismo al lidiar con decepciones personales y eventos dolorosos de la vida, junto con un sentido de humanidad compartida y atención plena. Es una dimensión robusta de la personalidad de resiliencia.

Apoyo Social Percibido: La dependencia de uno mismo no excluye el valor del apoyo social percibido; de hecho, las características resilientes pueden ayudar a los docentes a buscar y utilizar activamente el apoyo social como un recurso para el manejo del estrés (Lassri, 2023).

Formación Especializada en Trauma: La autoconfianza y la confianza en sí mismo pueden motivar a los docentes a buscar formación especializada en trauma, mejorando su capacidad para cuidar de su salud mental y la de sus estudiantes (Lassri, 2023).

La presencia de estas características personales resilientes fortalece la capacidad de los docentes para manejar los factores de riesgo y aprovechar los factores protectores en su labor pedagógica, especialmente durante la pandemia de COVID-19 o en tiempos adversos. Esto subraya la importancia de fomentar la resiliencia personal como un componente esencial del desarrollo profesional docente y del bienestar psicológico.

Gestión Pedagógica Resiliente: Una Transformación hacia el Futuro Educativo en Tiempos de Crisis

La pandemia de COVID-19 ha generado un impacto significativo en la labor docente, obligando a los educadores a adaptarse rápidamente a nuevas modalidades de enseñanza y a enfrentar diversos desafíos. Como mencionan Ramírez Ávila et al. (2023), la resiliencia docente les ha permitido adaptarse, recuperarse y crecer a partir de las experiencias difíciles, manteniendo su bienestar

y efectividad en el desempeño de su labor educativa, a pesar de las adversidades. Esto repercute directamente en su capacidad para gestionar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover un ambiente educativo saludable y estimulante, y contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes.

La resiliencia en los docentes está estrechamente vinculada con su labor y su bienestar personal. Gu (2019), refiere que la falta de autoconfianza, la baja confianza en uno mismo, el sentirse incómodo estando solo, la falta de empoderamiento y de sentido de determinación, así como una excesiva dependencia de los demás, pueden ser obstáculos importantes en el desarrollo de la experticia para enfrentar desafíos y superar dificultades. Por otro lado, Bordás (2023), destaca que la formación docente debe abarcar no solo el conocimiento académico y metodológico, sino también la capacitación en habilidades emocionales y sociales, incluyendo la autoconciencia, la comunicación, la gestión del estrés y la resolución de problemas, las cuales son esenciales para construir una autoconfianza sólida y fortalecer la resiliencia general de los docentes.

Superando las limitaciones para una gestión pedagógica innovadora en situaciones de emergencia

En el contexto de la gestión pedagógica en tiempos de pandemia o en situaciones adversas, diversas características resilientes se han vinculado con el desempeño docente. Vicente de Vera & Gabari Gambarte (2019), señalan que la resiliencia ayuda

en la producción reflejada en el trabajo eficiente, permitiendo a los maestros adaptarse a lo cotidiano y ser eficaces en la solución de los problemas presentados en su entorno laboral virtual. Carreon Sutec (2019), agrega que el fortalecer la resiliencia en los maestros permite mejorar su labor en la escuela, la actitud y la forma de enfrentar las dificultades, produciendo pensamientos positivos y sentimientos de felicidad. Además, la resiliencia emocional de los docentes les permite manejar el estrés, la incertidumbre y las presiones laborales de manera adecuada, como lo mencionan (Avila-Valdiviezo et al., 2021; Llopis Orrego et al., 2022; Nina Mallqui, 2023; Ramírez Ávila et al., 2023).

Sin embargo, Lavy & Naama-Ghanayim (2020), destacan que mostrar cuidado hacia los estudiantes no siempre es fácil para los docentes, debido a factores como el estrés, la sobrecarga de trabajo y la falta de apoyo de los supervisores, los cuales pueden limitar la capacidad interna de los maestros para expresar adecuadamente su cuidado y preocupación hacia los estudiantes. En este sentido, Cantarero et al. (2021), sugieren que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la competencia y la relación, es fundamental para el bienestar y el funcionamiento óptimo de los docentes, especialmente en situaciones de aislamiento o restricción como las impuestas por la pandemia.

Para abordar los bajos puntajes en autoconfianza y otras áreas relacionadas con la resiliencia docente, Kim et al. (2021), proponen la importancia de participar activamente en el cambio educativo, colaborar con colegas para aprender y adaptarse a nuevas prácticas de enseñanza, y aprovechar las políticas y recursos disponibles

para mejorar la práctica docente. Platsidou & Daniilidou (2021), mencionan características de la resiliencia con cualidades de convertir las dificultades en ocasión para aprender, equilibrar y controlar la vida, reconocer las debilidades para convertirlas en fortaleza, mostrar empatía con las personas, reconocer los éxitos y no creer en el fracaso, practicar la generosidad, controlar el estrés con optimismo y promover el buen humor.

La pandemia ha puesto a prueba la resiliencia de los docentes, quienes han tenido que adaptarse rápidamente a nuevas modalidades de enseñanza y enfrentar diversos desafíos en su labor educativa. La resiliencia docente está estrechamente vinculada con su bienestar personal y su capacidad para gestionar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversas características resilientes, como la autoconfianza, la gestión del estrés, la adaptabilidad y la colaboración con colegas, se han relacionado con un mejor desempeño docente en tiempos de pandemia.

En este contexto de la pandemia de COVID-19, la educación ha enfrentado diversos desafíos que han requerido la implementación de estrategias y mecanismos para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En Perú, el gobierno ha establecido distintas medidas para modernizar el sector educativo y adaptarlo a la modalidad de enseñanza remota. Según Morales (2020), a través de la RVM 097-2020 Minedu, se creó el espacio virtual “Aprendo en casa”, que permite la interacción entre estudiantes y maestros mediante plataformas virtuales, de acuerdo a sus condiciones y experiencias de aprendizaje (Cabrera-Berrezueta, 2020). Además, se

cuenta con una base de datos con actividades para toda la Educación Básica Regular (EBR), transmitidas en diferentes medios como la web, radio y televisión, lo que resulta muy útil y práctico en el trabajo pedagógico de los maestros (González et al., 2020).

Asimismo, se ha implementado un currículo de emergencia y se utilizan herramientas de mensajería instantánea como proceso de enseñanza, permitiendo a los integrantes de la escuela organizar sus experiencias de aprendizaje, planificadores y actividades didácticas de manera flexible, según los medios de conectividad disponibles, como Zoom, Meet, WhatsApp, llamadas telefónicas, correo electrónico, mensajes SMS y Facebook (Huamán et al., 2021) in the implementation of a remote education in times of the Covid-19 pandemic, digital and social-emotional behavior in a social situation of isolation. The study is of a qualitative nature, framed in the type of socio-critical interpretive paradigm research, designed through grounded theory methodology, with the application of the semi-structured interview in a sample of 4 teachers from the different curricular areas, 4 hierarchical teachers (managers and coordinators.

Perspectivas y estrategias prácticas para una gestión

En cuanto a la gestión pedagógica, diversas teorías han aportado a la comprensión y desarrollo de este concepto. García (2020), destaca el aporte de la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, que enfatiza la construcción del aprendizaje a través de las relaciones sociales. Por su parte, Guerra García (2020), menciona que los estudiantes van

empoderándose de innovadoras técnicas de aprendizaje como parte del proceso de adaptación a un nuevo estilo de convivencia. Además, el andamiaje permite al maestro acompañar su práctica pedagógica, con mayor capacidad para percibir, comprender y manejar sus emociones durante el trabajo remoto (Chamizo, 2020).

Otra teoría relevante es la enseñanza globalizada, que relaciona el marco metodológico con el aprendizaje personal, generando una dialéctica de incorporación y fortalecimiento en el ámbito laboral e individual de la ruta de vida de los estudiantes (López-Paredes, 2017). Asimismo, la teoría del conectivismo propuesta por Gutiérrez Campos (2012), plantea el aprendizaje mediante el uso de la tecnología, de manera informal y en ambientes diferentes a la clase tradicional, promoviendo el aprendizaje colaborativo y la evaluación a través de la interacción en internet.

Profile (2021), propone un modelo de prácticas pedagógicas sostenibles basado en seis características: 1) la colaboración con las partes interesadas y los aliados estratégicos mediante estrategias tecnológicas; 2) la consideración de las oportunidades para aprender y las experiencias de los estudiantes y las familias durante la pandemia; 3) la improvisación en las actividades cotidianas; 4) la indagación y la curiosidad hacia múltiples términos de conocimiento; 5) la valoración del soporte emocional, así como del conocimiento académico; y 6) la variación de recursos y temas culturales a través de un enfoque de conciencia, de acuerdo a los desempeños de los estudiantes.

La gestión pedagógica del docente se refiere a la capacidad del maestro para organizar y llevar a cabo de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje (Shvardak, 2021).

Implica, planificar y diseñar las actividades, estrategias y recursos didácticos que utilizará en el aula para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Implementar y ejecutar las actividades y estrategias pedagógicas de manera organizada y coherente, adaptándolas a las necesidades e intereses de los alumnos. Evaluar de forma continua el progreso de los estudiantes, identificando fortalezas y áreas de mejora para retroalimentar y ajustar su práctica docente. Gestionar adecuadamente el clima y la convivencia en el aula, promoviendo la participación y el compromiso de los estudiantes. Utilizar de manera efectiva los recursos y medios disponibles (tecnológicos, materiales, humanos, etc.) para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, identificando oportunidades de mejora e implementando acciones para su desarrollo profesional continuo.

La gestión pedagógica, García Cassaleth (2023), como el proceso estratégico y flexible que planifica, organiza, y dirige las acciones educativas para garantizar un aprendizaje efectivo y significativo de los estudiantes, adaptándose a las circunstancias cambiantes y desafiantes que puedan surgir durante situaciones de emergencia. Esta gestión implica la implementación ágil de estrategias pedagógicas innovadoras que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes, priorizando su bienestar emocional y social, así como su desarrollo académico en un entorno educativo

seguro y adaptado a las condiciones de crisis.

La gestión pedagógica en el docente según, Alvarado et al. (2021), se define como el proceso mediante el cual el maestro establece condiciones y directrices que aseguran el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando una relación coherente entre el currículo y la práctica pedagógica.

Implica: Utilizar estrategias que permitan desarrollar la labor docente basada en competencias académicas, administrativas y sociales. Garantizar un proceso coherente de actividades formativas, sociales y pedagógicas para desarrollar la práctica educativa considerando las individualidades de los actores involucrados. Ser un proceso participativo y planificado que va más allá del aula de clases, especialmente en tiempos de crisis, donde se requiere un enfoque amplio e integrador. Evolucionar en función de las nociones gerenciales y organizacionales para garantizar la efectividad y eficiencia de los procesos educativos. Estar centrada en el ser humano, reconociendo que la dirección del proceso académico implica organizar, planificar y controlar la dinámica organizacional para favorecer la calidad educativa.

La gestión pedagógica del docente durante la pandemia de COVID-19 se puede definir como el conjunto de estrategias y acciones adaptativas que los educadores implementan para promover un aprendizaje activo y centrado en el estudiante en entornos de enseñanza remota y en línea. Esta gestión pedagógica implica: Rediseñar las tareas y trabajos de los cursos para involucrar a los

estudiantes con el mundo exterior, conectando los contenidos académicos con sus experiencias de vida y el contexto de la pandemia. Fomentar la agencia de los estudiantes, permitiéndoles contribuir activamente en la construcción del conocimiento y compartirlo más allá del aula virtual. Promover la reflexión crítica de los estudiantes sobre los temas del curso en relación con sus vidas académicas y personales. Aprovechar las herramientas tecnológicas y plataformas en línea de manera creativa para generar interacciones significativas. Priorizar actividades que saquen a los estudiantes de los confines de la pantalla del computador, invitándolos a interactuar con la naturaleza y sus comunidades. Estimular el aprendizaje experiencial, donde los estudiantes puedan poner en práctica los conceptos del curso y reflexionar sobre ello (Kiernan, 2020).

La gestión pedagógica del docente se refiere a la capacidad de adaptar y flexibilizar las estrategias, acciones y decisiones educativas para responder de manera efectiva a los desafíos y cambios que impone la situación de emergencia, con el fin de asegurar la continuidad y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el bienestar de los estudiantes. En este escenario, la gestión pedagógica implica: La adecuación de las teorías y enfoques pedagógicos a las nuevas realidades y necesidades educativas derivadas de la crisis, buscando alternativas innovadoras y creativas para mantener el vínculo con los estudiantes y promover su aprendizaje. El rediseño de las actividades y experiencias de aprendizaje para adaptarlas a las modalidades de educación a distancia, virtual o híbrida, aprovechando las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y los recursos

disponibles en el hogar. La creación de ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y motivantes, que brinden contención emocional a los estudiantes, fomenten su autonomía y fortalezcan su capacidad de resiliencia frente a la adversidad. La implementación de metodologías activas y participativas que favorezcan el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos reales, ayudando a los estudiantes a comprender y enfrentar los retos derivados de la pandemia. La selección y creación de materiales y recursos educativos pertinentes, accesibles y significativos, que respondan a las necesidades y situaciones particulares de los estudiantes en medio de la crisis. La evaluación formativa y empática de los aprendizajes, priorizando el feedback constructivo, la valoración de los progresos individuales y el acompañamiento cercano a los estudiantes en su proceso educativo. La reflexión y el aprendizaje continuo del docente para fortalecer sus competencias digitales, socioemocionales y pedagógicas, así como para compartir experiencias y buenas prácticas con otros educadores en la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas educativos derivados (Peña-García, 2020)

Para, García Cassaleth (2023), la gestión pedagógica se refiere al proceso estratégico y flexible que planifica, organiza, y dirige las acciones educativas para garantizar un aprendizaje efectivo y significativo de los estudiantes, adaptándose a las circunstancias cambiantes y desafiantes que puedan surgir durante situaciones de emergencia. Esta gestión implica:

La implementación ágil de estrategias pedagógicas innovadoras que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes,

priorizando su bienestar emocional y social, así como su desarrollo académico en un entorno educativo seguro y adaptado a las condiciones de crisis.

Peña-García (2020). La gestión pedagógica del docente se refiere a la capacidad de adaptar y flexibilizar las estrategias, acciones y decisiones educativas para responder de manera efectiva a los desafíos y cambios que impone la situación de emergencia, con el fin de asegurar la continuidad y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el bienestar de los estudiantes. En este escenario, la gestión pedagógica implica:

La adecuación de las teorías y enfoques pedagógicos a las nuevas realidades y necesidades educativas derivadas de la crisis, buscando alternativas innovadoras y creativas para mantener el vínculo con los estudiantes y promover su aprendizaje. El rediseño de las actividades y experiencias de aprendizaje para adaptarlas a las modalidades de educación a distancia, virtual o híbrida, aprovechando las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y los recursos disponibles en el hogar. La creación de ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y motivantes, que brinden contención emocional a los estudiantes, fomenten su autonomía y fortalezcan su capacidad de resiliencia frente a la adversidad. La implementación de metodologías activas y participativas que favorezcan el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos reales, ayudando a los estudiantes a comprender y enfrentar los retos derivados de la pandemia. La selección y creación de materiales y recursos educativos pertinentes, accesibles

y significativos, que respondan a las necesidades y situaciones particulares de los estudiantes en medio de la crisis. La evaluación formativa y empática de los aprendizajes, priorizando el feedback constructivo, la valoración de los progresos individuales y el acompañamiento cercano a los estudiantes en su proceso educativo. La reflexión y el aprendizaje continuo del docente para fortalecer sus competencias digitales, socioemocionales y pedagógicas, así como para compartir experiencias y buenas prácticas con otros educadores en la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas educativos derivados (Peña-García, 2020)

Jiménez et al. (2021), gestión pedagógica como el conjunto de estrategias, acciones y decisiones que toman los educadores para adaptar y flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las circunstancias desafiantes y cambiantes

impuestas por una situación de emergencia, con el fin de garantizar la continuidad y calidad educativa, así como atender las necesidades de los estudiantes en un contexto de educación remota o virtual. Esta gestión implica: Adecuar las metodologías, actividades y recursos didácticos a las modalidades de educación a distancia, aprovechando las tecnologías digitales disponibles para mantener la interacción con los alumnos. Diseñar experiencias de aprendizaje significativas y motivadoras que promuevan el desarrollo de competencias, adaptadas a los intereses y posibilidades de los estudiantes en el entorno virtual. Brindar acompañamiento socioemocional a los alumnos, ofreciendo contención, orientación y apoyo para afrontar los desafíos derivados de la crisis. Fomentar la

participación activa, la colaboración y la autonomía de los estudiantes en su proceso formativo, a pesar de la distancia física. Evaluar y retroalimentar formativamente el aprendizaje, usando instrumentos adaptados al contexto virtual, para valorar el progreso individual y brindar orientaciones oportunas. Mantener comunicación fluida con las familias, promoviendo su involucramiento y corresponsabilidad en la educación de sus hijos durante la emergencia. Reflexionar continuamente sobre la propia práctica pedagógica para identificar desafíos, innovar y mejorar las estrategias empleadas.

Bonilla-Villalobos & Ulate-Sánchez (2023), gestión pedagógica, conjunto de acciones planificadas que lleva a cabo el docente, en colaboración con otros actores del proceso educativo, para poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera interactiva en entornos virtuales, adaptándose a las circunstancias desafiantes impuestas por la situación de emergencia, con el fin de dar continuidad y asegurar la calidad de la educación a distancia. Esta gestión pedagógica implica:

Configurar la estructura del entorno virtual para propiciar un proceso interactivo entre estudiante-docente-estudiante y estudiante-entorno-estudiante. Utilizar estratégicamente una variedad de recursos, medios y herramientas tecnológicas para desarrollar una comunicación fluida y efectiva, así como un acompañamiento constante de las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Seleccionar y diseñar materiales didácticos digitales y audiovisuales pertinentes, accesibles y motivadores que favorezcan el aprendizaje autónomo y colaborativo en la virtualidad. Promover la participación

activa, la reflexión y la creatividad de los estudiantes a través de estrategias pedagógicas adaptadas al entorno en línea, que permitan el desarrollo de competencias. Brindar una retroalimentación oportuna y formativa, utilizando diferentes vías de comunicación sincrónica y asincrónica, para orientar y apoyar el progreso de los estudiantes. Implementar un sistema de evaluación continua y diversa, que valore el desempeño individual y grupal, fomente la autoevaluación y coevaluación, y proporcione información para la toma de decisiones.

Compartirlo más allá del aula virtual. Promover la reflexión crítica de los estudiantes sobre los temas del curso en relación con sus vidas académicas y personales. Aprovechar las herramientas tecnológicas y plataformas en línea de manera creativa para generar interacciones significativas. Priorizar actividades que saquen a los estudiantes de los confines de la pantalla del computador, invitándolos a interactuar con la naturaleza y sus comunidades. Estimular el aprendizaje experiencial, donde los estudiantes puedan poner en práctica los conceptos del curso y reflexionar sobre ello (Kiernan, 2020).

Bonilla-Molina (2022), la gestión pedagógica en pandemia se centró en la resolución contingente y comprometida de las problemáticas generadas por la virtualidad impuesta, procurando preservar la naturaleza fundamentalmente social y humana de la educación. Esfuerzos que realizaron los profesores para: Tratar de resolver de la mejor manera posible los desafíos de la enseñanza virtual forzada, buscando un punto de encuentro entre

la pedagogía tradicional y la innovación tecnológica impuesta por las circunstancias. Atenuar el “desastre pedagógico” causado por el cambio abrupto y obligado a modelos educativos 100% virtuales, los cuales fracasaron rotundamente a pesar de la propaganda oficial. Reflexionar y cuestionar la necesidad de desarrollar propuestas para integrar herramientas virtuales sin abandonar la presencialidad, entendiendo que lo virtual debe complementar y no reemplazar la esencia social del hecho educativo. Enfatizar en el retorno a clases presenciales la importancia del encuentro humano, el aprendizaje colaborativo y la construcción de un sentido de comunidad, para así superar las brechas en las relaciones sociales provocadas por el aislamiento.

La gestión pedagógica docente en contextos de crisis o pandemia se define como la capacidad del educador para planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar de manera efectiva, estratégica y flexible el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las circunstancias adversas, cambiantes y desafiantes impuestas por la emergencia, con el fin de garantizar la continuidad y calidad educativa, así como atender las necesidades de los estudiantes en un contexto de educación remota o virtual, procurando preservar la naturaleza fundamentalmente social y humana de la educación (Alvarado et al., 2021; Bonilla-Molina, 2022; Bonilla-Villalobos & Ulate-Sánchez, 2023; García Cassaleth, 2023; Jiménez et al., 2021; Kiernan, 2020; Peña-García, 2020; Shvardak, 2021; Sosa-Risco et al., 2021; Sosa Risco, 2022).

Alvarado et al. (2021), Shvardak (2021) y Sosa-Risco et al. (2021), coinciden en que la gestión pedagógica se refiere a la capacidad del docente para organizar y llevar a cabo de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje. García Cassaleth (2023), Jiménez et al. (2021) y Peña-García (2020), concuerdan en que la gestión pedagógica implica adaptar y flexibilizar estrategias y acciones para responder a los desafíos y cambios impuestos por una situación de emergencia.

Bonilla-Molina (2022), enfatiza la importancia de preservar la naturaleza social y humana de la educación, mientras que autores como Alvarado et al. (2021), García Cassaleth (2023), Jiménez et al. (2021), Peña-García (2020), Shvardak (2021) y Sosa-Risco et al. (2021), se centran más en los aspectos técnicos y estratégicos de la gestión pedagógica.

Kiernan (2020), se enfoca específicamente en la gestión pedagógica durante la pandemia de COVID-19 y en entornos de enseñanza remota y en línea, mientras que autores como Alvarado et al. (2021), Bonilla-Villalobos & Ulate-Sánchez (2023), (García Cassaleth, 2023), Jiménez et al. (2021), Peña-García (2020), Shvardak (2021), Sosa-Risco et al. (2021) y Sosa Risco (2022), abordan la gestión pedagógica en contextos de crisis o emergencia en general.

Valorando la gestión pedagógica resiliente: Aprendiendo de los desafíos educativos

La evaluación de la gestión pedagógica docente en contextos de crisis se define como la capacidad del educador para planificar, ejecutar, controlar y evaluar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las circunstancias adversas y desafiantes impuestas por la emergencia. Esta gestión implica tres componentes clave:

La planificación curricular, es el proceso estratégico y sistemático mediante el cual los maestros diseñan, organizan y articulan el currículo de su aula o institución educativa, con el fin de garantizar aprendizajes significativos y de calidad para sus estudiantes adaptándolos a las circunstancias desafiantes y cambiantes que surgen durante situaciones de emergencia (García Cassaleth, 2023).

Los docentes deben ser reflexivos, creativos y proactivos en el diseño y adaptación del currículo y las experiencias de aprendizaje, empoderándose de los enfoques pedagógicos prioritarios y organizando estrategias innovadoras que aprovechen las posibilidades de los entornos virtuales. El objetivo es garantizar una educación inclusiva, pertinente y de calidad para todos los estudiantes, a pesar de las circunstancias adversas (Sosa-Risco et al., 2021; Sosa Risco, 2022).

Proceso compuesto de tres subcomponentes: (1) planificación con medios digitales; (2) Empoderamiento de los enfoques del área; (3) Organización de estrategias curriculares virtuales.

Planificación con medios digitales es un enfoque adaptativo y flexible que permite a los docentes diseñar y organizar experiencias de aprendizaje significativas y accesibles para los estudiantes, aprovechando las herramientas tecnológicas y los recursos digitales disponibles en el contexto de la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19. Es el proceso mediante el cual los docentes organizan y estructuran las actividades de aprendizaje utilizando recursos tecnológicos y plataformas virtuales, teniendo en cuenta las necesidades y el nivel de conectividad de los estudiantes. Este proceso implica la revisión anticipada de los recursos web y las tareas propuestas en estrategias educativas como “Aprendo en Casa”, contextualizándolas y dosificándolas según sea necesario. Además, los docentes programan actividades de aprendizaje considerando la temática desarrollada en diversos medios, como la televisión, la radio y/o la web, y prevén acciones de trabajo pedagógico adaptadas al uso de tecnología y medios digitales. La planificación con medios digitales también involucra el uso de diversas plataformas virtuales para compartir materiales educativos con los estudiantes y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual (Sosa-Risco et al., 2021; Sosa Risco, 2022).

El Empoderamiento de los enfoques del área se refiere al proceso mediante el cual los docentes se apropian y aplican de manera efectiva los enfoques pedagógicos de las áreas priorizadas en el currículo de emergencia, adaptando y contextualizando las actividades de aprendizaje según las competencias, necesidades e intereses de los estudiantes. Este proceso implica que los docentes

planifiquen experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta los enfoques específicos de cada área, asegurando que las actividades estén alineadas con los objetivos educativos establecidos en el currículo de emergencia. Además, el Empoderamiento de los enfoques del área requiere que los docentes sean capaces de realizar adaptaciones y contextualizaciones de las actividades pedagógicas, considerando las particularidades de sus estudiantes y el entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia (Sosa-Risco et al., 2021; Sosa Risco, 2022).

Organización de estrategias curriculares virtuales se refiere al proceso colaborativo y participativo mediante el cual los docentes planifican, diseñan e implementan propuestas innovadoras de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, con el objetivo de potenciar el desarrollo de las competencias de los estudiantes en el marco del currículo de emergencia. Este proceso implica el trabajo colegiado entre docentes, quienes se reúnen virtualmente para intercambiar experiencias, compartir mejores prácticas pedagógicas y planificar conjuntamente experiencias didácticas de aprendizaje adaptadas al contexto virtual. La Organización de estrategias curriculares virtuales también involucra la participación activa de los docentes en comunidades de aprendizaje, talleres, jornadas o cursos virtuales, donde pueden adquirir nuevos conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas en entornos digitales (Sosa-Risco et al., 2021; Sosa Risco, 2022).

El segundo componente, ejecución de los procesos pedagógicos, se refiere a la adaptación y puesta en práctica de estrategias de enseñanza-aprendizaje que respondan a las circunstancias desafiantes y las necesidades emergentes de los estudiantes en medio de una situación de emergencia, como la generada por la pandemia de COVID-19 (Kiernan, 2020).

Adaptación, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras, flexibles y centradas en el estudiante, que respondan a las circunstancias desafiantes y las necesidades emergentes de los alumnos en medio de una situación de emergencia, como la generada por la pandemia de COVID-19 (Sosa-Risco et al., 2021; Sosa Risco, 2022).

Su estructura la constituye tres subcomponentes: (1) Utilización de estrategias pedagógicas virtuales; (2) Empleo de medios y materiales educativos virtuales; (3) Promoción de la reflexión y el soporte emocional.

Respecto a, Utilización de estrategias pedagógicas virtuales se refiere al conjunto de acciones y prácticas educativas adaptadas al entorno digital que los docentes emplean para promover el aprendizaje activo, significativo y colaborativo de los estudiantes en situaciones de enseñanza remota o en línea durante una crisis o pandemia (Sosa Risco, 2022).

Este proceso implica: Generar situaciones de conflicto cognitivo en las clases virtuales, planteando preguntas, problemas o desafíos que despierten la curiosidad y el interés de los estudiantes, y

les motiven a involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Colaborar con otros docentes en el diseño e implementación de propuestas innovadoras de pedagogía virtual, que permitan atender las necesidades diversas de los estudiantes según sus posibilidades de conectividad y acceso a recursos tecnológicos. Aplicar estrategias pedagógicas y didácticas virtuales coherentes con la planificación de las experiencias de aprendizaje, asegurando la alineación entre los objetivos, las actividades, los recursos y las formas de evaluación en el entorno digital. Fomentar el trabajo en equipo y la interacción entre los estudiantes aprovechando las funcionalidades de las plataformas virtuales, como las salas de Zoom o los grupos de WhatsApp, para propiciar la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales. Utilizar múltiples medios y canales de comunicación con los estudiantes durante el desarrollo de las clases, combinando recursos sincrónicos y asincrónicos, para mantener una presencia docente activa y facilitar el acompañamiento y la retroalimentación. Diseñar estrategias virtuales personalizadas para responder oportunamente a las preguntas, dudas o necesidades individuales de los estudiantes, brindándoles orientación y apoyo adaptado a su ritmo y estilo de aprendizaje, y a su situación particular en el contexto de la crisis (Sosa Risco, 2022).

Empleo de medios y materiales educativos virtuales en tiempos de COVID-19 o crisis requiere que los docentes sean hábiles y creativos en la selección, creación y utilización estratégica de recursos digitales diversos y accesibles, que respondan a las necesidades y características de los estudiantes, y favorezcan su aprendizaje activo,

significativo e inclusivo en medio de las circunstancias de educación remota o en línea impuestas por la emergencia (Sosa Risco, 2022).

Este empleo implica: Adaptar y crear materiales educativos virtuales accesibles y adecuados para los estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta sus características, ritmos y estilos de aprendizaje, con el fin de garantizar su inclusión y participación efectiva en las actividades de aprendizaje en línea. Diseñar, producir y utilizar videos educativos como recurso didáctico en las clases virtuales, aprovechando su potencial para presentar de manera atractiva y dinámica los contenidos, explicar conceptos complejos, plantear ejemplos y casos prácticos, y generar interés y engagement en los estudiantes. Seleccionar y emplear de manera intencional y estratégica otros medios y materiales educativos digitales, como presentaciones interactivas, infografías, mapas conceptuales, simulaciones, juegos educativos, entre otros, que respondan a los objetivos de aprendizaje y favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. Integrar de manera coherente y alineada los medios y materiales educativos virtuales en la planificación y ejecución de las experiencias de aprendizaje, asegurando su pertinencia, calidad y efectividad para el logro de los propósitos educativos en el contexto de la enseñanza remota. Brindar orientaciones y apoyo a los estudiantes para el acceso, uso y aprovechamiento de los medios y materiales educativos virtuales, promoviendo su autonomía, pensamiento crítico y habilidades digitales (Sosa Risco, 2022).

Promoción de la reflexión y el soporte emocional se refiere al conjunto de acciones y estrategias que los docentes implementan para favorecer el bienestar socioemocional de los estudiantes y estimular su pensamiento crítico y autónomo en relación con sus experiencias de aprendizaje, en el marco de la educación remota o en línea durante una situación de emergencia o pandemia (Sosa Risco, 2022).

Esta promoción implica: Brindar apoyo emocional a los estudiantes a través de mensajes virtuales personalizados y audios, en los que el docente les expresa su preocupación, empatía y disposición para escucharlos y orientarlos, respondiendo a sus necesidades afectivas e intereses particulares en medio de las circunstancias adversas. Crear espacios y oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre sus nuevos aprendizajes, estableciendo conexiones con sus experiencias previas, su contexto y sus emociones, y expresando sus opiniones, preguntas y conclusiones de manera libre y respetuosa. Fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la colaboración y la resiliencia, a través de actividades y dinámicas que les permitan reconocer y manejar sus emociones, establecer relaciones positivas con otros y afrontar los desafíos derivados de la crisis. Promover la metacognición en los estudiantes, es decir, la capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificando sus fortalezas, debilidades, avances y aspectos por mejorar, y estableciendo metas y estrategias para seguir aprendiendo de manera autónoma. Generar un clima de confianza, respeto y apertura en las interacciones virtuales con

los estudiantes, mostrando interés genuino por sus perspectivas, valorando sus contribuciones y brindándoles retroalimentación constructiva y motivadora. Trabajar de manera articulada con otros actores educativos, como psicólogos escolares, trabajadores sociales y familias, para brindar un soporte integral a los estudiantes que enfrentan situaciones de mayor vulnerabilidad o riesgo psicosocial en el contexto de la pandemia (Sosa Risco, 2022).

Tercer componente, control y la evaluación se refieren al proceso sistemático y continuo de seguimiento, valoración y toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de asegurar su calidad, pertinencia y adaptación a las necesidades emergentes de los estudiantes, así como de identificar oportunidades de mejora y reorientar las estrategias educativas en medio de la situación de emergencia (Peña-García, 2020; Sosa Risco, 2022).

Durante contextos de crisis o pandemia, el control y la evaluación en la gestión pedagógica docente se refieren al proceso integral, sistemático y continuo de seguimiento, valoración y toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, que realiza el docente con el propósito de asegurar la calidad, pertinencia y adaptación del proceso educativo a las necesidades y posibilidades de cada estudiante en la educación a distancia o virtual. Este proceso implica la utilización de diversos instrumentos y estrategias de evaluación formativa y retroalimentación (Sosa Risco, 2022).

Proceso evaluado con dos subcomponentes: (1) Evaluación formativa y retroalimentación, e (2) instrumentos de evaluación.

Evaluación Formativa y Retroalimentación es un proceso continuo y sistemático que realiza el docente para valorar el progreso de los estudiantes en su aprendizaje, identificar sus fortalezas y dificultades, y proporcionarles orientaciones y apoyo personalizado para mejorar su desempeño y alcanzar los objetivos educativos, en el marco de la educación a distancia o virtual implementada durante la emergencia. En el contexto de crisis o pandemia es un proceso integral y personalizado que realiza el docente para valorar y apoyar el aprendizaje de cada estudiante, adaptándose a sus necesidades y posibilidades en la educación a distancia, y promoviendo su participación activa, su autorregulación y su colaboración con otros, con el fin de asegurar su progreso educativo y su bienestar integral a pesar de las circunstancias adversas (Sosa Risco, 2022).

Este proceso implica: La comunicación clara y explicativa de las actividades, recursos y herramientas digitales que se utilizarán en la estrategia educativa adoptada durante la crisis, como “Aprendo en casa”, asegurando que los estudiantes comprendan las expectativas de aprendizaje y los medios para alcanzarlas. El seguimiento constante y la revisión de las evidencias o productos de aprendizaje presentados por los estudiantes, utilizando estrategias de evaluación formativa para identificar sus avances, dificultades y necesidades particulares, y para adaptar las estrategias de enseñanza en función de ellas. La retroalimentación oportuna, específica y constructiva a cada estudiante sobre su proceso de aprendizaje, brindando sugerencias, orientaciones y recursos personalizados para ayudarles a superar sus dificultades, potenciar sus fortalezas y mantener su motivación y

compromiso con su formación. La enseñanza sincrónica y el refuerzo pedagógico a los estudiantes que presentan mayores desafíos en su aprendizaje, a través de sesiones virtuales individuales o en pequeños grupos, en las que se brinda un acompañamiento más intensivo y se promueve la participación activa y la resolución de dudas. El fomento de la autoevaluación como estrategia para desarrollar la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar sus logros y aspectos por mejorar, y asumir la responsabilidad de su proceso formativo, con la guía y el apoyo del docente. La promoción del trabajo colaborativo y la integración de los estudiantes que presentan dificultades para relacionarse con sus pares en el entorno virtual, a través de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos o la resolución de problemas en equipo, que fomenten la interacción, la comunicación y el apoyo mutuo (Sosa Risco, 2022).

Los Instrumentos de Evaluación son las herramientas, técnicas o recursos que utiliza el docente para recopilar, registrar y analizar información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de valorar su desempeño en función de los criterios y propósitos establecidos, y tomar decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación a distancia o virtual implementada durante la emergencia (Sosa Risco, 2022).

Estos instrumentos implican: La definición clara y coherente de los criterios de evaluación que se utilizarán para valorar el desempeño de los estudiantes, los cuales deben estar alineados con los propósitos de aprendizaje y las competencias que se busca desarrollar en cada

actividad o situación educativa, y ser comunicados oportunamente a los alumnos. El registro sistemático y continuo de la participación y el involucramiento de cada estudiante en las actividades de aprendizaje propuestas, tanto en las sesiones sincrónicas como en las tareas asincrónicas, con el fin de identificar su nivel de compromiso, sus fortalezas y sus necesidades de apoyo. La selección y aplicación de instrumentos de evaluación variados, pertinentes y adaptados a las características de las actividades de aprendizaje y las evidencias que se solicitan a los estudiantes, tales como rúbricas, listas de cotejo, escalas de valoración, cuestionarios, entre otros, que permitan recoger información válida y confiable sobre su desempeño. La orientación y el acompañamiento a los estudiantes en el uso de portafolios virtuales o físicos como herramientas para organizar, reflexionar y evaluar sus evidencias de aprendizaje, mediante el diseño y la comunicación de rúbricas o guías de evaluación que les permitan conocer los criterios y niveles de desempeño esperados, y recibir retroalimentación formativa. El análisis y la interpretación de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de evaluación, con el fin de identificar los logros, las dificultades y las oportunidades de mejora en el aprendizaje de cada estudiante y del grupo en general, y de reflexionar sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza empleadas. La utilización de los resultados de la evaluación para brindar retroalimentación significativa y oportuna a los estudiantes, para adaptar y flexibilizar las estrategias de enseñanza en función de sus necesidades y posibilidades, y para tomar decisiones sobre la planificación y la gestión del proceso educativo en el contexto de la emergencia (Sosa Risco, 2022).

Además, Mentasti (2021), afirma que estos indicadores de evaluación de la labor docente serán de utilidad si van de la mano con la enseñanza virtual y manejo de herramientas virtuales, dando los maestros cumplimiento con el propósito de la enseñanza y aprendizaje. Concluye Meza Revatta et al., (2020), recomendando que al atender cada una de estas cualidades de enseñanza, mejorará el servicio profesional del docente.

Gestión pedagógica resiliente: Transformando el futuro educativo en tiempos de crisis

La Organización de Naciones Unidas (ONU), ante la emergencia sanitaria, vela para que los gobiernos propongan y cumplan políticas públicas a favor de la educación en tiempos de pandemia empezando con el refuerzo emocional del maestro (Villarreal, 2021). En el Perú, la observación General N° 13. La Defensoría del Pueblo, como institución nacional de derechos humanos, aborda la educación a distancia, como prácticas pedagógicas virtuales flexibles adaptables a las circunstancias vividas en la sociedad ante el COVID-19, así como considerar el nivel de conectividad de los niños y adolescentes con la finalidad que sea accesible a todos (Defensoría del Pueblo, 2020).

Además, la gestión pública en el sistema educativo peruano, en la RM N° 121 (Minedu, 2021), avala la política educativa y gubernamental donde promueve el manejo de emociones resilientes para el maestro y estudiantes, recomendaciones con protocolos sanitarios y desafíos de la gestión pedagógica virtual a distancia,

a través de recursos especializados. Gonzales (2020), menciona que cuando se atiende al maestro emocionalmente, se convierte en educador resiliente siempre será entusiasta y motivador ante circunstancias difíciles, aprovechando estas oportunidades para generar situaciones significativas con sus estudiantes.

Las prácticas y experiencias de los maestros en la gestión pedagógica durante el cierre de la escuela que causó la pandemia de COVID-19., requieren de una resiliencia remota durante la pandemia, con un enfoque de apoyo colaborativo con los directivos y profesionales de psicología, construcción de relaciones sólidas y durabilidad, deben adaptar situaciones cambiantes, cuidando la relación cultivada durante un período prolongado de apoyo y tecnología disponible (Moorhouse 2021).

Franco Amado (2020). Propone un proceso metodológico de resiliencia en articulación de competencias, para poder establecer la relación en los diferentes aspectos de la variable de la resiliencia docente y gestión pedagógica en tiempos de pandemia. Padilla & Mamani (2020), afirman que la adecuación del tema emocional en altas escalas recae sobre la familia y los docentes, al reflexionar, durante los procesos de planificación de la práctica pedagógica, identificamos cuales son las emociones positivas o negativas que priman. Que en cierto sentido se debería producir el Aprendizaje significativo expuesto por Ausubel (1963). Concluyendo que la suspensión de clases presenciales, originó nuevos contextos de atención con estrategias diversas para los estudiantes (Tiramonti et al., 2021).

La vinculación de las dos variables de resiliencia y gestión pedagógica, se sustenta con el marco legal de política Nacional de Modernización de la Gestión Pública al 2030 (Decreto Supremo No 103-2022-PCM, 2022). Esta política nacional no solo impacta directamente en la administración pública, sino que también puede tener efectos indirectos positivos en la labor docente al promover una gestión más eficiente, transparente y centrada en las necesidades de las personas, lo que a su vez puede influir en la gestión pedagógica, el bienestar docente y la resiliencia del personal educativo en las instituciones escolares. Con ley de reforma magisterial, Decreto Supremo No 004-2013-ED (2013), se establece que la evaluación de desempeño docente tiene como objetivo comprobar el desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del docente, identificar necesidades de formación y reconocer a los docentes de desempeño destacado, contribuir al desarrollo resiliente, como el bienestar emocional, la inteligencia emocional, la gestión del desempeño, los programas de inducción y acompañamiento a los docentes.

Roman (2020), asegura que la resiliencia es un factor importante en el fortalecimiento de la práctica pedagógica en momentos complicados, pues con la atención a la parte emocional de los estudiantes se mejorarán los logros de aprendizaje que ayudarán a tener una vida tranquila, equilibrada y digna. (Cortés González et al., 2021), Consolida los entornos de resiliencia en los maestros, a pesar de las trabas en la interacción de las clases virtuales, un proceso innovador para lograr aprendizajes en los estudiantes. Para Castagnola Sánchez et al. (2021), hablar de un modelo de maestros

resilientes en tiempos de pandemia, es un docente que haya aceptado la realidad que se vivió por pandemia, fortalecido colaborativamente como grupo, expresar sentimientos como llorar y sonreír para evitar el desacompañamiento. Su cuidado propio generando actividades recreativas y ejercicios para evitar el cansancio y actitudes negativas.

La estrategia “Te Escucho Docente” de Atención en Contención Emocional Individual a los docentes generada por el COVID-19 para cuidar y mejorar el bienestar socioemocional de los profesores, un soporte socioemocional tele asistido por psicólogos que se realizaban desde Lima vía llamadas o videoconferencias. Se advierte que docentes sin conectividad o dispositivos adecuados enfrentaron barreras para acceder, dado que la solicitud y sesiones eran virtuales. La brecha digital entre zonas urbanas y rurales pudo limitar que dichos docentes se beneficien de esta iniciativa de apoyo socioemocional, vital en el contexto adverso que atravesaban (Sanchez Angulo & Campos Velazco, 2023).

Frente a esa situación, Schwartzman & Jenni (2023), los profesores implementaron diversas estrategias y adaptaciones para intentar dar continuidad a la educación, entre las principales: Empleo de medios alternativos para enviar contenidos educativos y mantener comunicación con los estudiantes, como mensajes de texto, audios y videos por teléfono. Pero esto dependía de que los padres contaran con equipos y saldo. Desarrollo de actividades “extramurales” como visitas domiciliarias para entregar material

impreso preparado por ellos y recoger las tareas de los estudiantes. También mediante el envío de materiales con mensajeros de las comunidades. Para los que no tenían ningún medio, realizaban explicaciones verbales de los contenidos estableciendo horarios de llamadas. Los alumnos tomaban nota y enviaban sus tareas de la misma forma oral cuando había conexión disponible. En los casos con muy baja o nula conectividad, la educación a distancia no era posible, por lo que los docentes ideaban estrategias complementarias presenciales con cada estudiante según sus medios y posibilidades. Aprovechamiento de iniciativas locales para compartir contenidos de la estrategia Aprendo en Casa a través de altoparlantes comunales ante la falta de radio y TV. Como se puede apreciar, la precariedad de internet en las escuelas rurales generó que los profesores ensayaran métodos híbridos y alternativos para intentar mantener la educación, dentro de sus posibilidades (Schwartzman & Jenni, 2023), Plantean la urgencia de transformar los enfoques de política educativa pospandemia con perspectiva de género, visibilizando y abordando las diferencias en los efectos sobre docentes mujeres y hombres. Se requieren medidas como respaldo socioemocional, permiso parental mejorado, horarios flexibles, recursos para aliviar las múltiples cargas que enfrentan las docentes-madres.

La Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP, 2021), reconoce la importancia del bienestar socioemocional de estudiantes, docentes y familias como una dimensión crítica afectada por la pandemia y las medidas de aislamiento. Aunque el documento no proporciona un diagnóstico específico sobre el estado

socioemocional de la comunidad educativa, sí enfatiza la necesidad de abordar esta área como parte integral de las estrategias educativas en respuesta a la COVID-19. Una de las recomendaciones clave del documento es la elaboración de una propuesta regional que trabaje el soporte emocional y las habilidades socioemocionales con docentes, estudiantes y padres de familia. Esto sugiere una preocupación por el impacto psicológico y emocional de la pandemia en todos los miembros de la comunidad educativa, reconociendo que la educación remota y las restricciones asociadas han afectado significativamente estos aspectos.

Además, menciona la importancia de monitorear el bienestar emocional de estudiantes y profesores en colaboración con la red de salud, lo que indica un reconocimiento de la necesidad de un enfoque multidisciplinario para abordar estas preocupaciones. Esta recomendación subraya la importancia de identificar y atender las necesidades emocionales y psicológicas surgidas en el contexto de la crisis sanitaria, así como de implementar mecanismos de apoyo y seguimiento adecuados (MCLCP, 2021)

Ortiz Portocarrero et al. (2023). Destaca la importancia de estrategias adaptativas y proactivas en la gestión pedagógica, subrayando la necesidad de preparar a los educadores para entornos cambiantes y desafiantes como los experimentados durante la pandemia. Este enfoque puede ser crucial para mejorar la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular, proponiendo modelos educativos más flexibles y resilientes que puedan responder eficientemente a futuras crisis.

De Alba (2020). Enfatiza que las reformas curriculares formalmente decretadas deben complementarse con intervenciones que desarrollen capacidades internas en los docentes para movilizarlas efectivamente, amortiguar la incertidumbre y construir sentido compartido frente a las adversidades. Si bien la propuesta es coherente, requiere validación empírica.

Capítulo 2

Descubriendo la fortaleza docente frente a la adversidad: una mirada detrás de escena del proceso de investigación

Explorando la resiliencia docente: Un viaje desde la comprensión hasta la prospectiva en tiempos de crisis

La investigación realizada se clasifica como de tipo básica ya que su objetivo principal fue ampliar el conocimiento y la comprensión de las características inherentes a la resiliencia en contextos de crisis o situaciones adversas en el ámbito pedagógico (Concejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación tecnológica, 2018). La investigación se enfocó en profundizar en el entendimiento de los factores y dinámicas que fomentan la resiliencia en la educación, más que en aplicar los hallazgos de manera inmediata.

Según la clasificación de Hurtado (2012), la investigación realizada se enmarcó dentro del tipo proyectivo. Este tipo de investigación busca encontrar soluciones a una situación problemática identificada en la gestión pedagógica docente, a partir de la indagación de los procesos generadores de dicha problemática.

En este caso, el estudio se enfocó en analizar la capacidad resiliente de los docentes ante situaciones imprevistas, como las generadas por la pandemia, en el desarrollo de su actividad laboral. Esto implicó abordar diferentes niveles de conocimiento, desde la descripción y explicación de los fenómenos observados, hasta la predicción y configuración de propuestas a través de la prospectiva.

Diseño no experimental, según la clasificación de Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), Esto se debe a que no hubo manipulación intencional de variables independientes, sino que se

centró en el estudio de situaciones ya existentes, sin intervención del investigador. Además, el estudio se caracteriza por ser de tipo transeccional, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento o tiempo determinado.

Por otro lado predictivo, al permitir confirmar la estructura causal completa y predecir la variación de una variable a partir de otras, una vez establecida la relación de causalidad y prospectivo, al permitir la validación de la robustez del modelo de predicción, lo que a su vez posibilita la generación de pronósticos a corto y largo plazo (Hurtado, 2012; Padilla-Ospina et al., 2020).

Comprendiendo y evaluando la resiliencia y la gestión pedagógica de los docentes en situaciones adversas

La Variable Independiente (VI), Diversos autores, como Castilla Cabello et al. (2016), Salgado Lévano (2012) y Sosa Risco (2022), han definido la resiliencia docente a partir de los planteamientos de Wagnild y Young (1993). Estos investigadores conciben la resiliencia como la capacidad del educador para adaptarse de manera positiva a las adversidades, desafíos y cambios que se presentan en su práctica pedagógica.

Dimensiones tales como: Sentirse bien solo, Confianza en sí mismo, Perseverancia, Ecuanimidad y Satisfacción personal.

Indicadores que representa once subcomponentes: Autoconfianza, Independencia Decisión, Invencibilidad, Empoderamiento,

Ingenio, Persistencia, Balance, Adaptabilidad, Perspectiva de vida, Flexibilidad.

La investigación empleó una escala de medición ordinal para evaluar la resiliencia de los docentes, así como sus dimensiones e indicadores. Esta escala diagnóstica o interpretativa se estructuró en tres niveles de valoración: No Resiliente, Nivel Medianamente Resiliente y Nivel Resiliente. En este sentido, los puntajes directos obtenidos por los participantes fueron transformados a porcentajes de logro, tomando como base el 100%. Esto permitió establecer con claridad los niveles de resiliencia de los docentes en los diferentes aspectos evaluados.

La Variable Dependiente (VD). Gestión pedagógica implica las habilidades y estrategias que los educadores desarrollan para planificar, implementar y evaluar las actividades y recursos necesarios para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Shvardak, 2021; Sosa Risco, 2022)

La definición operacional de la variable de la gestión pedagógica correspondió a la práctica pedagógica de los maestros, con fines de lograr un servicio educativo que ayude a aprender a los estudiantes, según sus condiciones de conectividad y contexto. Será medida a con tres dimensiones: Planificación Curricular, Ejecución de los Procesos Pedagógicos, y control y evaluación...

Los Indicadores: Programa con medios digitales, Empoderamiento de los enfoques del área, Organizo estrategias curriculares virtuales, Utilizo estrategias pedagógicas virtuales, Empleo de medios y materiales educativos virtuales, Promuevo la reflexión y

soporte emocional, Evaluación Formativa-Retroalimentación, e Instrumento de Evaluación.

La utilización de una escala ordinal con niveles de valoración definidos (Deficiente, Regular y Eficiente), posibilitó una evaluación más precisa y comprensible de la gestión pedagógica de los docentes, al expresar los resultados en términos de porcentajes de logro. Esto facilitó el análisis y la interpretación de los datos recopilados durante la investigación.

Resiliencia y Gestión pedagógica docente en el sur de Castilla: un estudio basado en la accesibilidad de los participantes

De acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), una población reúne a un conjunto de personas que comparten características similares. En el caso de esta investigación, la población estuvo conformada por 208 docentes de instituciones educativas ubicadas en el sector sur de Castilla, Piura.

Los criterios de inclusión, Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), corresponden a las características que deben cumplir los integrantes de la población de una investigación. En el caso de este estudio, los criterios de inclusión fueron los siguientes: Docentes de instituciones educativas ubicadas en la zona sur de Castilla, Piura. Docentes que laboran en instituciones educativas que atienden los tres niveles de Educación Básica Regular (EBR): inicial, primaria y secundaria. Docentes que se desempeñan en instituciones educativas de gestión pública. Docentes contratados y nombrados, sin licencia laboral.

Los criterios de exclusión, Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), se refieren a las características que no corresponden a la población de estudio. En el caso de esta investigación, los criterios de exclusión fueron los siguientes: Docentes que no pertenecen a instituciones educativas ubicadas en la zona sur del distrito de Castilla, Piura. Docentes que laboran en instituciones educativas que atienden solo uno o dos niveles de Educación Básica Regular (EBR), y no los tres niveles (inicial, primaria y secundaria). Docentes que se desempeñan en instituciones educativas de gestión no estatal (privadas). Docentes que se encuentran cubriendo licencias laborales.

Según Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), la muestra se refiere a una parte de los elementos que conforman la población total a ser investigada. En el caso de este estudio, la muestra se obtuvo a partir del cálculo del tamaño muestral para una población estadística finita, considerando un nivel de confianza del 99%. Esto dio como resultado una muestra de 199 docentes.

Según Sánchez Carlessi et al. (2018), el muestreo es un recurso de la investigación que consiste en determinar la cantidad de individuos a analizar para cumplir con los objetivos del estudio, utilizando técnicas estadísticas. En el caso de esta investigación, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta técnica se seleccionó debido a la facilidad de obtener los datos de los docentes de las escuelas ubicadas en el sector sur del distrito de Castilla.

El muestreo no probabilístico por conveniencia permitió simplificar la sistematización de la muestra de estudio, al centrarse

en aquellos maestros que estaban disponibles y accesibles para participar en la investigación. Esto facilitó la recolección de datos y el cumplimiento de los objetivos del estudio. Si bien este tipo de muestreo no garantiza la representatividad estadística de la muestra, fue la opción más adecuada dadas las condiciones y limitaciones del contexto en el que se desarrolló la investigación.

Resiliencia y gestión pedagógica: Midiendo la fortaleza docente en tiempos difíciles

Según lo mencionado por Castilla Cabello et al. (2016), Paredes Araujo (2020), Sosa Risco (2022) y Sosa-Risco et al. (2021), la escala RS25 corresponde a la estructura teórica propuesta por Wagnild y Young (1993). Para el estudio, la validez de contenido de la escala RS25 para ser administrado a los docentes fue otorgada por un panel de cinco expertos, quienes evaluaron la correspondencia entre los ítems y las dimensiones teóricas. Como resultado, se obtuvo una calificación promedio de 83.8, situando a la escala en un nivel excelente de validez.

La escala RS25 está conformada por un total de 25 ítems, distribuidos en cinco dimensiones y 11 indicadores, los cuales reflejan de manera adecuada el contenido estructural de resiliencia según el modelo teórico de Wagnild y Young (1993).

La validez de constructo de la RS25: De acuerdo con la información proporcionada en los recursos, la validez de constructo de la escala RS25 para medir la resiliencia, basada en el modelo

teórico de Wagnild y Young (1993), reportó valores de correlación (r) superiores a 0.300, los cuales fueron estadísticamente significativos.

En cuanto a la confiabilidad de la escala, esta se obtuvo a través del método de consistencia interna Alpha de Cronbach. Los resultados fueron los siguientes: Escala global (25 ítems): $\alpha = 0.966$; Dimensión “Sentirse bien solo”: $\alpha = 0.953$; Dimensión “Confianza en sí mismo”: $\alpha = 0.960$; Dimensión “Perseverancia”: $\alpha = 0.930$; Dimensión “Ecuanimidad”: $\alpha = 0.807$; Dimensión “Satisfacción personal”: $\alpha = 0.816$. Además, los coeficientes Alpha de Cronbach por ítem oscilaron entre 0.570 y 0.959. Estos resultados indican que la escala RS25 presenta una excelente confiabilidad, con valores Alpha de Cronbach por dimensión e ítem que son iguales o inferiores al valor obtenido para la escala global. Esto implica que la escala tiene un nivel aceptable de aplicabilidad y consistencia interna para medir el constructo de resiliencia.

Con respecto a Gestión pedagógica, la validez de contenido del cuestionario fue otorgada por cinco expertos, logrando una valoración promedio de 87.4, situándolo en un nivel excelente. El cuestionario consta de un total de 30 ítems, distribuidos en tres dimensiones y 8 indicadores.

En cuanto a la validez de constructo, a través del cálculo de índices correlacionales Ítem–total, se indica que el patrón de respuestas dado por los 30 ítems estima la teoría sobre gestión pedagógica con valores $r > 0.300$ (**) (*) significativos.

Por otro lado, la confiabilidad del cuestionario, con la totalidad de los 30 ítems, alcanzó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,988. A nivel de dimensiones, se obtuvo: planificación curricular, 0,966; ejecución de los procesos pedagógicos, 0,963; y control y evaluación, 0,988. Además, los coeficientes Alpha de Cronbach por ítem oscilaron desde 0,953 hasta 0,988. Estos resultados implican que la aplicabilidad del cuestionario se considera aceptable, ya que los valores Alpha (α), obtenidos por cada dimensión e ítem son iguales o inferiores al valor del instrumento en su conjunto.

Un recorrido que conduce a una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados

Los procedimientos para recoger la información fueron los siguientes: en primer lugar, se estructuró la labor de la investigación; luego, se recepcionó la información de la muestra; posteriormente, se asignó la información según el formato establecido. A continuación, se utilizó el software SPSS para organizar los datos por variable, dimensiones e indicadores, de acuerdo a la codificación de la información requerida. Posteriormente, se analizaron los datos en respuesta a los objetivos e hipótesis. Finalmente, se examinaron los datos estadísticos requeridos acorde al estudio, considerando: (a) los objetivos, (b) el diseño, (c) el tipo de variables y (d) la escala de medición.

Revelando las claves de la fortaleza docente y su impacto en la enseñanza durante tiempos difíciles

Para el análisis de los datos, se emplearon diversas herramientas estadísticas, como una matriz de registro de datos, tablas de distribución de frecuencia y gráficos unidimensionales. Además, se aplicaron pruebas específicas, como la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y otras referidas al análisis de regresión logística ordinal, tales como la prueba de Chi Cuadrado, el Pseudo R Nagelkerke y el estadístico de Wald. Estos procedimientos permitieron examinar y procesar la información recopilada de manera rigurosa y acorde a los objetivos y el diseño de la investigación.

En el contexto de la regresión logística ordinal y considerando la hipótesis planteada, se pueden generar varios tipos de pruebas de hipótesis para evaluar la significancia y relevancia del modelo teórico propuesto. A continuación, se detallan las principales pruebas de hipótesis que se pueden realizar:

Prueba de significancia global del modelo: Esta prueba evalúa si el modelo de regresión logística ordinal en su conjunto es estadísticamente significativo. La hipótesis nula (H_0), establece que todos los coeficientes de las variables independientes son iguales a cero, lo que implica que ninguna de las características resilientes tiene un efecto significativo sobre la gestión pedagógica. La hipótesis alternativa (H_1), plantea que al menos uno de los coeficientes es distinto de cero. Si se rechaza la hipótesis nula, se concluye que el modelo es significativo y que al menos una característica resiliente influye en la gestión pedagógica.

Pruebas de significancia individual de los coeficientes: Estas pruebas evalúan la significancia estadística de cada coeficiente asociado a las características resilientes incluidas en el modelo. La hipótesis nula (H_0), establece que el coeficiente de una característica específica es igual a cero, lo que implica que esa característica no tiene un efecto significativo sobre la gestión pedagógica. La hipótesis alternativa (H_1), plantea que el coeficiente es distinto de cero. Si se rechaza la hipótesis nula para una característica, se concluye que esa característica resiliente tiene un impacto significativo en la gestión pedagógica.

Pruebas de bondad de ajuste: Estas pruebas evalúan qué tan bien se ajusta el modelo de regresión logística ordinal a los datos observados. Algunas pruebas comunes incluyen la prueba de chi-cuadrado de Pearson y la desviación. La hipótesis nula (H_0), establece que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos, mientras que la hipótesis alternativa (H_1), plantea que hay una discrepancia significativa entre el modelo y los datos. Si no se rechaza la hipótesis nula, se concluye que el modelo tiene un buen ajuste.

Pruebas de líneas paralelas: Estas pruebas evalúan el supuesto de líneas paralelas o proporcionalidad de odds en el modelo de regresión logística ordinal. La hipótesis nula (H_0), establece que los coeficientes de las variables independientes son iguales para todos los niveles de la variable dependiente ordinal, lo que implica que el efecto de las características resilientes es constante en todos los niveles de gestión pedagógica. La hipótesis alternativa (H_1), plantea que los coeficientes difieren entre los niveles. Si no se rechaza la hipótesis

nula, se concluye que el supuesto de líneas paralelas se cumple y que el modelo es adecuado.

Estas pruebas de hipótesis proporcionarán evidencia sobre la validez y significancia del modelo teórico propuesto, así como sobre la importancia de cada característica resiliente en la predicción de la gestión pedagógica. Los resultados de estas pruebas respaldarán o no la hipótesis de que un modelo basado en características resilientes puede ser útil para mejorar la gestión pedagógica de los docentes en tiempos adversos o de crisis.

Investigando la resiliencia y gestión pedagógica docente con integridad: un enfoque ético y riguroso

En la presente publicación, fruto de una exhaustiva investigación doctoral, se han seguido de manera rigurosa los lineamientos éticos establecidos por la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo. A lo largo de todo el proceso de investigación y elaboración del libro, se han respetado los principios fundamentales del código de ética, garantizando la confidencialidad de la información recopilada y protegiendo la privacidad de los participantes. Todos los datos obtenidos han sido tratados con el máximo cuidado y discreción, y se han utilizado exclusivamente con fines académicos y de divulgación científica.

Asimismo, se han respetado de manera escrupulosa los derechos de autor de las investigaciones previas que han servido como

antecedentes y fundamentos teóricos para este libro. Cada fuente utilizada ha sido debidamente citada y referenciada, reconociendo el trabajo y las contribuciones de los autores originales. Se ha evitado cualquier forma de plagio o apropiación indebida de ideas ajenas, manteniendo la integridad académica en todo momento.

La recolección de información se ha llevado a cabo en las escuelas públicas del distrito de Castilla, contando con la colaboración y el consentimiento informado de las autoridades educativas pertinentes. Se ha establecido un diálogo transparente con los directivos de las instituciones, explicando claramente los objetivos y alcances de la investigación que ha dado origen a este libro. Se ha obtenido el permiso necesario para acceder a los docentes y recopilar la información requerida.

Durante todo el proceso de investigación y elaboración del libro, el equipo de autores ha mantenido un acompañamiento responsable y ético. Se ha brindado información clara y precisa a los docentes participantes sobre el propósito del estudio, su metodología y la importancia de su colaboración voluntaria. Se ha respetado el derecho de los docentes a decidir libremente si deseaban participar o no en la investigación, sin ejercer ningún tipo de presión o coerción.

Además, se ha garantizado el anonimato de los docentes participantes, asignando códigos o pseudónimos para proteger su identidad. Los datos recopilados han sido tratados con confidencialidad y se han almacenado de manera segura, accesibles únicamente para el equipo de autores autorizados.

Los resultados presentados en este libro se exponen de manera objetiva y veraz, evitando cualquier manipulación o distorsión de los datos. Se ha buscado contribuir al conocimiento científico de manera ética y responsable, con el fin de aportar al mejoramiento de la labor pedagógica y el bienestar de los docentes.

La publicación de este libro tiene como propósito extender y difundir los hallazgos de la investigación doctoral a un público más amplio, cumpliendo con los criterios de calidad, originalidad y relevancia exigidos para una obra de esta naturaleza. Se ha buscado presentar los resultados de manera accesible y comprensible, sin sacrificar el rigor académico y la profundidad del análisis.

En síntesis, este libro se ha elaborado con un firme compromiso ético, respetando los principios de confidencialidad, derechos de autor, consentimiento informado y responsabilidad en la investigación. Se ha priorizado la integridad, la transparencia y el respeto hacia todos los actores involucrados, buscando generar conocimientos valiosos que contribuyan al campo educativo de manera ética y rigurosa. Con su publicación, se espera contribuir al debate académico, la formación de docentes y la mejora de las prácticas educativas, cumpliendo así con la misión de extender el conocimiento generado en la investigación doctoral a una audiencia más amplia y diversa.

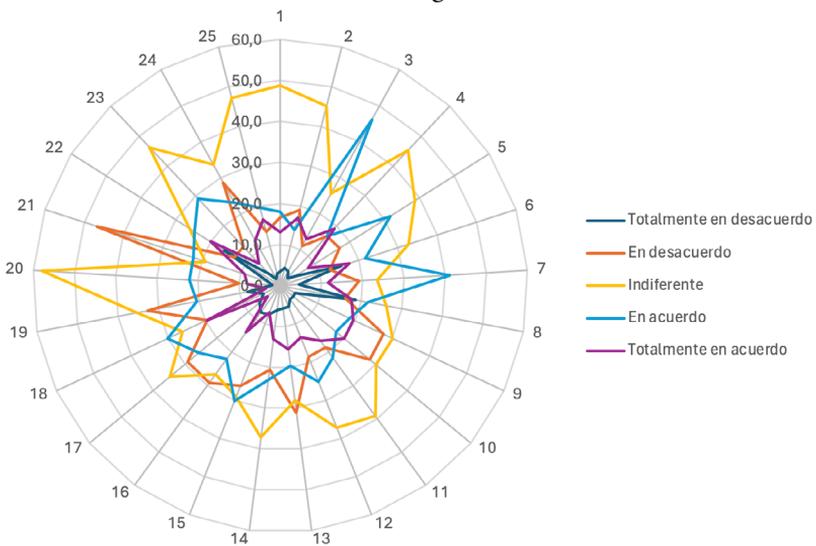
Capítulo 3

Abordando el desafío educativo con fortaleza y determinación

La resiliencia docente en tiempos de pandemia: Fortalezas, desafíos y oportunidades para la gestión pedagógica

De acuerdo con el gráfico 1, muestra, la indiferencia mostrada por los docentes en varios aspectos relacionados con su resiliencia experimentada en su gestión pedagógica no es favorable. Es preferible que tengan una postura más definida, ya que esto les permitirá tener una mayor conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora, y trabajar en su desarrollo personal y profesional. Las instituciones educativas deben proporcionar los espacios y recursos necesarios para promover esta reflexión y crecimiento en los docentes.

Gráfico 1. Caracterización de la resiliencia docente, en Educación Básica Regular



Fuente: Sosa Risco, 2022

1. Puedo estar solo si tengo que hacer algo 2. Dependo más de mismo que de otras personas 3. Generalmente puedo ver una situación de varias maneras 4. Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida 5. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo 6. Soy decidido 7. Puedo enfrentar las dificultades porque las experimentado anteriormente 8. El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles 9. En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar 10. Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer 11. Cuando planeo algo lo realizo 12 Generalmente me las arreglo de una manera u otra 13. Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas 14. Me mantengo interesado en las cosas 15. Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera. 16. Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida 17. Usualmente veo las cosas a largo plazo 18. Soy amigo de mí mismo 19. Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo 20. Tomo las cosas una por una 21. Por lo general encuentro algo de qué reírme 22. Mi vida tiene significado 23. No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada 24. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado 25. Mantengo Autodisciplina.

Los resultados son los siguientes:

La indecisión de los docentes en aspectos como “Tomo las cosas una por una” (57.8%), “Mantengo Autodisciplina” (47.2%), “No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada” (46.2%), “Dependo más de mí mismo que de otras personas” (45.2%), o “Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida” (45.2%), puede influir negativamente en su capacidad para enfrentar los desafíos del aula y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. La falta de claridad en estos aspectos puede dificultar la toma de decisiones efectivas, la organización del trabajo y la persistencia ante las dificultades.

Además, en tiempos de situaciones adversas, como crisis económicas, pandemias o desastres naturales, la resiliencia de los docentes se vuelve aún más crucial para mantener la calidad de la educación y apoyar a los estudiantes que pueden estar enfrentando dificultades adicionales. En este contexto, la indecisión de los docentes en aspectos como “Usualmente veo las cosas a largo plazo” (34.7%), o “Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo” (35.2%), puede limitar su capacidad para adaptarse a los cambios, encontrar soluciones creativas y mantener la motivación y el compromiso con su trabajo.

El alto porcentaje de docentes que se muestran indiferentes (57.8%), hacia la afirmación “Tomo las cosas una por una” sugiere que existe una falta de claridad o posicionamiento definido frente a este aspecto de la resiliencia. Esta indiferencia puede estar relacionada con diversos factores, como la incertidumbre generada por la crisis, la sobrecarga de responsabilidades o la dificultad para priorizar tareas en un contexto de cambio constante.

La indiferencia también puede indicar que los docentes no han reflexionado lo suficiente sobre la importancia de abordar los desafíos de manera estratégica y organizada, o que no cuentan con las herramientas y habilidades necesarias para hacerlo de manera efectiva. En tiempos de crisis, como la pandemia, es fundamental que los docentes sean capaces de segmentar y priorizar las tareas, evitando la sobrecarga y el agobio que pueden afectar su bienestar y desempeño profesional.

Por otro lado, el 30.2% de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación sugiere que este grupo ha desarrollado estrategias para abordar los desafíos de manera gradual y organizada. Estos docentes pueden haber adquirido habilidades de planificación, priorización y gestión del tiempo que les permiten enfrentar las demandas de la gestión pedagógica en tiempos adversos de manera más eficiente y menos abrumadora.

El 12.1% de docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación pueden estar experimentando dificultades para segmentar y abordar las tareas de manera secuencial. Este grupo puede sentirse abrumado por la acumulación de responsabilidades y la presión de enfrentar múltiples desafíos simultáneamente, lo que puede generar estrés, ansiedad y una sensación de falta de control.

El alto porcentaje de docentes que se muestran indiferentes (45.2%), hacia la afirmación “Mantengo Autodisciplina” sugiere que existe una falta de claridad o posicionamiento definido frente a este aspecto de la resiliencia. Esta indiferencia puede estar relacionada con diversos factores, como la dificultad para mantener una rutina y una estructura de trabajo en un contexto de cambio constante, la falta de motivación o la sensación de agotamiento emocional.

La indiferencia también puede indicar que los docentes no han reflexionado lo suficiente sobre la importancia de la autodisciplina en su práctica profesional o que no cuentan con las estrategias y herramientas necesarias para cultivarla de manera efectiva. En

tiempos de crisis, como la pandemia, mantener la autodisciplina puede ser un desafío debido a la alteración de las rutinas habituales, la necesidad de adaptarse a nuevas formas de enseñanza y la presión adicional que enfrentan los docentes.

El 36.2% de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación sugiere que este grupo ha logrado desarrollar y mantener un nivel adecuado de autodisciplina en su práctica profesional, incluso en tiempos de crisis. Estos docentes pueden tener habilidades para establecer metas, gestionar su tiempo de manera efectiva, mantener una rutina de trabajo estructurada y perseverar en sus esfuerzos a pesar de las dificultades. La autodisciplina es un componente clave de la resiliencia, ya que permite a los docentes mantener el enfoque, la motivación y el compromiso con su labor educativa, incluso en circunstancias adversas.

El 16.6% de docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación pueden estar experimentando dificultades para mantener la autodisciplina en su práctica profesional durante la pandemia. Este grupo puede enfrentar desafíos para establecer y seguir una rutina de trabajo estructurada, mantener la concentración y la motivación, o gestionar adecuadamente su tiempo y energía. La falta de autodisciplina puede generar sentimientos de frustración, agotamiento y una disminución en la eficacia y la calidad de la enseñanza.

El alto porcentaje de docentes que se muestran indiferentes (46.2%), hacia la afirmación “No me lamento de las cosas por las

que no puedo hacer nada” sugiere que existe una falta de claridad o posicionamiento definido frente a este aspecto de la resiliencia. Esta indiferencia puede estar relacionada con la dificultad para aceptar las circunstancias que están fuera del control personal, especialmente en un contexto de incertidumbre y cambio constante como el generado por la pandemia.

La indiferencia también puede indicar que los docentes no han reflexionado lo suficiente sobre la importancia de enfocarse en aquellos aspectos que sí pueden controlar y la necesidad de evitar el desgaste emocional que implica lamentarse por las situaciones que escapan a su influencia directa. En tiempos de crisis, es común que los docentes se enfrenten a desafíos y limitaciones que están fuera de su control, como las decisiones gubernamentales, las restricciones sanitarias o los cambios en las modalidades de enseñanza.

El 36.7% de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación sugiere que este grupo ha desarrollado una actitud resiliente frente a las circunstancias adversas. Estos docentes pueden haber aprendido a aceptar las situaciones que no pueden cambiar y a enfocar su energía y esfuerzos en aquellos aspectos que sí están bajo su control. Esta capacidad para evitar el lamento improductivo y dirigir la atención hacia las acciones constructivas es un componente clave de la resiliencia, ya que permite a los docentes mantener una perspectiva positiva, adaptarse a las circunstancias cambiantes y buscar soluciones creativas.

El 17.1% de docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación pueden estar experimentando dificultades para aceptar las situaciones que escapan a su control y evitar el lamento improductivo. Este grupo puede sentirse frustrado, impotente o abrumado por las circunstancias adversas y puede tener tendencia a enfocarse en lo que no pueden hacer, en lugar de dirigir su energía hacia aquello que sí pueden influenciar. El lamento constante y la falta de aceptación de las circunstancias pueden generar estrés, ansiedad y una disminución de la resiliencia.

El alto porcentaje de docentes que se muestran indiferentes (45.2%), hacia la afirmación “Dependo más de mí mismo que de otras personas” sugiere que existe una falta de claridad o posicionamiento definido frente a este aspecto de la resiliencia. Esta indiferencia puede estar relacionada con la tensión entre la necesidad de autonomía y la importancia del apoyo y la colaboración en el contexto educativo, especialmente durante tiempos de crisis.

La indiferencia también puede indicar que los docentes no han reflexionado lo suficiente sobre el equilibrio adecuado entre la autosuficiencia y la interdependencia en su práctica profesional. En tiempos de incertidumbre y cambio, como los generados por la pandemia, los docentes pueden enfrentar desafíos que requieren tanto de su propia fortaleza y recursos internos como del apoyo y la colaboración de colegas, directivos y la comunidad educativa en general.

El 31.2% de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación sugiere que este grupo valora y confía en su propia capacidad para enfrentar los desafíos y tomar decisiones en su práctica pedagógica. Estos docentes pueden tener un sentido de autoeficacia y autonomía bien desarrollado, lo que les permite abordar las situaciones adversas con confianza y determinación. La capacidad de depender de uno mismo es un componente importante de la resiliencia, ya que permite a los docentes ser proactivos, adaptarse a las circunstancias cambiantes y buscar soluciones de manera independiente.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un exceso de autosuficiencia puede llevar a la sobrecarga y al aislamiento, especialmente en tiempos de crisis donde el apoyo y la colaboración son fundamentales. Los docentes que dependen exclusivamente de sí mismos pueden estar perdiendo la oportunidad de beneficiarse del conocimiento, la experiencia y el apoyo emocional de sus colegas y de la comunidad educativa en general.

El 23.6% de docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación pueden valorar y buscar activamente el apoyo y la colaboración de otros en su práctica pedagógica. Este grupo reconoce la importancia de la interdependencia y la necesidad de trabajar en equipo para enfrentar los desafíos y lograr los objetivos educativos. Estos docentes pueden tener habilidades bien desarrolladas para la comunicación, la empatía y la construcción de relaciones positivas con colegas y estudiantes.

El alto porcentaje de docentes que se muestran indiferentes (45.2%), hacia la afirmación “Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida” sugiere que existe una falta de claridad o posicionamiento definido frente a este aspecto de la resiliencia. Esta indiferencia puede estar relacionada con diversos factores, como la dificultad para reconocer y valorar los propios logros, la falta de tiempo para reflexionar sobre el crecimiento personal y profesional, o la tendencia a centrarse más en los desafíos y las dificultades que en los éxitos alcanzados.

La indiferencia también puede indicar que los docentes no han tenido suficientes oportunidades para celebrar y compartir sus logros con otros, o que la cultura organizacional no promueve adecuadamente el reconocimiento y la valoración de los éxitos individuales y colectivos. En tiempos de crisis, como la pandemia, los docentes pueden estar enfocados en la supervivencia y la adaptación, lo que puede dificultar la reflexión sobre los logros pasados y presentes.

El 35.7% de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación sugiere que este grupo ha desarrollado una autoestima saludable y un sentido de logro en su vida personal y profesional. Estos docentes pueden tener una mayor capacidad para reconocer y valorar sus propios esfuerzos, habilidades y contribuciones, lo que les permite sentirse orgullosos de lo que han alcanzado. El orgullo por los logros es un componente importante de la resiliencia, ya que proporciona una base sólida de autoconfianza y motivación para enfrentar nuevos desafíos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el orgullo excesivo o la complacencia pueden ser contraproducentes, especialmente en tiempos de crisis que requieren flexibilidad, adaptación y aprendizaje continuo. Los docentes que se enfocan demasiado en los logros pasados pueden tener dificultades para ajustarse a las nuevas realidades y demandas del contexto educativo.

El 19.1% de docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación pueden estar experimentando dificultades para reconocer y valorar sus propios logros. Este grupo puede tener una autoestima más baja o una visión crítica de su desempeño, lo que les impide sentirse orgullosos de lo que han alcanzado. También pueden estar enfrentando desafíos significativos en su práctica docente durante la crisis, lo que puede generar sentimientos de frustración, insuficiencia o agotamiento.

El alto porcentaje de docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (49.7%), con la afirmación “Por lo general encuentro algo de qué reírme” es preocupante y sugiere que una proporción significativa de los docentes está experimentando dificultades para encontrar momentos de alegría y humor en su vida cotidiana durante la pandemia. Este resultado puede indicar la presencia de estrés, ansiedad, agotamiento emocional o incluso síntomas de depresión entre los docentes.

La falta de risa y la dificultad para encontrar aspectos positivos y humorísticos en medio de la crisis pueden tener un impacto negativo en el bienestar emocional y la resiliencia de los docentes. El humor

y la risa son mecanismos de afrontamiento importantes que ayudan a reducir la tensión, mejorar el estado de ánimo y fortalecer las relaciones interpersonales. Cuando los docentes no pueden encontrar motivos para reír, pueden sentirse abrumados, desmotivados y menos capaces de enfrentar los desafíos de su práctica pedagógica.

El 31.2% de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación sugiere que este grupo ha logrado mantener cierto nivel de humor y optimismo a pesar de las dificultades. Estos docentes pueden tener una mayor capacidad para encontrar aspectos positivos y momentos de alegría en medio de la adversidad, lo que les permite afrontar los desafíos con una actitud más resiliente y adaptativa.

El 19.1% de docentes que se muestran indiferentes hacia la afirmación pueden estar luchando para encontrar un equilibrio emocional durante la crisis. Estos docentes pueden experimentar altibajos en su capacidad para encontrar motivos de risa y alegría, o pueden estar enfocados en la supervivencia y la adaptación a las nuevas demandas, lo que les deja poco espacio para el humor y la ligereza.

El porcentaje de docentes que se muestran indiferentes (39.2%), hacia la afirmación “Cuando planeo algo lo realizo” es relativamente alto y sugiere que existe una falta de claridad o posicionamiento definido frente a este aspecto de la resiliencia. Esta indiferencia puede estar relacionada con la incertidumbre y los cambios constantes que han caracterizado el contexto educativo durante la pandemia, lo que

puede dificultar la planificación y la ejecución de proyectos a largo plazo.

La indiferencia también puede indicar que los docentes están experimentando dificultades para mantener la motivación y el compromiso con sus planes y metas, especialmente en un entorno que exige adaptabilidad y flexibilidad constantes. En tiempos de crisis, los docentes pueden sentirse abrumados por las demandas inmediatas y las contingencias, lo que puede llevarlos a postergar o abandonar proyectos que habían planeado previamente.

El 38.2% de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación sugiere que este grupo ha logrado mantener cierto nivel de determinación y perseverancia en la realización de sus planes, a pesar de las dificultades. Estos docentes pueden tener una mayor capacidad para establecer metas realistas, organizar su tiempo y recursos, y seguir adelante con sus proyectos incluso en circunstancias adversas. La habilidad para planificar y ejecutar lo planeado es un componente importante de la resiliencia, ya que permite a los docentes mantener un sentido de dirección y propósito en su práctica pedagógica.

El 22.6% de docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación pueden estar enfrentando obstáculos significativos para llevar a cabo sus planes. Estos docentes pueden sentirse frustrados o desalentados por los cambios constantes, la falta de recursos o las limitaciones impuestas por la crisis. También pueden estar lidiando con la fatiga, el estrés o la sobrecarga de trabajo, lo que

les dificulta mantener la energía y la concentración necesarias para realizar lo que habían planeado.

El porcentaje de docentes que se muestran indiferentes (38.7%), hacia la afirmación “Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo” es relativamente alto y sugiere que existe una falta de claridad o posicionamiento definido frente a este aspecto de la resiliencia. Esta indiferencia puede estar relacionada con la ambivalencia que sienten los docentes respecto a su capacidad para gestionar múltiples tareas y demandas simultáneamente, especialmente en el contexto de la pandemia.

La indiferencia también puede indicar que los docentes están experimentando una sobrecarga de trabajo y responsabilidades, lo que les dificulta evaluar con claridad su capacidad para manejar varias cosas al mismo tiempo. En tiempos de crisis, los docentes pueden enfrentar una multiplicidad de desafíos, como la adaptación a la enseñanza en línea, el apoyo emocional a los estudiantes, la gestión de sus propias emociones y la conciliación de su vida laboral y personal.

El 39.7% de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación sugiere que este grupo se siente capaz de manejar múltiples tareas y demandas de manera simultánea. Estos docentes pueden tener habilidades bien desarrolladas para la organización, la priorización y la gestión del tiempo, lo que les permite abordar diferentes aspectos de su práctica pedagógica de manera eficiente. La capacidad para manejar varias cosas al mismo

tiempo es un componente importante de la resiliencia, ya que permite a los docentes adaptarse a las demandas cambiantes y mantener un equilibrio en su trabajo.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la capacidad para manejar varias cosas al mismo tiempo no implica necesariamente que sea saludable o sostenible a largo plazo. Los docentes que se sienten constantemente obligados a abordar múltiples tareas simultáneamente pueden experimentar estrés, agotamiento y una disminución en la calidad de su trabajo.

El 21.6% de docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación pueden estar experimentando dificultades para gestionar la multiplicidad de demandas y responsabilidades. Estos docentes pueden sentirse abrumados, ansiosos o frustrados por la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo y recursos para abordar todas las tareas de manera efectiva. También pueden estar lidiando con la fatiga, el estrés o la dificultad para establecer prioridades claras en medio de la crisis.

El porcentaje de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo (36.2%), con la afirmación “Me mantengo interesado en las cosas” sugiere que este grupo ha logrado mantener cierto nivel de motivación y compromiso con su práctica pedagógica, a pesar de las dificultades y los cambios generados por la pandemia. Estos docentes pueden tener una capacidad resiliente para encontrar sentido y propósito en su trabajo, incluso en circunstancias adversas.

Mantener el interés en las cosas es un componente importante de la resiliencia, ya que permite a los docentes conservar la curiosidad, la pasión y la disposición para aprender y crecer profesionalmente. Los docentes que se mantienen interesados en su labor educativa pueden ser más propensos a buscar nuevas estrategias, recursos y enfoques para adaptarse a los desafíos y mejorar su práctica pedagógica.

Sin embargo, es preocupante que el 26.6% de los docentes estén en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación. Este porcentaje sugiere que una proporción significativa de los docentes está experimentando dificultades para mantener el interés y la motivación en su trabajo durante la pandemia. La falta de interés puede estar relacionada con diversos factores, como el agotamiento emocional, la sobrecarga de trabajo, la incertidumbre sobre el futuro y la sensación de desconexión con los estudiantes y la comunidad educativa.

La pérdida de interés en las cosas puede tener un impacto negativo en el bienestar emocional y la resiliencia de los docentes. Cuando los educadores no encuentran motivación o sentido en su labor, pueden experimentar sentimientos de apatía, frustración y desesperanza, lo que a su vez puede afectar la calidad de su enseñanza y su capacidad para enfrentar los desafíos.

El porcentaje de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo (38.7%), con la afirmación sugiere que este grupo ha desarrollado cierta capacidad para adaptarse y encontrar soluciones ante los desafíos y adversidades que se presentan en su práctica

pedagógica durante la pandemia. Estos docentes pueden tener habilidades para la resolución de problemas, la creatividad y la flexibilidad, lo que les permite enfrentar las situaciones difíciles y buscar alternativas para seguir adelante.

La capacidad de arreglárselas de una manera u otra es un componente clave de la resiliencia, ya que implica la habilidad para recuperarse de las dificultades, encontrar recursos internos y externos, y persistir en la búsqueda de soluciones. Los docentes que logran arreglárselas en tiempos de crisis pueden mantener una actitud positiva, adaptarse a los cambios y encontrar formas de superar los obstáculos.

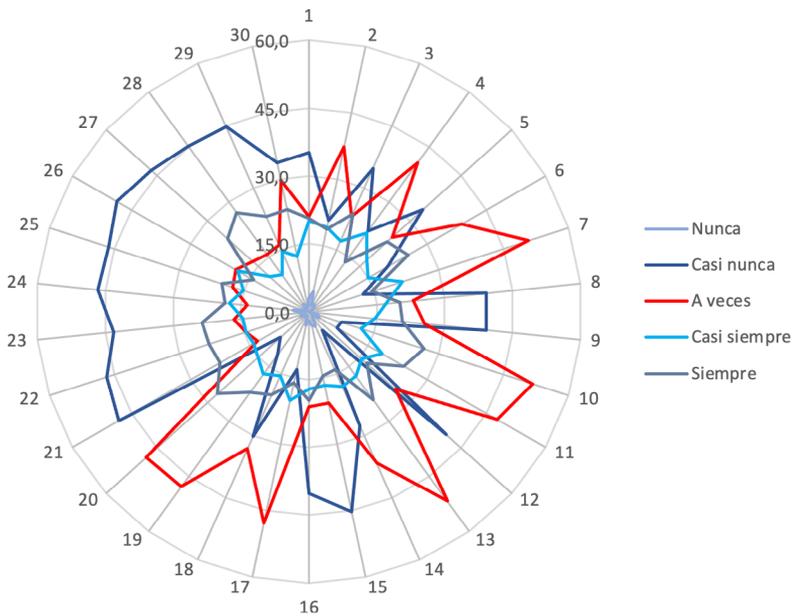
Sin embargo, es importante destacar que el porcentaje de docentes que se muestran indiferentes (37.2%), hacia la afirmación es relativamente alto. Esta indiferencia puede estar relacionada con la incertidumbre y la ambigüedad que caracteriza el contexto de la pandemia, lo que puede generar dudas sobre la capacidad para arreglárselas en todas las situaciones. Los docentes pueden sentir que, si bien han logrado enfrentar algunos desafíos, aún hay aspectos de su práctica pedagógica que les generan preocupación o inseguridad.

Además, el 24.1% de los docentes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación puede estar experimentando dificultades significativas para encontrar soluciones y adaptarse a las demandas de la enseñanza en tiempos de pandemia. Estos docentes pueden sentirse abrumados, frustrados o desalentados ante los constantes cambios y desafíos, y pueden tener problemas

para encontrar recursos y estrategias efectivas para enfrentar las situaciones adversas.

Gestión pedagógica en tiempos de pandemia: Desafíos, prioridades y orientaciones para fortalecer la práctica docente

Gráfico 2. Nivel de valoración de las actividades relacionado con la gestión pedagógica y sus dimensiones planificación, ejecución y evaluación, y subcomponentes



Fuente: Sosa Risco, 2022

Gestión pedagógica en su dimensión Planificación: ^{P1}Revisó con anticipación los recursos web, las tareas propuestas en la estrategia aprendo en casa, las contextualiza y dosifica de ser necesario. ^{P2}Organizo actividades de aprendizaje tomando en cuenta la temática desarrollada en la TV, radio y/o web. ^{P3}Preveo acciones de trabajo pedagógico con uso de tecnología y medios digitales de acuerdo con el nivel de conectividad de los estudiantes. ^{P4}Programo con diversas plataformas virtuales para subir materiales educativos y compartir con los estudiantes. ^{P5}Planifico experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta los enfoques de las áreas priorizadas en el currículo de emergencia. ^{P6}Planifico y contextualizo adaptaciones de las actividades pedagógicas de acuerdo a las competencias y necesidades e interés de los estudiantes. ^{P7}Planeo juntamente con otros docentes, propuestas de innovaciones pedagógicas para potenciar el desarrollo de las estrategias de enseñanza aprendizaje. ^{P8}Participo en reuniones de GIAS o Comunidades de Aprendizaje virtuales con otros docentes para intercambiar experiencias sobre mejoras de prácticas pedagógicas virtuales. ^{P9}Participo en talleres, jornadas o cursos virtuales sobre el desarrollo de diversas estrategias pedagógicas virtuales. ^{P10}Realizo trabajo colegiado sobre planificación de experiencias didácticas de aprendizaje, con los docentes de grado o ciclo que me corresponde.

Gestión pedagógica en su dimensión Ejecución: ^{E1}Promuevo el conflicto cognitivo durante las clases virtuales, motivando y despertando el interés del estudiante. ^{E2}Ejecuto juntamente con otros docentes, propuestas de innovaciones pedagógicas virtuales para atender a estudiantes según sus medios de conectividad. ^{E3}Desarrollo estrategias pedagógicas y

didácticas virtuales de acuerdo a la planificación de las experiencias de aprendizaje. ^{E4}En las clases sincrónicas promuevo el trabajo en equipos a través de las salas de zoom y/o WhatsApp. ^{E5}Empleo en el desarrollo de las clases 2 o más medios de comunicación con los estudiantes. ^{E6}Creo estrategias virtuales para responder a las interrogantes individualizadas de los estudiantes oportunamente, de acuerdo al desarrollo de sus actividades en clase. ^{E7}Brindo atención a los estudiantes, con necesidades especiales adaptando materiales virtuales de enseñanza aprendizaje. ^{E8}Elaboro y utilizo videos para emplear en las clases con los estudiantes. ^{E9}Comparto actividades de apoyo emocional a través de mensajes virtuales y audios de acuerdo con la necesidad e interés de los estudiantes. ^{E10}Incentivo al estudiante para que reflexione y opine con respecto a sus nuevos aprendizajes.

Gestión pedagógica en su dimensión Evaluación: ^{EV1}Explico a los estudiantes las actividades a desarrollar en la estrategia “aprendo en casa” y las herramientas virtuales a utilizar. ^{EV2}Establezco seguimiento a la presentación de productos/evidencias del estudiante, utilizando evaluación formativa para atender las dificultades de cada estudiante. ^{EV3}Brindo retroalimentación oportuna, de manera personalizada de acuerdo a sus necesidades e intereses de los estudiantes. ^{EV4}Enseño sincrónicamente a los estudiantes que requieren refuerzo en sus actividades, según las indicaciones dadas. ^{EV5}Promuevo la autoevaluación de los estudiantes. ^{EV6}Demuestro habilidad para promover el trabajo colaborativo con los estudiantes que tienen dificultades en integrarse a los grupos. ^{EV7}Creo criterios de evaluación acorde a los desempeños y propósitos de aprendizaje. ^{EV8}Llevo un registro de la participación de cada estudiante en las

actividades de clase.^{EV9} Empleo instrumentos de evaluación acorde a la actividad de aprendizaje, evidencia y criterios de evaluación.
^{EV10}Orienta el uso del portafolio virtual o físico para el refuerzo de las actividades a través de una rúbrica de evaluación.

En el gráfico 2, los porcentajes de respuestas “Nunca”, “Casi nunca” y “A veces” para cada ítem, a fin de identificar las áreas que requieren mayor atención y mejora en la gestión pedagógica. Son consideraciones que se tuvieron en cuenta para la clasificación:

Las respuestas “Siempre” y “Casi siempre” se consideran como un buen nivel de cumplimiento o realización de las actividades de gestión pedagógica.

Las respuestas “A veces” se consideran como un nivel intermedio o parcial de cumplimiento, que puede ser comprensible dadas las circunstancias, pero también indica un área de mejora.

Las respuestas “Nunca” y “Casi nunca” se consideran como un bajo nivel de cumplimiento o realización de las actividades, lo cual puede ser preocupante y requerir atención prioritaria.

Gestión pedagógica en su dimensión Planificación curricular (P1 a P10):

En la dimensión de Planificación Curricular, el 40.2% de los docentes muestran un nivel deficiente, el 26.1% regular y el 33.7% eficiente. Dentro de esta dimensión, el indicador con mayor

porcentaje de nivel deficiente es “Empoderamiento de los enfoques del área” (37.7%), seguido de “Organizo estrategias curriculares virtuales” (36.7%) y “Programo con medios digitales” (38.7%). Estos resultados sugieren que los docentes enfrentan desafíos en la adaptación de la planificación curricular a las demandas de la educación remota, especialmente en la incorporación de enfoques pedagógicos y estrategias virtuales.

En esta dimensión, los ítems con mayor porcentaje acumulado de respuestas “Nunca”, “Casi nunca” y “A veces” son P4 y P9 (64.8%), P7 (63.9%), P8 (62.8%), P2 (62.3%) y P10 (61.3%), lo que sugiere que se requiere mejorar en la programación con diversas plataformas virtuales para subir y compartir materiales educativos con los estudiantes, la participación en talleres, jornadas o cursos virtuales sobre el desarrollo de diversas estrategias pedagógicas virtuales y el trabajo colaborativo con otros docentes para propuestas de innovaciones pedagógicas, la participación en reuniones de GIAS o Comunidades de Aprendizaje virtuales con otros docentes para intercambiar experiencias sobre mejoras de prácticas pedagógicas virtuales, organización de actividades de aprendizaje tomando en cuenta la temática desarrollada en la TV, radio y/o web y la realización de trabajo colegiado sobre planificación de experiencias didácticas de aprendizaje.

Por otro lado, los ítems con relativa disminución de porcentaje acumulado en estas categorías son P1 y P3 (59.3%), sin embargo, un 40.7% “siempre o casi siempre” dieron cumplimiento respecto a revisión anticipada recursos web y tareas propuestas en la estrategia

“Aprendo en casa”, las contextualiza y dosifica de ser necesario y previeron acciones de trabajo pedagógico con uso de tecnología y medios digitales de acuerdo con el nivel de conectividad de los estudiantes. Caso similar con los ítems, la disminución de las categorías acumuladas P5 y P6 (59.8%), pero un 40.2% “siempre y casi siempre” cumplieron en áreas de planificación de experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta los enfoques de las áreas priorizadas en el currículo de emergencia, y planificación y contextualización de adaptaciones de las actividades pedagógicas de acuerdo a las competencias y necesidades e interés de los estudiantes. Sin embargo, el avance no es mayoritario, siguen siendo aun actividades no fortalecidas por los docentes.

Gestión pedagógica en su dimensión Ejecución de los procesos pedagógicos (E1 a E10):

En la dimensión de Ejecución de los Procesos Pedagógicos, el 43.2% de los docentes presentan un nivel deficiente, el 22.1% regular y el 34.7% eficiente. El indicador con mayor porcentaje de nivel deficiente es “Utilizo estrategias pedagógicas virtuales” (36.2%), mientras que los indicadores “Empleo medios y materiales educativos virtuales” y “Promuevo la reflexión y soporte emocional” muestran porcentajes más altos en los niveles regular (45.7% y 44.7%, respectivamente) y eficiente (39.2% y 35.7%, respectivamente). Estos resultados indican que, si bien los docentes enfrentan dificultades en la implementación de estrategias pedagógicas virtuales, han logrado adaptarse mejor en el uso de recursos educativos digitales y en brindar soporte emocional a sus estudiantes.

En esta dimensión, los ítems con mayor porcentaje acumulado de respuestas “Nunca”, “Casi nunca” y “A veces” son E5 (68.8%), E4 (67.8%), E2 (67.3%), E8 (64.3%), E7 (63.8%) y E6 (63.3%), lo que sugiere que se requiere mejorar en el empleo de 2 o más medios de comunicación con los estudiantes durante el desarrollo de las clases, la promoción del trabajo en equipos a través de las salas de Zoom y/o WhatsApp en las clases sincrónicas, la ejecución conjunta con otros docentes de propuestas de innovaciones pedagógicas virtuales para atender a estudiantes según sus medios de conectividad, elaboración y uso de videos para emplear en las clases con los estudiantes, la atención a los estudiantes con necesidades especiales adaptando materiales virtuales de enseñanza-aprendizaje, y la creación de estrategias virtuales para responder a las interrogantes individualizadas de los estudiantes oportunamente

Por otro lado, los ítems con menor porcentaje acumulado en estas categorías son E9 (60.8%), E10 (57.7%), E3 (58.3%) y E1 (57.2%), sin embargo, un 47.7% a 51.8% de ellos “a veces” dieron cumplimiento, por lo que también se les indica como áreas de mejora en lo que respecta al compartir actividades de apoyo emocional a través de mensajes virtuales y audios de acuerdo con la necesidad e interés de los estudiantes, incentivar al estudiante para que reflexione y opine sobre sus nuevos aprendizajes, crear estrategias pedagógicas y didácticas virtuales de acuerdo a la planificación de las experiencias de aprendizaje, y promover el conflicto cognitivo durante las clases virtuales, motivando y despertando el interés del estudiante.

Gestión pedagógica en su dimensión Control y Evaluación (EV1 a EV10):

En la dimensión de Evaluación y Control, el 50.8% de los docentes muestran un nivel deficiente, el 13.6% regular y el 35.7% eficiente. Tanto el indicador “Evaluación Formativa: Retroalimentación” como “Instrumento de Evaluación” presentan porcentajes similares en los niveles deficiente (51.3% y 50.8%, respectivamente) y eficiente (34.7% y 36.2%, respectivamente). Estos resultados sugieren que la evaluación formativa y el uso de instrumentos de evaluación adecuados son aspectos que requieren mayor atención y mejora en la práctica docente durante la pandemia.

En esta dimensión, los ítems con mayor porcentaje acumulado de respuestas “Nunca”, “Casi nunca” y “A veces” son EV10 (64.3%), E1 (63.3%), EV8 (62.8%), EV2 y EV9 (62.3%), lo que sugiere, requieren mejorar en, orientación sobre el uso del portafolio virtual o físico para el refuerzo de las actividades a través de una rúbrica de evaluación, la explicación a los estudiantes sobre las actividades a desarrollar en la estrategia “aprendo en casa” y las herramientas virtuales a utilizar, llevar un registro de la participación de cada estudiante en las actividades de clase, establecer seguimiento a la presentación de productos/evidencias del estudiante, y emplear instrumentos de evaluación acorde a la actividad de aprendizaje, evidencia y criterios de evaluación acorde a los propósitos de aprendizaje.

Por otro lado, los enunciados con menor porcentaje acumulado en estas categorías son EV3, EV4, EV5, EV6 y EV7 (61.8%), sin

embargo, un 45.2% de ellos en estas áreas “nunca-casi nunca” dieron cumplimiento en su desempeño, al proporcionar retroalimentación oportuna y personalizada acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes, Enseñar sincrónicamente a los estudiantes que requieren refuerzo en sus actividades, según las indicaciones dadas, promover la autoevaluación de los estudiantes, explicar a los estudiantes las actividades a desarrollar en la estrategia “Aprendo en casa”, demostrar la habilidad para promover el trabajo colaborativo con los estudiantes que tienen dificultades en integrarse a los grupos. Creo criterios de evaluación acorde a los desempeños y propósitos de aprendizaje

Además, evidencian los desafíos que enfrentan los docentes en su gestión pedagógica durante la pandemia de COVID-19. La alta proporción de docentes con niveles deficientes en las dimensiones de Planificación Curricular, Ejecución de los Procesos Pedagógicos y Evaluación y Control indica la necesidad de fortalecer las competencias digitales, pedagógicas y evaluativas de los docentes para responder efectivamente a las demandas de la educación remota. En particular, los docentes requieren mayor apoyo y formación en la incorporación de enfoques pedagógicos, estrategias virtuales y recursos educativos digitales en su planificación y ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es fundamental promover prácticas de evaluación formativa y el uso de instrumentos de evaluación adecuados al contexto virtual, que permitan un seguimiento y retroalimentación efectiva del progreso de los estudiantes.

A nivel de características, estos resultados pueden orientar el desarrollo de programas de formación y acompañamiento docente que aborden las áreas que requieren mayor atención y mejora, como el uso de diversas plataformas y medios de comunicación con los estudiantes, el trabajo colaborativo entre docentes, la atención a la diversidad, la evaluación formativa y el uso de portafolios, entre otros aspectos clave para una gestión pedagógica efectiva en tiempos de crisis. Al mismo tiempo, se pueden reforzar y compartir las buenas prácticas identificadas en los ítems con mejor desempeño relativo, a fin de promover el intercambio de experiencias y la mejora continua en la gestión pedagógica.

El papel fundamental de la resiliencia docente en la gestión pedagógica durante tiempos de crisis: Evidencias desde un análisis estadístico

De acuerdo con los resultados del análisis de distribución de datos para las 25 afirmaciones que miden características de resiliencia en docentes, así como para la variable gestión pedagógica, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Los valores de significancia (Sig.) obtenidos son menores a 0.05 para todos los ítems de resiliencia y también para la variable gestión pedagógica. Esto indica que los datos no siguen una distribución normal.

Dado que se tienen datos de naturaleza ordinal y no se cumple el supuesto de normalidad, se recomienda utilizar técnicas de regresión

logística ordinal para analizar la influencia de las características resilientes de los docentes en su gestión pedagógica.

La regresión logística ordinal permite modelar la influencia de variables independientes (en este caso, los 25 ítems de resiliencia) y una variable dependiente ordinal (gestión pedagógica), sin requerir el supuesto de normalidad. Esto posibilita evaluar el efecto de cada característica resiliente sobre la probabilidad de tener una mejor gestión pedagógica.

En cuanto a la prueba de hipótesis, se plantea que un modelo teórico configurado por características resilientes del docente en su labor pedagógica permitirá formular una propuesta para mejorar la gestión pedagógica en tiempos adversos, teniendo como referencia a los docentes de educación básica regular de Piura, Perú.

Para verificar esta hipótesis, se sugiere ajustar un modelo de regresión logística ordinal que incluya las características resilientes relevantes como variables independientes y la gestión pedagógica como variable dependiente. Los coeficientes y la significancia estadística de cada característica resiliente en el modelo indicarán su importancia para predecir la gestión pedagógica.

Un modelo bien ajustado y con características resilientes significativas respaldaría la hipótesis de que estas características configuran un modelo teórico útil para mejorar la gestión pedagógica en tiempos de crisis. Esto brindaría una base para formular propuestas y estrategias específicas que fortalezcan la resiliencia de los docentes

y, consecuentemente, su desempeño pedagógico en situaciones adversas.

Tabla 1. Prueba de hipótesis de Ajuste de modelo global

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	410,821			
Final	,000	410,821	100	,000
Función de enlace: Logit.				

Fuente: Sosa Risco, 2022

La Tabla 1 muestra la prueba de significancia global del modelo de regresión logística ordinal. El valor de -2 Log Likelihood para el modelo final es 0,000, y la diferencia con el modelo de solo intercepto (410,821), es estadísticamente significativa ($p < 0,001$). Esto indica que el modelo propuesto, que incluye las características resilientes, se ajusta significativamente mejor a los datos que un modelo sin predictores.

Tabla 2. Prueba de hipótesis de bondad de Ajuste de modelo adecuadamente a los datos

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	5,614	192	1,000
Desvianza	10,764	192	1,000
Función de enlace: Logit.			

Fuente: Sosa Risco, 2022

Esta tabla 2 presenta las pruebas de bondad de ajuste del modelo, específicamente la prueba de chi-cuadrado de Pearson y la desviación. Los valores de significancia para ambas pruebas son mayores a 0,05 ($p = 1,000$), lo que sugiere que no hay una discrepancia significativa entre el modelo y los datos observados. Por lo tanto, se puede concluir que el modelo de regresión logística ordinal se ajusta adecuadamente a los datos.

Tabla 3. Prueba Pseudo R cuadrado del Ajuste de modelo adecuadamente a los datos

Cox y Snell	,873
Nagelkerke	,989
McFadden	,962
Función de enlace: Logit.	

Fuente: Sosa Risco, 2022

Esta tabla 3 muestra las medidas de pseudo R-cuadrado, que son análogas al coeficiente de determinación (R^2), en la regresión lineal. Los valores de Cox y Snell (0,873), Nagelkerke (0,989) y McFadden (0,962), indican que el modelo propuesto explica una gran proporción de la variabilidad en la variable dependiente (gestión pedagógica). Esto sugiere que las características resilientes incluidas en el modelo tienen un alto poder explicativo.

Este porcentaje explicado fue detectado por el valor del coeficiente de Nagelkerke, es decir, la variabilidad de la gestión pedagógica depende en un 98,9% de la variación de las características,

Tabla 4. Estimación de parámetros del modelo explicativo de la gestión pedagógica a partir de la resiliencia docente

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig. Límite inferior	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite superior	
Umbral	[GESTIÓN PEDAGÓGICA = 1, Deficiente]	-37,424	12,644	8,761	1	,003	-62,205	-12,643
	[GESTIÓN PEDAGÓGICA = 2, Regular]	-31,168	12,409	6,309	1	,012	-55,488	-6,847
Ubicación	[Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que con otros=1, Totalmente en desacuerdo]	-32,045	13,725	5,451	1	,020	-58,947	-5,144
	[Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida =2, En desacuerdo]	-31,230	15,556	4,030	1	,045	-61,719	-,741
Función de enlace: Logit.								
a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.								

Fuente: Sosa Risco, 2022

Esta tabla 6 presenta los coeficientes estimados, errores estándar, pruebas de Wald y niveles de significancia para cada variable independiente y los umbrales del modelo. Los umbrales representan los puntos de corte entre las categorías de la variable dependiente ordinal.

Dos variables independientes resultaron estadísticamente significativas:

“Sentirse bien solo: Dependier en sí mismo más que de otros”
($p = 0,020$)

“Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida” ($p = 0,045$)

Los coeficientes negativos sugieren que estar totalmente en desacuerdo con “Dependier en sí mismo más que de otros” y en desacuerdo con “Me siento feliz de lo que he logrado en la vida” se asocia con una menor probabilidad de tener una gestión pedagógica eficiente.

En resumen, los resultados respaldan la hipótesis alterna de que el planteamiento de un modelo teórico basado en características resilientes puede ser útil para configurar una propuesta para mejorar la gestión pedagógica de los docentes en tiempos adversos o de crisis. El modelo propuesto se ajusta bien a los datos y explica una gran proporción de la variabilidad en la gestión pedagógica (98.9%). Además, se identificaron dos características resilientes específicas que tienen un impacto significativo en la gestión pedagógica.

$\text{Log (odd1)} = -37,424 - 32,045$

(Dependo más de mí mismo que de otras personas: Totalmente en desacuerdo),

$\text{Log (odd2)} = -31,168 - 31,230$

(Me siento feliz de lo que he logrado en la vida: En desacuerdo)

Los modelos de regresión logística ordinal presentados permiten estimar la probabilidad de que un docente tenga una

gestión pedagógica deficiente, regular o eficiente en función de dos características resilientes específicas. A continuación, se proporciona una interpretación de cada modelo:

Modelo 1: $\text{Log (odd1)} = -37,424 - 32,045$ (Dependo más de mí mismo que de otras personas: Totalmente en desacuerdo)

Este modelo sugiere que los docentes que están totalmente en desacuerdo con la afirmación “Dependo más de mí mismo que de otras personas” tienen una mayor probabilidad de tener una gestión pedagógica deficiente en comparación con aquellos que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

El coeficiente negativo (-32,045), indica que estar totalmente en desacuerdo con depender más de uno mismo que de otros disminuye el logaritmo de las probabilidades (log-odds), de tener una gestión pedagógica eficiente. En otras palabras, los docentes que no se sienten independientes o autosuficientes tienen más dificultades para enfrentar y adaptarse a situaciones adversas, lo que puede afectar negativamente su gestión pedagógica.

Modelo 2: $\text{Log (odd2)} = -31,168 - 31,230$ (Me siento feliz de lo que he logrado en la vida: En desacuerdo)

Este modelo sugiere que los docentes que están en desacuerdo con la afirmación “Me siento feliz de lo que he logrado en la vida” tienen una mayor probabilidad de tener una gestión pedagógica regular en comparación con aquellos que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

El coeficiente negativo (-31,230), indica que estar en desacuerdo con sentirse feliz por los logros alcanzados disminuye el logaritmo de las probabilidades (log-odds), de tener una gestión pedagógica eficiente. Esto implica que los docentes que no se sienten satisfechos o realizados con sus logros personales pueden tener más dificultades para enfrentar desafíos y mantener una gestión pedagógica óptima en tiempos de crisis.

En resumen, estos modelos de regresión logística ordinal destacan la importancia de dos características resilientes específicas para mejorar la gestión pedagógica de los docentes en tiempos adversos o de crisis:

La característica “Dependo más de mí mismo que de otras personas” se sitúa dentro del componente “Me siento bien solo”, que a su vez incluye subcomponentes como la autoconfianza y la independencia. Los docentes que se sienten cómodos y seguros estando solos, y que confían en sus propias habilidades y juicio, tienen una mayor capacidad para enfrentar desafíos y mantener una gestión pedagógica eficiente en situaciones adversas.

La característica “Me siento feliz y orgulloso de lo que he logrado en la vida” pertenece al componente “Confianza en sí mismo”, que engloba subcomponentes como la invencibilidad, la decisión y el empoderamiento. Los docentes que reconocen y valoran sus logros personales, y que se sienten capaces de superar obstáculos y tomar decisiones firmes, tienen una mayor probabilidad de mantener una gestión pedagógica óptima incluso en contextos difíciles.

Capítulo 4

Construyendo un Futuro Educativo Sostenible

La Resiliencia Docente en tiempos de crisis: Fortaleciendo la Gestión pedagógica frente a la adversidad

La valoración de la resiliencia docente. Los hallazgos presentados en el gráfico 1, revelan que el 70% de los docentes mostraron una capacidad resiliente baja a moderada durante la pandemia. Esta situación se refleja en los bajos niveles de resiliencia observados en los diferentes componentes: Sentirse bien solo (71%), Confianza en sí mismo (66%), Perseverancia (66%), Ecuanimidad (80%) y Satisfacción personal (73%). Estos resultados sugieren que una proporción significativa de los docentes enfrentó dificultades para adaptarse y afrontar efectivamente los desafíos impuestos por la crisis sanitaria.

Sentirse bien solo y tener confianza en sí mismo: Características resilientes clave para una gestión pedagógica eficiente en tiempos adversos

En el componente Sentirse bien solo los resultados muestran que el 71% de los docentes presentaron dificultades para sentirse bien solos durante la pandemia. Este hallazgo sugiere que la adaptación al aislamiento y trabajo remoto fue un desafío importante para muchos educadores. Estudios previos han resaltado la importancia de la capacidad para encontrar bienestar en la soledad como un factor clave de la resiliencia (Saavedra & Villalta, 2008; Xun et al., 2021).

Los bajos niveles de confianza en sí mismos (66%) y perseverancia (66%), observados en los docentes pueden haber

afectado su capacidad para tomar decisiones pedagógicas autónomas e implementar estrategias innovadoras durante la pandemia. Investigaciones anteriores han destacado la relevancia de estos componentes para la resiliencia docente (Kavgacı, 2022; Tonekaboni & Nasiri, 2022).

La baja ecuanimidad, reflejada en el 80% de los docentes, sugiere dificultades para mantener una perspectiva equilibrada y adaptativa frente a las demandas y cambios impuestos por la pandemia. Esto puede haber generado respuestas emocionales más extremas y una menor capacidad para transmitir seguridad y contención emocional a sus estudiantes (Rivera Yauce, 2022).

El bajo nivel de satisfacción personal (73%), sugiere que una gran proporción de docentes tuvo dificultades para encontrar gratificación y motivación en los logros y avances de sus estudiantes, así como en su propio crecimiento profesional. Esto puede haber afectado negativamente su compromiso y efectividad en su práctica pedagógica (Messias et al., 2023).

Estos resultados son consistentes con estudios realizados en otros contextos, que han encontrado una relación entre la falta de resiliencia y el malestar emocional en docentes durante la crisis sanitaria (Gregory et al., 2023; Rivera Yauce, 2022). Asimismo, investigaciones previas han resaltado la importancia de la autoconfianza, la perseverancia y la satisfacción personal como componentes clave de la resiliencia docente (Kavgacı, 2022; Tonekaboni & Nasiri, 2022).

Se destaca la alta indiferencia mostrada por los docentes en varios aspectos relacionados con su resiliencia experimentada en su gestión pedagógica. Este nivel de indecisión en afirmaciones como “Tomo las cosas una por una” (57.8%), “Mantengo Autodisciplina” (47.2%), “No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada” (46.2%), “Dependo más de mí mismo que de otras personas” (45.2%), o “Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida” (45.2%), sugiere que los docentes experimentaron dificultades para posicionarse claramente frente a estos aspectos de la resiliencia.

En las características de la resiliencia docente. La alta indiferencia mostrada por los docentes en varios aspectos relacionados con su resiliencia, como la toma de decisiones, la autodisciplina, la aceptación de las circunstancias, la autosuficiencia y el orgullo por los logros. Esta indiferencia sugiere dificultades para posicionarse claramente frente a estos desafíos, lo que puede estar relacionado con la incertidumbre, la sobrecarga de responsabilidades y los cambios constantes generados por la pandemia (Bordás, 2023; Xun et al., 2021). La falta de claridad en estos aspectos puede haber afectado la capacidad de los docentes para adaptarse efectivamente a las demandas de la enseñanza remota y brindar un apoyo adecuado a sus estudiantes. La resiliencia docente implica no solo habilidades individuales, sino también condiciones organizativas y recursos de apoyo adecuados. La falta de estos soportes puede explicar la indiferencia reportada.

Como es el caso de un 45.2% de docentes en características que merecen también la atención son la capacidad para depender de sí

mismos más que de otras personas y el sentirse orgulloso de los logros en la vida. En cuanto a la primera característica, estudios previos han resaltado la importancia de la autonomía y la autoconfianza en la resiliencia docente. Por ejemplo, Mansfield et al. (2016), señalan que los docentes resilientes son capaces de tomar decisiones informadas y adaptarse a los desafíos, basándose en su propia experiencia y conocimientos. Además, la autonomía y la autoconfianza están estrechamente relacionadas con el bienestar y la satisfacción laboral de los docentes (Gu & Day, 2013).

Respecto a la segunda característica, sentirse orgulloso de los logros en la vida, investigaciones anteriores han destacado su relevancia para la resiliencia docente. Beltman et al. (2011), sugieren que el reconocimiento de los logros y el sentido de realización personal son factores protectores que contribuyen a la capacidad de los docentes para superar las adversidades. Asimismo, Day & Gu (2013), enfatizan la importancia de celebrar los éxitos y el progreso de los docentes, tanto a nivel individual como colectivo, para mantener su motivación y compromiso con su labor educativa.

Fortalecer estas dos características de la resiliencia docente puede contribuir significativamente a mejorar su capacidad para enfrentar los desafíos pedagógicos y emocionales derivados de la pandemia. Al promover su autonomía, autoconfianza y sentido de logro, se estará contribuyendo a su bienestar y efectividad en su gestión pedagógica (Day & Gu, 2013; Mansfield et al., 2016).

Además, un porcentaje significativo de docentes (49.7%), enfrentó dificultades para hallar instantes de alegría y humor

durante la pandemia, posibilitando existencia de estrés, ansiedad, agotamiento emocional o indicios de depresión. Estos resultados concuerdan con investigaciones que han demostrado una conexión entre la escasa resiliencia y el malestar emocional en docentes durante la emergencia sanitaria (Gregory et al., 2023; Rivera Yauce, 2022).

Otro aspecto relevante es la indiferencia de los docentes hacia afirmaciones como “Cuando planeo algo lo realizo” (39.2%) y “Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo” (38.7%), relacionadas con la planificación, la ejecución de proyectos y la capacidad para manejar múltiples demandas simultáneamente. Esta indiferencia puede estar relacionada con las dificultades para mantener la motivación y el compromiso en un entorno de cambio constante e incertidumbre. Investigaciones previas han resaltado los desafíos que enfrentaron los docentes para adaptar sus prácticas pedagógicas y manejar múltiples demandas durante la transición abrupta a la educación remota (García-de-Paz & Santana Bonilla, 2021; Yang et al., 2023).

Aspectos positivos a pesar de las dificultades, se observó que un porcentaje considerable de docentes (38.7%), logró mantener cierto nivel de motivación y compromiso con su labor educativa. Este hallazgo es consistente con estudios que han destacado la capacidad de algunos docentes para encontrar sentido y propósito en su trabajo, incluso en circunstancias adversas (Kim & Asbury, 2020; Villalobos Vergara et al., 2022).

En el contexto local, los estudios realizados en Piura, como los de Ventura Pacheco (2023) y Rufino Lalupu (2022), evidencian que

los docentes enfrentaron dificultades durante la educación remota, como la falta de competencias y herramientas digitales, lo que afectó su trabajo pedagógico. Además, la capacidad de agencia y gestión de los directores y docentes no fue suficiente para desarrollar soluciones intrínsecas frente a las necesidades pedagógicas y socioemocionales surgidas, requiriendo apoyo externo (Ventura Pacheco, 2023).

A nivel mundial y en diferentes ciudades de Perú, los antecedentes resaltan la complejidad de la resiliencia docente en el contexto de la pandemia y la necesidad de fortalecer tanto las habilidades individuales como las condiciones organizativas y los recursos de apoyo para promover una mayor claridad, autoconfianza, motivación y capacidad de adaptación en los educadores (Abad, 2023; Biñas & Siason Jr., 2023; Bordás, 2023).

Desafíos en la adaptación de la gestión pedagógica durante la crisis sanitaria: un llamado a fortalecer las competencias docentes y la capacidad de adaptación

Los bajos niveles de resiliencia y las dificultades observadas en los diferentes componentes resaltan la importancia de desarrollar políticas educativas y estrategias de gestión que fortalezcan la resiliencia docente de manera integral en la Educación Básica Regular de Piura, Perú. Esto implica considerar tanto las habilidades individuales como las condiciones organizativas y los recursos de apoyo necesarios para que los educadores puedan afrontar eficazmente los desafíos pedagógicos y emocionales que imponen las situaciones de crisis como la pandemia de COVID-19.

Para garantizar una educación de calidad, equitativa y adaptativa frente a las adversidades, es fundamental desarrollar un modelo de resiliencia docente que permita mejorar la gestión pedagógica en tiempos de crisis. Este modelo debe basarse en los hallazgos de este estudio y considerar los diferentes componentes y características de la resiliencia, así como las necesidades específicas del contexto educativo de Piura.

Los niveles de valoración de la gestión pedagógica. Los resultados en el gráfico 2 revelan que el 65% de los docentes mostraron una práctica docente deficiente o regular durante la pandemia. Esta situación se refleja en los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones de la gestión pedagógica: Planificación curricular (66%), Ejecución de los procesos pedagógicos (65%) y Evaluación y control (64%). Estos resultados sugieren que una proporción significativa de los docentes enfrentó dificultades para adaptar su gestión pedagógica a las demandas de la educación remota durante la crisis sanitaria.

Del análisis de los componentes de la gestión pedagógica. En la dimensión de Planificación curricular, se identificaron subdimensiones que requieren mejora, como “Programo con medios digitales” (61.3% de docentes con nivel deficiente, regular o indiferente), “Empoderamiento de los enfoques del área” (59.8%) y “Organizo estrategias curriculares virtuales” (62.8%). Estos resultados refieren dificultades para adaptar la planificación curricular a las demandas de la educación remota, para incorporar enfoques pedagógicos pertinentes y para diseñar estrategias virtuales

efectivas (García-de-Paz & Santana Bonilla, 2021; Hernández Ramos, 2020). Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por García Cassaleth (2023), quien define la planificación curricular como un proceso estratégico y sistemático mediante el cual los maestros diseñan, organizan y articulan el currículo, adaptándolo a las circunstancias desafiantes y cambiantes que surgen durante situaciones de emergencia.

En la dimensión de Ejecución de los procesos pedagógicos, se identificaron subdimensiones con desafíos, como “Utilizo estrategias pedagógicas virtuales” (67.8% de docentes con nivel deficiente, regular o indiferente), “Empleo medios y materiales educativos virtuales” (63.8%) y “Promuevo la reflexión y soporte emocional” (60.8%). Estos hallazgos reflejan las dificultades que enfrentaron los docentes para implementar estrategias pedagógicas efectivas en la modalidad remota, para incorporar recursos educativos digitales pertinentes y para brindar un adecuado soporte socioemocional a sus estudiantes (García Gil et al., 2023; Yang et al., 2023). Estos resultados se alinean con lo propuesto por Kiernan (2020), quien enfatiza la importancia de rediseñar las tareas y trabajos de los cursos para involucrar a los estudiantes con el mundo exterior, conectando los contenidos académicos con sus experiencias de vida y el contexto de la pandemia, así como de aprovechar las herramientas tecnológicas y plataformas en línea de manera creativa para generar interacciones significativas.

En la dimensión de Evaluación y control, se identificaron subdimensiones que requieren mejora, como “Evaluación Formativa:

Retroalimentación” (63.3% de docentes con nivel deficiente, regular o indiferente) e “Instrumento de Evaluación” (62.3%). Estos resultados sugieren dificultades para implementar una evaluación formativa y un seguimiento efectivo del progreso de los estudiantes en el contexto de la educación remota, así como para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación adecuados a las necesidades de aprendizaje (Castillo Ramos & Alegre Jara, 2023; Rufino Lalupu, 2022). Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Peña-García (2020) y Sosa Risco (2022), quienes destacan la importancia de un proceso sistemático y continuo de seguimiento, valoración y toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de asegurar su calidad, pertinencia y adaptación a las necesidades emergentes de los estudiantes, así como de identificar oportunidades de mejora y reorientar las estrategias educativas en medio de la situación de emergencia.

En el contexto local, los estudios realizados en Piura, como los de Ventura Pacheco (2023) y Rufino Lalupu (2022), evidencian las dificultades que enfrentaron los docentes y estudiantes durante la educación remota, como la falta de competencias y herramientas digitales, lo que afectó el trabajo pedagógico. Además, es esencial implementar sistemas de evaluación, acompañamiento y formación continua para los docentes, a fin de facilitar la implementación efectiva de la modalidad de educación híbrida (Rufino Lalupu, 2022).

Los antecedentes resaltan la complejidad de la gestión pedagógica en el contexto de la pandemia y la necesidad de fortalecer

las competencias digitales, pedagógicas y evaluativas de los docentes, así como su capacidad para adaptar su práctica a las demandas de la educación remota o híbrida (Abad, 2023; Biñas & Siason Jr., 2023; Bordás, 2023).

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular durante situaciones de crisis, como la pandemia de COVID-19 o futuras pandemias. Se requiere un mayor acompañamiento, formación y apoyo institucional para que los docentes puedan fortalecer sus competencias digitales, pedagógicas y evaluativas, también su habilidad para ajustar su práctica a los requisitos de la educación remota o híbrida.

Asimismo, es fundamental promover espacios de colaboración, innovación y reflexión docente que permitan compartir buenas prácticas, generar soluciones creativas y mejorar continuamente la gestión pedagógica en contextos de crisis. Se subraya la importancia de desarrollar políticas educativas y estrategias de gestión que fortalezcan las competencias docentes y la capacidad de adaptación de la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular frente a situaciones de crisis como la pandemia de COVID-19 o futuras pandemias.

Estos hallazgos pueden servir de base para el desarrollo de un modelo de gestión pedagógica adaptativa y centrada en el desarrollo profesional docente, que permita mejorar la calidad educativa en tiempos de crisis.

Por lo que, los hallazgos son consistentes al destacar la importancia de la resiliencia docente y la adaptación de la gestión pedagógica en contextos de crisis o pandemia. Como señalan Vicente de Vera & Gabari Gambarte (2019), la resiliencia facilita que los docentes se adapten a lo cotidiano y sean eficientes en la resolución de problemas que surgen en su ambiente laboral virtual. Además, Carreon Sutech (2019), agrega que reforzar la resiliencia en los maestros mejora su desempeño escolar, su actitud y su capacidad para enfrentar adversidades, generando así pensamientos positivos y sentimientos de felicidad.

Sin embargo, los resultados también muestran los retos que los docentes enfrentan al tratar de mostrar cuidado ante los estudiantes, debido a factores como el estrés, la carga excesiva de trabajo y la falta de respaldo por parte de los supervisores, como lo mencionan Lavy & Naama-Ghanayim (2020). En este sentido, satisfacer las necesidades psicológicas básicas, tales como la autonomía, la competencia y la relación, para el bienestar y el rendimiento óptimo de los docentes, especialmente en condiciones de aislamiento o restricciones, como las provocadas por la pandemia (Cantarero et al., 2021).

Los resultados también evidencian la necesidad de promover la participación activa de los docentes en el cambio educativo, colaborar con colegas para aprender y adaptarse a nuevas prácticas de enseñanza, y aprovechar las políticas y recursos disponibles para mejorar la práctica docente, como lo proponen Kim et al. (2021). Asimismo, se destacan características resilientes mencionadas por Platsidou & Daniilidou (2021), como transformar los desafíos

en oportunidades de aprendizaje, equilibrar y gestionar la vida, identificar las debilidades para convertirlas en fortalezas, demostrar empatía hacia los demás, celebrar los logros y no dejarse abatir por los fracasos, ejercer la generosidad, manejar el estrés con una actitud optimista y fomentar el sentido del humor.

En conclusión, los resultados presentados sobre la gestión pedagógica docente en la Educación Básica Regular de Piura, Perú, durante la pandemia de COVID-19, convergen en la necesidad de fortalecer la resiliencia y las competencias pedagógicas de los docentes para adaptarse a los desafíos de la educación remota durante la crisis sanitaria.

Se requiere promover la colaboración entre docentes, el uso estratégico de recursos digitales, la atención al bienestar socioemocional de los estudiantes y la evaluación formativa, con el fin de garantizar la continuidad y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en medio de la crisis. Asimismo, se destaca la importancia de preservar la naturaleza social y humana de la educación, a pesar de las circunstancias adversas impuestas por la pandemia.

Modelos teóricos y estructuras conceptuales: Respaldo a la importancia de la resiliencia docente en la gestión pedagógica durante tiempos de crisis

En la tabla 1, 2, 3 y 4. De acuerdo con sus resultados obtenidos en el análisis de regresión logística ordinal, se identificaron dos características resilientes específicas que tienen un impacto

significativo en la gestión pedagógica de los docentes en tiempos adversos o de crisis: “Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que de otros” ($p = 0.020$) y “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida” ($p = 0.045$).

En primer lugar, la característica “Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que de otros” se relaciona con la autoconfianza y la independencia del docente. Según Wagnild & Young (1993), mencionados por Castilla Cabello et al. (2016), Paredes Araujo (2020), Rua Vara & Adreu Rodríguez (2011), Salgado Lévano (2012) y Sosa Risco (2022), fundamenta que esta característica implica la comprensión de que cada persona es única y que, aunque se compartan algunas experiencias, hay otras que deben enfrentarse en solitario. Esta capacidad brinda un sentido de libertad y significado de ser únicos. En el contexto educativo, Abad (2023), destaca que la resiliencia pedagógica es un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los docentes lidiar positivamente con desafíos y seguir comprometidos con una educación inclusiva y de excelencia. Por lo tanto, los docentes que son capaces de sentirse bien consigo mismos y depender más de sus propios recursos internos tienen una mayor probabilidad de mantener una gestión pedagógica eficiente en tiempos de crisis.

En segundo lugar, la característica “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida” se vincula con la satisfacción personal y el reconocimiento de los logros del docente. Gómez Chacaltana (2019), basándose en la estructura teórica de Wagnild & Young, propone que la resiliencia docente incluye

componentes como la convicción, la capacidad de respuesta y el optimismo, los cuales están relacionados con la perseverancia, la confianza en sí mismo y la satisfacción personal. Asimismo, Kavgacı (2022), señala que la resiliencia psicológica está asociada con variables como la adaptabilidad, la competencia y la esperanza, siendo la autoconfianza y el orgullo por los logros propios aspectos clave de la competencia percibida. Por consiguiente, los docentes que reconocen y valoran sus logros personales tienen una mayor probabilidad de mantener una gestión pedagógica óptima incluso en contextos difíciles.

Para Wagnild & Young, Sentirse bien en soledad significa reconocer la unicidad de cada individuo y comprender que, aunque algunas experiencias son compartidas, otras deben enfrentarse individualmente. Por su parte, la confianza en sí mismo se relaciona con la creencia en las propias habilidades, el reconocimiento de las fortalezas y debilidades personales, y la capacidad de depender de uno mismo. Estos aspectos se alinean con los resultados del estudio, que destacan la importancia de depender de sí mismo y sentirse feliz con los logros alcanzados para una gestión pedagógica eficaz en situaciones de crisis.

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), la resiliencia del docente se desarrolla a través de las interacciones recíprocas entre el individuo y los diferentes sistemas que componen su entorno. Estas interacciones influyen en la capacidad del docente para desarrollar un sentido de autosuficiencia y rodearse de un entorno que genere actitudes positivas, lo cual es fundamental para fortalecer su resiliencia en tiempos de crisis.

En el microsistema, que incluye las relaciones interpersonales más cercanas del docente (familia, colegas, estudiantes), las interacciones positivas y de apoyo son cruciales para fomentar la autoconfianza y la capacidad de depender de sí mismo. Por ejemplo, un docente que cuenta con el respaldo emocional de su familia y el reconocimiento de sus colegas por su labor tendrá una mayor confianza en sus propias habilidades y se sentirá más capaz de enfrentar los desafíos de la gestión pedagógica en situaciones adversas.

En el mesosistema, que comprende las interrelaciones entre los diferentes microsistemas del docente (por ejemplo, la relación entre su vida familiar y laboral), un equilibrio y una comunicación fluida entre estos ámbitos pueden contribuir al desarrollo de la resiliencia. Si un docente cuenta con el apoyo y la comprensión de su familia respecto a las demandas de su trabajo, especialmente durante una crisis, podrá desempeñarse de manera más efectiva y mantener una actitud positiva frente a los desafíos.

El exosistema, aunque no involucra directamente al docente, puede influir en su resiliencia a través de factores como las políticas educativas, las condiciones laborales y los recursos disponibles. Por ejemplo, si las políticas educativas durante una crisis promueven la flexibilidad, la adaptación y el bienestar docente, y proporcionan recursos adecuados para la enseñanza en situaciones adversas, los docentes se sentirán más respaldados y capaces de enfrentar los desafíos de la gestión pedagógica.

Por último, el macrosistema, que abarca los patrones culturales, creencias y valores de la sociedad, también desempeña un papel en la resiliencia docente. Una sociedad que valora la educación reconoce la importancia de los docentes y promueve la adaptabilidad y la superación personal frente a las adversidades, contribuirá a que los docentes se sientan más empoderados y capaces de enfrentar los retos de su profesión, incluso en tiempos de crisis.

Según el modelo ecológico de Bronfenbrenner enfatiza que la resiliencia docente no solo depende de las características individuales, como la autoconfianza y la capacidad de depender de sí mismo, sino también de las interacciones y apoyos en los diferentes sistemas que componen su entorno. Un docente que cuenta con relaciones positivas en su microsistema, un equilibrio en su mesosistema, políticas y recursos favorables en su exosistema, y valores sociales que promueven la resiliencia en su macrosistema, estará mejor preparado para adaptarse y responder efectivamente a los desafíos de la gestión pedagógica en tiempos de crisis. Un entorno que fomente la autosuficiencia, la confianza en sí mismo y el reconocimiento de los logros personales, contribuirá al desarrollo de docentes resilientes y empoderados.

Además, el modelo AWaRE de Hascher et al. (2021), resalta que la autoconfianza y el sentirse bien consigo mismo se relacionan con los factores personales de autoeficacia y adaptabilidad, favoreciendo la resiliencia docente. Según este modelo, destaca la importancia de la autoconfianza y el sentirse bien consigo mismo como factores personales clave que favorecen la resiliencia docente. Según este

modelo, los docentes que tienen una alta autoeficacia, es decir, que confían en sus propias habilidades para enfrentar y superar desafíos, y que se sienten orgullosos de sus logros personales, están mejor preparados para adaptarse a las circunstancias adversas y mantener una gestión pedagógica efectiva.

Por otro lado, es importante considerar los factores de riesgo y protección identificados por Lassri (2023), en el contexto de la labor pedagógica. Los docentes que carecen de autoconfianza y dependen excesivamente de otros pueden enfrentar dificultades para tomar decisiones autónomas, innovar y liderar en el aula, especialmente en situaciones de crisis. En contraste, aquellos que poseen características resilientes como la autoconfianza y el reconocimiento de sus logros personales están mejor equipados para superar los factores de riesgo y aprovechar los factores protectores en su práctica docente.

Downes (2017), propone que la resiliencia implica la capacidad de moverse entre espacios relacionales concéntricos y diametricales. Los espacios concéntricos se caracterizan por la conexión y la inclusión, mientras que los espacios diametricales se caracterizan por la separación y la exclusión. Según este enfoque, la resiliencia de los docentes no depende únicamente de su autoconfianza y empoderamiento individual, sino también de las condiciones espaciales y relacionales del sistema en el que se encuentran. Esto implica que, para desarrollar la capacidad de depender de sí mismos y sentirse felices con sus logros, los docentes necesitan contar con espacios de apoyo y conexión en su entorno laboral.

Desde la perspectiva del Modelo Dinámico Interactivo de Resiliencia (DIMoR), propuesto por Middleton & Millican (2020), Millican & Middleton (2020), Shafi (2020), Shafi et al. (2020), Shafi & Templeton (2020) y Templeton et al. (2020), la resiliencia docente surge de la interacción dinámica entre la vulnerabilidad-invulnerabilidad del docente y los factores de riesgo-protección de su contexto laboral específico. En este sentido, la autoconfianza del docente (factor de protección interno) lo ubica en el extremo de “invulnerabilidad”, fortaleciendo su sentido de agencia y determinación, mientras que los factores de protección externos, como el apoyo de la dirección escolar y los colegas, nutren y protegen al docente contra los riesgos y la adversidad, reforzando su capacidad de depender de sí mismo.

Según el modelo de Saavedra & Villalta (2008), la autoconfianza y el depender de sí mismo se alinean con el Factor 10 de Autoeficacia, indicando una sólida resiliencia. Además, la decisión se relaciona con el Factor 2 de Autonomía, reflejando empoderamiento y confianza en sí mismo para enfrentar desafíos. Por otro lado, bajos puntajes en autoconfianza y autosuficiencia sugieren dificultades en la gestión pedagógica, como inseguridad en la toma de decisiones, dependencia excesiva de otros y menor capacidad de innovación.

Grotberg (1995), plantea que un docente con bajos puntajes en las afirmaciones “Soy decidido” y “dependo más de mí mismo que de otras personas” presentaría una baja percepción en los componentes “Yo soy–yo estoy” (fortaleza interior), un débil “Yo puedo” (habilidades interpersonales y de resolución de problemas) y

un escaso “Yo tengo” (apoyo externo), reflejando una baja resiliencia según este modelo.

Gómez Chacaltana (2019), basándose en la estructura teórica de Wagnild & Young, propone que la afirmación “Dependo más de mí mismo que de otras personas” se alinea con el componente de Adaptación al medio, donde la autoconfianza es un aspecto clave. También se relaciona con el componente de Introspección, donde el sentirse bien consigo mismo facilita la dependencia de los recursos internos. Por su parte, la afirmación “Soy decidido” se alinea con el componente de Convicción, vinculado a la perseverancia, y con el componente de Capacidad de Respuesta, donde la confianza en las propias habilidades es fundamental.

Kavgacı (2022), señala que la resiliencia está mayormente relacionada con variables como adaptabilidad, competencia y esperanza. En este marco, las características personales resilientes pueden categorizarse de la siguiente manera: sentirse bien solo se asocia con la adaptabilidad; la autoconfianza y el orgullo por los logros propios se relacionan con la competencia percibida; y depender de uno mismo más que de los demás se alinea con la esperanza, reflejando una confianza optimista en las propias habilidades para navegar por futuros desafíos.

Lassri (2023), identifica factores de riesgo (modos prementalizantes, supresión, autocrítica, historial de trauma) y factores protectores (mentalización general, certeza sobre los estados mentales, interés y curiosidad sobre los estados mentales,

reevaluación, autocompasión, apoyo social percibido, formación especializada en trauma), que influyen en la resiliencia. Al analizar la interacción de estos factores con las características resilientes, se observa que la autoconfianza y la confianza en sí mismo pueden contrarrestar los modos prementalizantes al promover una mayor reflexión y conciencia de los estados mentales propios y de los demás; la decisión y el orgullo por los logros personales pueden mitigar la tendencia a la autocrítica; y la dependencia de uno mismo y la formación especializada en trauma son factores protectores que pueden ayudar a los docentes a gestionar mejor el estrés relacionado con experiencias traumáticas pasadas.

Los resultados obtenidos en este estudio respaldan la hipótesis alterna y son consistentes con la literatura revisada. Las características resilientes “Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que de otros” y “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida” son predictores significativos de una gestión pedagógica eficiente en tiempos adversos o de crisis. Estos hallazgos se sustentan en diversos modelos teóricos, como el Modelo DIMoR, el modelo de Saavedra & Villalta (2008), el modelo de Grotberg (1995), el modelo de Gómez Chacaltana (2019), el marco de Kavgacı (2022), y los factores identificados por Lassri (2023). Estos modelos y estructuras conceptuales coinciden en destacar la importancia de la autoconfianza, la independencia, la decisión, el empoderamiento y el reconocimiento de los logros personales como aspectos clave de la resiliencia docente, que les permiten adaptarse, innovar y mantener un compromiso efectivo con la educación, especialmente en contextos de crisis y adversidad.

Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa: una propuesta integral para enfrentar situaciones adversas

Al desarrollar estas características resilientes, los docentes estarán mejor preparados para enfrentar y adaptarse a situaciones desafiantes, manteniendo una gestión pedagógica de calidad en contextos como la pandemia de COVID-19 en la Educación Básica Regular de Piura, Perú. Por lo tanto, se recomienda formular propuestas y estrategias específicas que fortalezcan la resiliencia de los docentes, especialmente en las dimensiones de autoconfianza, independencia y satisfacción con los logros personales, como base para mejorar su desempeño pedagógico en situaciones adversas.

Desarrollar la resiliencia docente y mejorar la gestión pedagógica requiere un enfoque integral que abarque el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la promoción de la colaboración y el apoyo entre docentes, la capacitación en tecnologías y pedagogías adaptativas, la atención a los factores contextuales y la participación de los docentes en la toma de decisiones. Estas estrategias, respaldadas por evidencia de Perú y otros países, pueden contribuir a la construcción de sistemas educativos más resilientes y equitativos, capaces de enfrentar los desafíos actuales y futuros.

Reflexiones finales y un camino hacia adelante

Los resultados del estudio evidencian que las características resilientes “Sentirse bien solo: Dependier en sí mismo más que de

otros” y “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida” son predictores significativos de una gestión pedagógica eficiente en tiempos adversos o de crisis. Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer la resiliencia docente, especialmente en los componentes me siento bien solo y confianza en sí mismo, concerniente a la autoconfianza, independencia y satisfacción con los logros personales, como base para mejorar el desempeño pedagógico en situaciones desafiantes.

Sobre la valoración de la gestión pedagógica, los resultados revelan que una proporción significativa de los docentes enfrentó dificultades para adaptar su gestión pedagógica a las demandas de la educación remota durante la crisis sanitaria, presentando desafíos en la planificación curricular, la ejecución de los procesos pedagógicos y la evaluación y control. Esto subraya la necesidad de desarrollar políticas educativas y estrategias de gestión que fortalezcan las competencias docentes y la capacidad de adaptación de la gestión pedagógica en la Educación Básica Regular frente a situaciones de crisis como la pandemia de COVID-19.

Los hallazgos de este estudio se alinean con diversos modelos teóricos y estructuras conceptuales que resaltan la importancia de características como sentirse bien solo, depender de sí mismo, tener confianza en sí mismo y sentirse feliz con los logros alcanzados en el desarrollo de la resiliencia docente y su impacto positivo en la gestión pedagógica en tiempos de crisis.

La propuesta “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas” se basa en un marco teórico integrador y se enfoca en desarrollar las características resilientes de los docentes, con énfasis en “Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que de otros” y “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida”, para mejorar su gestión pedagógica en contextos de crisis. Los puntos clave del diseño incluyen: (1) Un proceso de concientización, desarrollo de estrategias y recursos, aplicación y seguimiento; (2) Seis sesiones que abordan la autoconfianza, la toma de decisiones autónomas, el reconocimiento de logros, el manejo del estrés y la integración de estrategias de resiliencia en la práctica pedagógica; (3) Un enfoque participativo y adaptativo, basado en la reflexión y el apoyo continuo; y (4) Estrategias de implementación y viabilidad que consideran alianzas estratégicas, sensibilización, formación de formadores, monitoreo y evaluación participativa, y sostenibilidad y escalabilidad.

Recomendaciones para fortalecer la resiliencia docente y la gestión pedagógica en tiempos de crisis

Respecto a Resiliencia docente de Educación Básica Regular:

Implementar programas de desarrollo profesional docente que fortalezcan la resiliencia y las competencias pedagógicas adaptativas, con énfasis en la autoconfianza, la toma de decisiones autónomas y el manejo del estrés en situaciones de crisis.

Establecer mecanismos de apoyo socioemocional y de bienestar docente, brindando espacios seguros para la expresión de emociones, la reflexión y el intercambio de experiencias entre los educadores.

Promover la creación de comunidades de aprendizaje y redes de apoyo entre docentes, directivos y especialistas pedagógicos, para fomentar la colaboración, la innovación y la resiliencia colectiva frente a los desafíos educativos.

Asegurar la provisión de recursos tecnológicos, materiales educativos y condiciones laborales adecuadas para que los docentes puedan adaptar su gestión pedagógica a las modalidades de educación remota o híbrida, garantizando la equidad y calidad educativa.

Respecto a gestión pedagógica de Educación Básica Regular:

Desarrollar políticas educativas y lineamientos pedagógicos flexibles y adaptativos, que orienten la gestión educativa en situaciones de emergencia, priorizando el bienestar socioemocional de la comunidad educativa y la continuidad del aprendizaje.

Recomendaciones sobre la propuesta “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas”:

Implementar la propuesta en las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular del distrito de Castilla, Piura, como un proyecto piloto, con el apoyo de las autoridades educativas regionales y locales, y la participación activa de los docentes y directivos.

Asegurar la asignación de recursos financieros, humanos y materiales necesarios para la ejecución efectiva y sostenible de la propuesta, a través de la gestión de alianzas estratégicas con organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil interesadas en promover la resiliencia educativa.

Establecer un sistema de monitoreo y evaluación continua de la implementación y los resultados de la propuesta, que permita identificar fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora, y realizar los ajustes necesarios para garantizar su efectividad y pertinencia en el contexto local.

Promover la institucionalización de la propuesta en las políticas y planes educativos regionales y locales, asegurando su articulación con las prioridades y estrategias de desarrollo docente y mejora de la calidad educativa en el mediano y largo plazo.

Fomentar la difusión y el intercambio de los aprendizajes y buenas prácticas derivados de la implementación de la propuesta, a través de eventos académicos, publicaciones y redes de docentes y directivos, para inspirar y orientar iniciativas similares en otros contextos educativos.

Desarrollar una estrategia de sostenibilidad y escalabilidad de la propuesta, que contemple la formación de formadores, la creación de comunidades de práctica y la movilización de recursos locales, para asegurar su continuidad y ampliación progresiva a otras instituciones educativas y regiones del país.

Fomentar la participación activa de los docentes en el diseño, implementación y evaluación de la propuesta, reconociendo su experiencia y saberes, y promoviendo su empoderamiento y liderazgo en la construcción de una cultura de resiliencia educativa.

Asegurar la atención prioritaria a los docentes en situación de mayor vulnerabilidad o que enfrentan desafíos específicos en su labor pedagógica, brindándoles un acompañamiento y apoyo diferenciado para fortalecer su resiliencia y capacidad de adaptación.

Capítulo 5

Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa: una propuesta integral para situaciones adversas

Plan de intervención en resiliencia

Propuesta: Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas

Descripción del Plan de intervención en resiliencia

Tipo de propuesta a generar

Plan de intervención en Resiliencia que impacte positivamente en la gestión pedagógica de los docentes en situaciones adversas, como la pandemia de COVID-19.

Denominación de la propuesta

Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas.

Descripción general

El presente plan de intervención propone fortalecer la resiliencia de los docentes, con énfasis en las características “Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que de otros” y “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida”, las cuales se han identificado como predictores significativos de una gestión pedagógica eficiente en tiempos adversos o de crisis. El plan se basa en un marco teórico integrador que considera diversos modelos y enfoques sobre la resiliencia, como el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el modelo AWaRE de Hascher et al. (2021),

el Modelo DIMoR, el modelo de Saavedra & Villalta (2008), el modelo de Grotberg (1995), el modelo de Gómez Chacaltana (2019), el marco de Kavgaçı (2022) y los factores identificados por Lassri (2023). El objetivo es brindar a los docentes estrategias y recursos para fortalecer su autoconfianza, independencia, toma de decisiones y reconocimiento de sus logros, lo que les permitirá adaptarse y mantener una gestión pedagógica de calidad en contextos adversos.

Fundamentación del Plan de Intervención en Resiliencia Docente

El plan de intervención se fundamenta en la necesidad de desarrollar la resiliencia de los docentes como un factor clave para enfrentar y adaptarse a las situaciones adversas que pueden afectar su gestión pedagógica, como la pandemia de COVID-19. Los resultados del estudio evidencian que las características resilientes “Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que de otros” y “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida” son predictores significativos de una gestión pedagógica eficiente en tiempos de crisis. Estos hallazgos se sustentan en diversos modelos teóricos y estructuras conceptuales que resaltan la importancia de la autoconfianza, la independencia, la toma de decisiones, el empoderamiento y el reconocimiento de los logros personales como aspectos fundamentales de la resiliencia docente. Al fortalecer estas características, los docentes estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos pedagógicos y emocionales derivados de situaciones adversas, manteniendo una gestión pedagógica de calidad.

Justificación

El plan de intervención se justifica por la necesidad de brindar a los docentes herramientas y estrategias para fortalecer su resiliencia y capacidad de adaptación frente a situaciones adversas, como la pandemia de COVID-19, que han generado cambios profundos en la dinámica educativa y en la gestión pedagógica. Los docentes han tenido que enfrentar múltiples desafíos, como la transición abrupta a la educación remota, el manejo de nuevas tecnologías, la atención a las necesidades socioemocionales de los estudiantes y la adaptación de sus estrategias pedagógicas. En este contexto, fortalecer la resiliencia docente, especialmente en las dimensiones de autoconfianza, independencia y satisfacción con los logros personales, resulta crucial para que los educadores puedan mantener una gestión pedagógica de calidad, adaptarse a los cambios y promover el bienestar y aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, el plan se alinea con las políticas de modernización educativa que buscan el desarrollo profesional y el bienestar del profesorado, así como la mejora de la calidad educativa en contextos de crisis.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Fortalecer la resiliencia de los docentes de las instituciones educativas públicas de EBR, con énfasis en las características “Sentirse bien solo: Dependere en sí mismo más que de otros” y

“Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida”, para mejorar su gestión pedagógica en situaciones adversas.

Objetivos específicos

- Desarrollar estrategias y recursos que promuevan la autoconfianza, la independencia y la toma de decisiones de los docentes en su práctica pedagógica.
- Fomentar el reconocimiento y valoración de los logros personales y profesionales de los docentes, fortaleciendo su sentido de realización y satisfacción.
- Brindar herramientas para que los docentes puedan manejar adecuadamente el estrés y las emociones negativas derivadas de situaciones adversas, manteniendo su bienestar y efectividad en la gestión pedagógica.

Empoderando a los docentes para una educación resiliente y de calidad

Misión

Empoderar a los docentes de las instituciones públicas del distrito de Castilla Piura con estrategias y recursos que fortalezcan su resiliencia, autoconfianza y capacidad de adaptación, para que puedan enfrentar con éxito los desafíos pedagógicos y emocionales derivados de situaciones adversas, manteniendo una gestión pedagógica de calidad centrada en el bienestar y aprendizaje de sus estudiantes.

Visión

Contar con docentes resilientes, que confíen en sus propias capacidades, se sientan satisfechos con sus logros y sean capaces de adaptarse y tomar decisiones efectivas en su práctica pedagógica, incluso en contextos adversos, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa y al desarrollo integral de sus estudiantes.

Metas por cada etapa

El plan de intervención en resiliencia se desarrollará en tres etapas:

Concientización y autoevaluación

Meta: Los docentes reconocen la importancia de la resiliencia en su práctica pedagógica y evalúan sus fortalezas y áreas de mejora en las dimensiones de autoconfianza, independencia y satisfacción con los logros.

Desarrollo de estrategias y recursos

Meta: Los docentes adquieren y aplican estrategias y recursos para fortalecer su autoconfianza, tomar decisiones autónomas, manejar el estrés y reconocer sus logros personales y profesionales.

Aplicación y seguimiento

Meta: Los docentes integran las estrategias y recursos de

resiliencia en su práctica pedagógica cotidiana, adaptándose efectivamente a las situaciones adversas y manteniendo una gestión pedagógica de calidad.

Resultados esperados del plan de intervención

Corto plazo (1-3 meses):

Los docentes reconocen la importancia de la resiliencia en su práctica pedagógica y evalúan sus fortalezas y áreas de mejora en las dimensiones de autoconfianza, independencia y satisfacción con los logros.

Los docentes adquieren estrategias y recursos para fortalecer su autoconfianza, tomar decisiones autónomas, manejar el estrés y reconocer sus logros personales y profesionales.

Mediano plazo (3-6 meses):

Los docentes aplican las estrategias y recursos de resiliencia en su práctica pedagógica, adaptándose efectivamente a las situaciones adversas y manteniendo una gestión pedagógica de calidad.

Se observa una mejora en los niveles de autoconfianza, independencia y satisfacción con los logros de los docentes, así como en su capacidad para manejar el estrés y las emociones negativas derivadas de situaciones adversas.

Largo plazo (6-12 meses):

Los docentes han integrado las estrategias y recursos de resiliencia en su práctica pedagógica cotidiana, mostrando una mayor capacidad de adaptación y toma de decisiones efectivas en contextos adversos.

Se evidencia una mejora sostenida en la calidad de la gestión pedagógica de los docentes, centrada en el bienestar y aprendizaje de sus estudiantes, incluso en situaciones de crisis.

Fundamentos y diseño del plan de intervención en resiliencia docente

Tema central del cual trata el proyecto

El plan de intervención en resiliencia, “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas”, se enfoca en desarrollar y fortalecer las características resilientes de los docentes, con énfasis en “Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que de otros” y “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida”, para mejorar su gestión pedagógica en contextos de crisis o adversidad. El plan se basa en un marco teórico integrador que considera diversos modelos y enfoques sobre la resiliencia, y se desarrollará en seis sesiones que abordan los siguientes contenidos:

Sesión 1: Introducción a la resiliencia docente y su importancia en la gestión pedagógica en situaciones adversas.

Sesión 2: Autoconfianza y toma de decisiones autónomas en la práctica pedagógica.

Sesión 3: Reconocimiento y valoración de los logros personales y profesionales.

Sesión 4: Manejo del estrés y las emociones negativas en la práctica pedagógica.

Sesión 5: Integración de las estrategias y recursos de resiliencia en la práctica pedagógica cotidiana.

Sesión 6: Evaluación del progreso y planificación de acciones de seguimiento.

De manera transversal, se abordarán los principios de igualdad, no discriminación y responsabilidad en la labor docente.

Contenido del plan de Intervención

El plan de intervención se fundamenta en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que destaca la interrelación del contexto y su influencia en el estado anímico del ser humano, así como en los enfoques cognitivo-conductual y humanistas propuestos por Aguaded Gómez & Almeida Pires Cavaco (2016).

Se consideran los siguientes conceptos clave:

Debilidades del maestro: Se refiere a las áreas de mejora identificadas en los resultados, como la autoconfianza y la toma de decisiones, que requieren atención para fortalecer la gestión pedagógica.

Etapas de la Resiliencia: son fases o etapas para lograr la resiliencia en docentes en su labor pedagógica:

Etapas 1: Desequilibrio emocional

En esta etapa inicial, el docente experimenta un desequilibrio emocional debido a la situación adversa que enfrenta.

Es normal sentir emociones intensas como miedo, ansiedad, tristeza o frustración.

El docente puede sentirse abrumado y tener dificultades para manejar la situación.

Etapas 2: Desesperación

A medida que el desequilibrio emocional persiste, el docente puede experimentar una sensación de desesperación.

Puede sentir que la situación es insuperable y que no hay solución a los problemas que enfrenta.

En esta etapa, es común que el docente se sienta impotente y sin esperanza.

Etapas 3: Reflexión

Después de pasar por el desequilibrio emocional y la desesperación, el docente comienza a reflexionar sobre la situación.

En esta etapa, el docente analiza los desafíos que enfrenta y busca formas de abordarlos.

La reflexión permite al docente obtener una perspectiva más clara y objetiva de la situación.

Es un momento crucial para identificar recursos internos y externos que puedan ayudar en el proceso de adaptación.

Etapa 4: Capacidad de afrontamiento

En la etapa final, el docente desarrolla la capacidad de afrontamiento, que es esencial para la resiliencia.

El docente aprende a utilizar estrategias efectivas para manejar y superar los desafíos.

Estas estrategias pueden incluir la búsqueda de apoyo, el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, la práctica de técnicas de manejo del estrés, entre otras.

El docente se vuelve más adaptable y resiliente, lo que le permite enfrentar situaciones adversas con mayor confianza y eficacia.

Etapa 5: Capacidad resiliente

Docente Resiliente: Es el maestro que ha desarrollado la capacidad de adaptación a las circunstancias adversas, a través del plan de intervención “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas”.

Etapa 6: Mejora en la Gestión pedagógica

Mejora en la Gestión Pedagógica: Es el empoderamiento de los maestros en su práctica pedagógica en situaciones adversas, aprovechando las diferentes circunstancias vividas para generar aprendizajes positivos.

Cronograma de actividades

El plan de intervención se desarrollará en un período de tres meses, con una sesión semanal de dos horas de duración. A continuación, se presenta el cronograma de actividades, integrado con el contenido del Apéndice F:

Mes 1:

- Semana 1: Diagnóstico de necesidades y línea base de resiliencia docente.
- Semana 2: Planificación detallada de las sesiones y estrategias de intervención.
- Semana 3: Sensibilización y convocatoria de los docentes participantes.
- Semana 4: Desarrollo de la Sesión 1: Introducción a la resiliencia docente y su importancia en la gestión pedagógica en situaciones adversas.

Mes 2:

- Semana 1: Desarrollo de la Sesión 2: Autoconfianza y toma de decisiones autónomas en la práctica pedagógica.

- Semana 2: Desarrollo de la Sesión 3: Reconocimiento y valoración de los logros personales y profesionales.
- Semana 3: Desarrollo de la Sesión 4: Manejo del estrés y las emociones negativas en la práctica pedagógica.
- Semana 4: Desarrollo de la Sesión 5: Integración de las estrategias y recursos de resiliencia en la práctica pedagógica cotidiana.

Mes 3:

- Semana 1: Desarrollo de la Sesión 6: Evaluación del progreso y planificación de acciones de seguimiento.
- Semana 2: Aplicación de las estrategias y recursos de resiliencia en la práctica pedagógica, con seguimiento y apoyo continuo.
- Semana 3: Evaluación final del programa y recolección de evidencias.
- Semana 4: Sistematización de los resultados, elaboración del informe final y presentación de los resultados y lecciones aprendidas a la comunidad educativa.

Recursos necesarios

Recursos humanos: Facilitadores especializados en resiliencia, psicología educativa y gestión pedagógica; docentes participantes.

Recursos materiales: Sala de capacitación, proyector multimedia, computadora, materiales de oficina (papelería, lápices, etc.), material didáctico impreso.

Recursos financieros: Presupuesto para la contratación de facilitadores, adquisición de materiales y refrigerios para los participantes.

Evaluación, seguimiento y sostenibilidad del plan de intervención

La evaluación y seguimiento del plan de intervención se realizará de manera continua y sumativa:

Evaluación continua: Al final de cada mes, se aplicarán cuestionarios y se realizarán sesiones de retroalimentación para evaluar el progreso de los docentes en el desarrollo de las características resilientes y su aplicación en la gestión pedagógica.

Evaluación sumativa: Al finalizar el programa, se aplicará un cuestionario para medir los niveles de resiliencia y gestión pedagógica de los docentes, comparando los resultados con los obtenidos en el diagnóstico inicial. Además, se realizarán entrevistas semiestructuradas para recoger las percepciones y experiencias de los participantes.

Seguimiento: Durante el tercer mes y en los meses posteriores a la finalización del programa, se realizarán visitas de acompañamiento y sesiones de coaching individual para apoyar a los docentes en la aplicación sostenida de las estrategias y recursos de resiliencia en su práctica pedagógica.

Replicabilidad y sostenibilidad

El plan de intervención “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas” ha sido diseñado de manera flexible y adaptable, lo que permite su replicabilidad en diferentes contextos educativos. Los contenidos y estrategias propuestos pueden ser ajustados según las necesidades específicas de cada institución o grupo de docentes.

Para garantizar la sostenibilidad del plan, se proponen las siguientes acciones:

- Formar a un equipo de docentes líderes que puedan actuar como multiplicadores de las estrategias y recursos de resiliencia en sus respectivas instituciones educativas.
- Establecer alianzas con universidades, organizaciones especializadas en resiliencia y gestión pedagógica, y entidades gubernamentales para asegurar el apoyo técnico y financiero necesario para la continuidad del programa.
- Incorporar los contenidos y estrategias del plan de intervención en los programas de formación docente inicial y continua, a fin de institucionalizar el desarrollo de la resiliencia como una competencia clave del profesorado.
- Promover la creación de comunidades de práctica y redes de apoyo entre los docentes participantes, para fomentar el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y el apoyo mutuo en la aplicación de las estrategias de resiliencia en su práctica pedagógica.

Anexos

Instrumentos de evaluación: Cuestionarios de resiliencia y gestión pedagógica, guías de entrevista semiestructurada.

Materiales didácticos: Presentaciones, lecturas, ejercicios prácticos, casos de estudio.

Directorio de recursos adicionales: Bibliografía recomendada, sitios web, organizaciones especializadas en resiliencia y gestión pedagógica.

Reflexiones finales para fortalecer la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa

El plan de intervención “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas” se basa en un marco teórico integrador que considera diversos modelos y enfoques sobre la resiliencia, y se enfoca en desarrollar las características resilientes de los docentes, con énfasis en “Sentirse bien solo: Depender en sí mismo más que de otros” y “Confianza en sí mismo: Me siento feliz de lo que he logrado en la vida”, para mejorar su gestión pedagógica en contextos de crisis o adversidad.

El plan propone un proceso de concientización, desarrollo de estrategias y recursos, aplicación y seguimiento, que busca empoderar a los docentes con herramientas para fortalecer su autoconfianza, tomar decisiones autónomas, manejar el estrés y reconocer sus

logros personales y profesionales, contribuyendo así a una gestión pedagógica de calidad centrada en el bienestar y aprendizaje de sus estudiantes.

La evaluación y seguimiento continuo del plan permitirá identificar los avances y áreas de mejora en el desarrollo de la resiliencia docente y su impacto en la gestión pedagógica, posibilitando la realización de ajustes y la provisión de apoyo personalizado a los participantes.

Recomendaciones

- Implementar el plan de intervención “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas” en las instituciones educativas públicas de EBR del distrito de Castilla Piura, con el apoyo de las autoridades educativas y la participación activa de los docentes.
- Promover la institucionalización del desarrollo de la resiliencia como una competencia clave del profesorado, incorporando los contenidos y estrategias del plan en los programas de formación docente inicial y continua.
- Fomentar la creación de comunidades de práctica y redes de apoyo entre los docentes participantes, para facilitar el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y el apoyo mutuo en la aplicación de las estrategias de resiliencia en su práctica pedagógica.

- Realizar investigaciones adicionales para evaluar el impacto a largo plazo del plan de intervención en la resiliencia docente y la gestión pedagógica, así como para identificar otros factores que puedan influir en el desarrollo de estas competencias en contextos educativos diversos.
- Difundir los resultados y lecciones aprendidas de la implementación del plan de intervención, con el fin de contribuir al conocimiento y la práctica en el campo de la resiliencia docente y la gestión pedagógica en situaciones adversas.

Estrategias de implementación y viabilidad para el plan de intervención: Asegurando el éxito y la sostenibilidad de la propuesta

Para garantizar la implementación exitosa y la viabilidad del plan de intervención “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas”, se proponen las siguientes estrategias:

Alianzas estratégicas

- Establecer alianzas con las autoridades educativas regionales y locales, como la Dirección Regional de Educación de Piura y la Unidad de Gestión Educativa Local de Castilla, para asegurar el respaldo institucional y la asignación de recursos necesarios para la ejecución del plan.

- Colaborar con universidades e institutos pedagógicos de la región para incorporar los contenidos y estrategias del plan en los programas de formación docente inicial y continua, promoviendo la institucionalización del desarrollo de la resiliencia como una competencia clave del profesorado.
- Asociarse con organizaciones especializadas en resiliencia, gestión pedagógica y bienestar docente, para acceder a recursos, expertise y apoyo técnico que enriquezcan la implementación del plan.

Sensibilización y comunicación

- Desarrollar una campaña de sensibilización dirigida a directivos, docentes, estudiantes y familias, para dar a conocer la importancia de la resiliencia docente y su impacto en la gestión pedagógica y la calidad educativa, especialmente en situaciones adversas.
- Utilizar diversos canales de comunicación, como reuniones informativas, boletines, redes sociales y medios locales, para difundir los objetivos, actividades y logros del plan de intervención, promoviendo la participación activa de la comunidad educativa.
- Crear un portal web o una plataforma virtual que sirva como repositorio de recursos, experiencias y buenas prácticas relacionadas con la resiliencia docente y la gestión pedagógica adaptativa, facilitando el acceso y el intercambio de información entre los participantes.

Formación de formadores

- Identificar y capacitar a un equipo de docentes líderes que puedan actuar como facilitadores y multiplicadores de las estrategias y recursos de resiliencia en sus respectivas instituciones educativas.
- Brindar a estos docentes líderes oportunidades de formación especializada, acompañamiento y mentoría, para fortalecer sus competencias en resiliencia y gestión pedagógica, así como sus habilidades de facilitación y liderazgo.
- Promover la creación de una red de docentes líderes en resiliencia a nivel distrital y regional, para fomentar el intercambio de experiencias, la colaboración y el apoyo mutuo en la implementación sostenida del plan de intervención.

Monitoreo y evaluación participativa

- Establecer un sistema de monitoreo y evaluación participativa que involucre a los diversos actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, familias) en la recolección y análisis de datos sobre la implementación y los resultados del plan de intervención.
- Realizar reuniones periódicas de retroalimentación y reflexión conjunta, para identificar fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora en la ejecución del plan, y realizar los ajustes necesarios de manera oportuna y colaborativa.

- Celebrar y difundir los logros y aprendizajes alcanzados a través del plan de intervención, reconociendo el esfuerzo y compromiso de los docentes y demás actores involucrados, y generando un sentido de orgullo y pertenencia en torno a la resiliencia docente y la gestión pedagógica adaptativa.

Sostenibilidad y escalabilidad

- Desarrollar un plan de sostenibilidad que asegure la continuidad y el impacto a largo plazo del plan de intervención, más allá de su periodo inicial de ejecución.
- Gestionar la asignación de recursos financieros, humanos y materiales necesarios para la implementación sostenida del plan, a través de la incorporación en los presupuestos institucionales, la generación de ingresos propios y la movilización de recursos de la comunidad.
- Sistematizar y documentar las experiencias, lecciones aprendidas y buenas prácticas derivadas de la implementación del plan, para facilitar su replicabilidad y escalabilidad en otros contextos educativos a nivel regional y nacional.
- Establecer mecanismos de articulación y colaboración con otros programas e iniciativas relacionadas con la resiliencia docente y la gestión pedagógica, para generar sinergias, compartir recursos y ampliar el alcance e impacto del plan de intervención.

Estas estrategias de implementación y viabilidad buscan asegurar que el plan de intervención “Fortaleciendo la resiliencia docente para una gestión pedagógica adaptativa en situaciones adversas” cuente con las condiciones, recursos y apoyo necesarios para su ejecución efectiva y sostenible en las instituciones educativas públicas de EBR. Asimismo, se espera que estas estrategias contribuyan a la institucionalización y escalabilidad del desarrollo de la resiliencia docente como una prioridad en la agenda educativa regional y nacional, promoviendo una cultura de bienestar, adaptabilidad y excelencia pedagógica en el profesorado peruano.

Referencias

- Abad, M. (2023). National Education policy (2020): A Step towards building teachers' Resilience in India. *AGPE The Royal Gondwana Research Journal of History, Science, Economic, Political and Social Science*, 4(1), 42–51. <https://www.agpegondwanajournal.co.in/index.php/agpe/article/view/202>
- Aguaded Gómez, M. C., & Almeida Pires Cavaco, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167–180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Alcocer Riegos, A. (2020). Las competencias socioemocionales y el síndrome de burnout en docentes de educación primaria. En A. Zapata González, P. J. Canto Herrera, & E. J. Cisneros Chacón (eds.). *Memoria del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa* (pp. 142–149). Universidad Autónoma de Yucatán. <https://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto3717130.PDF>
- Alvarado, N. B., Araque, Y. C., Martínez, A. A. V., & Buelvas, E. D. J. H. (2021). Gestión pedagógica en tiempos de crisis del COVID-19: Una dinámica pensada desde la práctica interdisciplinaria. *Utopía y Praxis Latino*, 95, 97–109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5246329>
- Avila-Valdiviezo, B. Y., Carbonell-García, C. E., & Salas-Sánchez, R. M. (2021). Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(12), 467. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i12.1300>
- Avila Valdiviezo, B. Y. (2022). *Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en las instituciones educativas de secundaria. Patatz. 2021* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/81045>

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bendack Mendoza, Y. R., & Tarazona Meza, A. K. (2021). Resiliencia y espiritualidad en la labor docente, significación en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista EDUCARE*, 25(3), 114–138. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1596>
- Berzunza Criollo, M. C. (2020). Percepciones y afectaciones del personal docente durante las clases en línea durante la cuarentena ocasionada por el Covid-19. En A. Zapata González, P. J. Canto Herrera, & E. J. Cisneros Chacón (eds.). *Memoria del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa* (pp. 415–428). Universidad Autónoma de Yucatán. <https://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto3717130.PDF>
- Biñas, J., & Siason Jr., N. (2023). Science Behind Educational Resilience : Managing Teachers Adversity Quotient Towards the Academic Success in a Philippine Schools District. *United International Journal for Research & Technology*, 04(06), 77–83. <https://uijrt.com/articles/v4/i6/UIJRTV4I60008.pdf>
- Bonilla-Molina, L. (2022). Pandemia, derecho a la educación aprendizajes y estallido de la burbuja educativa. En J. L. Carbajo Ruiz (ed.). *Brechas que deja la pandemia: Desafíos pedagógicos y de gestión educativa* (pp. 14–19). Revista de Educación y Cultura. <https://www.grade.org.pe/creer/recurso/brechas-que-deja-la-pandemia-desafios-pedagogicos-y-de-gestion/>
- Bonilla-Villalobos, V., & Ulate-Sánchez, R. (2023). Elementos de la mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 14(2), 160–194. <https://doi.org/10.22458/caes.v14i2.4794>

- Bordás, A. (2023). Investigation of Resilience among Teachers and in Teacher Education. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 24–36. <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/11119>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós. https://www.academia.edu/36385958/Bronfenbrenner_1979_La_ecologia_del_desarrollo_humano
- Cabrera-Berrezueta, L. B. (2020). Educación y Pandemia. *Cienciamatria*, 6(3), 2–3. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.416>
- Campos Aguilar, S. (2018). Resiliencia en la escuela: un camino saludable. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1). <https://doi.org/10.18259/acs.2018002>
- Cantarero, K., van Tilburg, W. A. P., & Smoktunowicz, E. (2021). Affirming Basic Psychological Needs Promotes Mental Well-Being During the COVID-19 Outbreak. *Social Psychological and Personality Science*, 12(5), 821–828. <https://doi.org/10.1177/1948550620942708>
- Cardoz Piste, J., Herrera Vega, S., & Zapata González, A. (2020). Competencias digitales para profesores de español del nivel secundaria. En A. Zapata González, P. J. Canto Herrera, & E. J. Cisneros Chacón (eds.). *Memoria del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa* (pp. 440–452). Universidad Autónoma de Yucatán. <https://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto3717130.PDF>
- Carreon Sutech, A. G. (2019). *La Resiliencia y su impacto en la productividad laboral de los trabajadores administrativos del Área de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Educación Cusco* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38382>

- Castagnola Sánchez, C. G., Carlos-Cotria, J., & Aguinaga-Villegas, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos Y Representaciones*, 9(1), e1044. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1044>
- Castilla Cabello, H., Coronel Sucacahua, J., Bonilla Lazo, A., & Mendoza Najarro, M. (2016). Validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia (Scale Resilience) en una muestra de estudiantes y adultos de la Ciudad de Lima. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 121–136. <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/146>
- Castillo Ramos, N. E., & Alegre Jara, M. E. (2023). Teacher perception regarding remote pedagogical work during the pandemic COVID-19: El caso del distrito de Nuevo Chimbote -Perú. *Revista Internacional De Humanidades*, 18(1), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4854>
- Chamizo-Nieto, M. T., & Rey, L. (2020). Know and Share Psychology. *Know and Share Psychology*, 1(4), 113–122.
- Clum, K., Ebersole, L., Wicks, D., & Shea, M. (2022). A Case Study Approach to Exploring Resilient Pedagogy During Times of Crisis. *Online Learning Journal*, 26(2), 323–342. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i2.2695>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. https://abrohilo.org/wp-content/uploads/attachments/S2000510_es.pdf
- Concejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación tecnológica. (2018). Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica–Reglamento Renacyt. El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/formalizan-la-aprobacion-del-reglamento-de-calificacion-cl-resolucion-n-215-2018-concytec-p-1716352-1/>

- Cortés González, P., González Alba, B., & Forés Miravalles, A. (2021). La Resiliencia en entornos e instituciones sociales y educativas. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, 18, V–IX. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.21057>
- Cotrina Carrera, M. M., & León Díaz, Ë. N. (2021). *Inteligencia emocional en tiempos de pandemia covid-19 de los docentes de la institución educativa Dos de Mayo, Cajamarca* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/2087>
- Crompton, H., Chigona, A., & Burke, D. (2023). Teacher Resilience During COVID-19: Comparing Teachers' Shift to Online Learning in South Africa and the United States. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00826-6>
- Day, C., & Gu, Q. (2013). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. In A. Xudong Zhu, L. Goodwin, & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning: Theory and practice* (pp. 119–144). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3549-4_8
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19 futuro incierto. In Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Ed.), *Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia una visión académica* (Primera, pp. 289–294). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/565/3/DeAlbaA_2020_Currículo_y_operacion.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2020). La Educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad. In *Serie de informes especiales N°027-2020-DP*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/08/Serie-Informes-Especiales-N°-027-2020-DP-La-educación-frente-a-la-emergencia-sanitaria.pdf>

- Desrumaux, P., Dose, E., Condetto, S., & Bouterfas, N. (2023). Teachers' adjustment to work: Effects of organizational justice and teacher resilience via psychological need satisfaction. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 38(1), 52–74. <https://doi.org/10.1080/15555240.2022.2162535>
- Díaz Sánchez, C., & Barra Almagiá, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 75–86. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n1/art05.pdf>
- Diez, M. L., Hendel, V., Martínez, L., & Novaro, G. (2020). Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia. *Boletín de Antropología y Educación*, 9(12), 21–24. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/119770/CONICET_Digital_Nro.83708073-d955-4901-8c98-97abdb567cb4_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Domínguez, I. R., Reyes Cabrera, W. R., & Cortés Gozález, P. (2020). La resiliencia: competencia para innovar el proceso pedagógico en educación superior. In A. Zapata González, P. J. Canto Herrera, & E. J. Cisneros Chacón (Eds.). *Memoria del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa* (Primera, pp. 283–295). Universidad Autónoma de Yucatán. <https://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto3717130.PDF>
- Downes, P. (2017). Extended Paper : Reconceptualising Foundational Assumptions of Resilience : A Cross-Cultural , Spatial Systems Domain of Relevance for Agency and Phenomenology in Resilience. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 99–120. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/18281/1/v1i9p7.pdf>
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639–656. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>

- Presidencia de la República del Perú PODER EJECUTIVO, Pub. L. No. Decreto de Urgencia N° 026-2020 Decreto de urgencia que establece diversas medidas excepcionales y temporales para prevenir la propagación del coronavirus (covid-19) en el territorio nacional (2020). <https://www.gob.pe/institucion/mef/normas-legales/460526-026-2020-ef>
- Decreto Supremo N° 103-2022-PCM, 4 (2022). <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2097747-1>
- Decreto Supremo N° 004-2013-ED, 494061 (2013). <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/932502-2>
- Ferrón Taipe, C. E. (2023). *Resiliencia y habilidades sociales en los docentes de secundaria de I.E. Callao, I.E. 5048 Mariscal Ramón Castilla, I.E. 5076 Nuestra Señora de las Mercedes, de la Región Callao, 2022* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Santa]. <https://hdl.handle.net/20.500.14278/4396>
- Fokkens-Bruinsma, M., Tigelaar, E. H., Van Rijswijk, M. M., & Jansen, E. P. W. A. (2023). Preservice teachers' resilience during times of COVID-19. *Teachers and Teaching*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2172391>
- Franco Amado, L. D. (2020). Directivos docentes resilientes. *Revista Oratores*, 13, 51–84. <https://doi.org/10.37594/oratores.n13.413>
- Gallegos Ruiz, I. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 121–142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.98>
- García-de-Paz, S., & Santana Bonilla, P. J. (2021). Transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1–24. <https://doi.org/10.6018/red.450791>

- García Cassaleth, C. (2023). *Gestión Curricular y Neuroeducación: Escenarios y posibilidades en contextos emergentes* [Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/13396>
- García Gil, D. A., Muñoz Muñoz, A., & Alonso García, D. (2023). Desafíos de la adaptación a la docencia online durante la pandemia por COVID-19 en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 98(37.1), 235–252. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.93104>
- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista dilemas contemporáneos*, 7(2), 1–21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Gómez Chacaltana, M. A. (2019). *Estandarización de la escala de resiliencia de Wagnild & Young en universitarios de Lima metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Universidad Ricardo Palma. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1921>
- González, J. R., Magallanes, R., & Hernández, G. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación Científica*, 14(2), 255–260.
- Gregory, J., Benner, L. A., Strycker, L. A., Berry, A. J., Logan, & Lee, E. O. (2023). Associations between childhood trauma, perceived resilience, and teacher burnout. *Teachers and Teaching*, 29(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2173167>
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. Serie 8. In E. Grotberg (Ed.). *Early Childhood Development: Practice and Reflections addresses* (pp. 1–43). Bernard van Leer Foundation. <https://bibalex.org/baifa/attachment/documents/115519.pdf>

- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gu, Y. (2019). The more I have, the less confidence I feel about myself as a teacher. *Developing Expertise through Experience*, 69–78. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/K03>
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. . *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, January. 7(2), 1–21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111–122.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Have, H. Ten. (2020). Pandemic education. *International Journal of Ethics Education*, 5, 143–144. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00102-2>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernández Ramos, C. (2020). Experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje durante la implementación del programa Aprende en Casa en una escuela primaria en tiempos del Covid-19. In A. Zapata González, P. J. Canto Herrera, & E. J. Cisneros Chacón (Eds.). *Memoria del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa* (pp. 209–219). Universidad Autónoma de Yucatán. <https://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto3717130.PDF>

- Huamán, L., Torres, L., Amancio, A., & Sánchez, S. (2021). Remote education and teaching performance in educational institutions of Huancavelica in times of COVID-19. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 11(3), 45–59.
- Huaroto, R. M. (2022). *Percepciones de los Docentes de Secundaria Sobre el Impacto del Trabajo Remoto y la Atención de los Coordinadores en una Institución Educativa Pública Durante el Covid-19* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://www.proquest.com/openview/5cee355f43e1cd22ba22a988d082f4eb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Sypal. <https://sbiblio.uandina.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=6246>
- Jiménez, D. B., Funcasta, C. C., & Solanilla, M. U. (2021). Diseño de investigación cualitativa : análisis de los factores más relevantes para implementar la enseñanza virtual en educación secundaria. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 147–170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933306>
- Joshi, D. R., Khanal, J., & Dhakal, R. H. (2023). From Resistance to Resilience: Teachers' Adaptation Process to Mediating Digital Devices in Pre-COVID-19, during COVID-19, and Post-COVID-19 Classrooms in Nepal. *Education Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/educsci13050509>
- Kangas-Dick, K., & Shaughnessy, E. O. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>
- Kavgacı, H. (2022). The Relationship Between Psychological Resilience, Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Teaching Profession: A Path Analysis. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 278–296. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.18>

- Kiernan, J. E. (2020). Pedagogical commentary: Teaching through a pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100071. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100071>
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). Like a rug had been pulled from under you: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kim, T., Yang, M., & Lim, S. (2021). Owning educational change in Korean schools: three driving forces behind sustainable change. *Journal of Educational Change*, 22(4), 589–601. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09442-2>
- Kingsford-Smith, A. A., Collie, R. J., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2023). Teacher wellbeing in rural, regional, and metropolitan schools: Examining resources and demands across locations. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104229>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure : teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10(2), 155–183. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(90\)90008-R](https://doi.org/10.1016/0273-2297(90)90008-R)
- Lassri, D. (2023). Psychological distress among teaching staff during the COVID-19 pandemic: A transdiagnostic perspective on profiles of risk and resilience. *Teaching and Teacher Education*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104143>

- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Llerena, R., & Sánchez, C. (2020). Educación rural en el Perú, entre la desigualdad y la pandemia: desafíos para la educación virtual. *Presencia. Miradas Desde y Hacia La Educación*, 5(5), 96–110. <https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/2020/12/10/774/>
- Llopis Orrego, M. D. M., Volakh Sokolova, E., & Pérez Llopis, Á. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Actualidades Investigativas En Educación*, 22(3), 1–36. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50629>
- Loima, J. (2022). Flexibility, Compassion, and Support—A Study on Multilayer Mitigation Effects on Pedagogy and Resilience in Thai Classroom, June–September 2022. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1(1), 1–8. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.1p.2>
- López-Paredes, M. A. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Dominio de Las Ciencias*, 3(1), 201–215. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.384>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Marcone Flores, S. (2022). El servicio educativo de emergencia como respuesta del Perú ante la pandemia: alcances y desafíos. In J. L. Carbajo Ruiz (Ed.). *Brechas que deja la pandemia: Desafíos pedagógicos y de gestión educativa* (pp. 4–11). Revista de Educación y Cultura. <https://www.grade.org.pe/crear/recurso/brechas-que-deja-la-pandemia-desafios-pedagogicos-y-de-gestion/>

- Mentasti, S. (2021). Enseñar en tiempos de pandemia: Reflexiones para repensar la escuela en la era digital. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 28, 37. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e37>
- Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza MCLCP. (2021). *Memoria y Recomendaciones para garantizar los servicios educativos a los estudiantes de la Zona Rural*. MCLCP. <https://www.mesadeconcertacion.org.pe/storage/documentos/2021-05-05/memoria-y-recomendaciones-en-educacion.pdf>
- Messias, J. C. C., Rocha, M. O., & Zazueta, N. P. C. (2023). Ancient vocation, new reality: experiences of teachers during the COVID-19 pandemic. *Psychological Studies*, 40, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340e210013>
- Meza Revatta, L. F., Torres Miranda, J. S., & Mamani-Benito, O. (2020). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23–35. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- Middleton, T., & Millican, R. (2020). ‘Teaching’ Resilienc : Systems, Pedagogies and Programmes. In A. A. Shafi, T. Middleton, R. Templeton, & S. Millican (Eds.). *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 89–113). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_5_79
- Millican, R., & Middleton, T. (2020). A Need for Resilience. In A. A. Shafi, T. Middleton, R. Templeton, & S. Millican (Eds.). *Reconsidering Resilience in Education: An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 3–16). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_1

- Ministerio de Educación MINEDU, Pub. L. No. Resolución Viceministerial N° 088-2020-MINEDU. Aprobar la Norma Técnica denominada “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programa educativos públicos, (2020). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/584173-097-2020-minedu>
- Miranda Blanco, A. (2022). Qué dice la estadística sobre acceso a la educación virtual y la igualdad de oportunidades. In J. L. Carbajo Ruiz (Ed.). *Brechas que deja la pandemia: Desafíos pedagógicos y de gestión educativa* (pp. 42–47). Revista de Educación y Cultura. <https://www.grade.org.pe/crear/recurso/brechas-que-deja-la-pandemia-desafios-pedagogicos-y-de-gestion/%0A>
- Miranda, R., Bazán, C., & Nureña, C. (2021). *Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado: un estudio cualitativo con docentes de tres regiones del Perú*. GRADE. <https://hdl.handle.net/20.500.12820/676>
- Modesto, O., & Huskin, P. (2023). Enhancing preservice teachers’ resilience: A review of current Literature. *The Texas Association of Teacher Educators*, 13, 14–23. <https://www.researchgate.net/publication/369387195>
- Molinero Nano, V. (2022). ¿Qué desafíos nos planteó la escuela para aprender a leer en tiempo de pandemia? In J. L. Carbajo Ruiz (Ed.). *Brechas que deja la pandemia: Desafíos pedagógicos y de gestión educativa* (pp. 94–98). Revista de Educación y Cultura. <https://www.grade.org.pe/crear/recurso/brechas-que-deja-la-pandemia-desafios-pedagogicos-y-de-gestion/%0A>
- Mondal, G. C., Kamila, S., Sarkar, S., & Mondal, P. (2023). National Education Policy 2020: Initiatives for Reforming Curriculum and Pedagogy in Online and Digital Education. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 10(2), 389–401. <https://www.researchgate.net/profile/Prashanta-Mondal/publication/370872857>

- Moorhouse, B. L., Lee, J., & Herd, S. (2021). Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the COVID-19 pandemic. *Learning: Research and Practice*, 7(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1825777>
- Morales, M. L. (2020). Trabajo Remoto en las escuelas durante pandemia. *Ciencia Latina*, 376, 1–539.
- Morán Astorga, M. C., Finez-Silva, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez-Lancho, M. C., Urchaga-Litago, J. D., & Vallejo-Pérez, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 183. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1542>
- Nina Mallqui, R. C. (2023). Resiliencia de docentes latinoamericanos en momentos de crisis. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(27), 481–492. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.531>
- Observatorio de la Educación Peruana. (2022). *Entre la pandemia y la reapertura de escuelas. Situación de la Educación Secundaria en el Perú y la Región. 2021-2022*. Observatorio de la Educación Peruana. <https://obepe.org/wp-content/uploads/2022/03/Entre-la-Pandemia-y-la-Reapertura-de-Escuelas.pdf>
- Orellana Zapata, C. de M., Aquije Huamán, E. L., Zubiaur Alejos, M. Á., Castillo Navarro, J. A., & Cárdenas Palomino, F. R. (2022). Uso de las herramientas digitales en los centros públicos de educación secundaria. *Revista de Investigación En Ciencias de La Educación Horizontes*, 6(23), 429–438. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.345>
- Ortiz Portocarrero, A., Egúsqüiza Loayza, R., & Iguñiz Echeverría, M. (2023). Educación y COVID-19: análisis de las políticas educativas en el Perú. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2), 204. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3365>

- Pacora, P. A. (2022). Aprendo en Casa: desafíos pedagógicos y de gestión. In J. L. Carbajo Ruiz (Ed.). *Brechas que deja la pandemia: Desafíos pedagógicos y de gestión en un país diverso* (pp. 28–33). Revista de Educación y Cultura. <https://www.grade.org.pe/creer/recursos/brechas-que-deja-la-pandemia-desafios-pedagogicos-y-de-gestion/>
- Padilla-Ospina, A. M., Medina-Vásquez, J. E., & Ospina-Holguín, J. H. (2020). Métodos de aprendizaje automático en los estudios prospectivos desde un ejemplo de la financiación de la innovación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 9–21. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11676>
- Padilla, T., & Mamani, V. (2020). *¿Cómo enseñar en tiempos de pandemia? Secuencias formativas, voces y experiencias docentes*. Ediciones RISEI.
- Paredes Araujo, M. I. (2020). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young en Universitarios de Chimbote* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/48961>
- Peña-García, S. N. (2020). La Concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de Educación Primaria. *Panorama*, 14(2), 109–130. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1525>
- Pinto Sosa, E., & Martínez Orta, M. I. (2020). Experiencias en educación secundaria en tiempo de pandemia desde la mirada de los padres de familia. In A. Zapata González, P. J. Canto Herrera, & E. J. Cisneros Chacón (Eds.). *Memoria del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa* (pp. 220–232). Universidad Autónoma de Yucatán. <https://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto3717130.PDF>

- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2021). Meaning in Life and Resilience among Teachers. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 10(10), 1–13. <https://ruomo.lib.uom.gr/handle/7000/1359>
- Presidencia del Consejo de Ministros PCM, Pub. L. No. Decreto Supremo N° 044-2020-PCM Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19 (2020). <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/460472-044-2020-pcm>
- Profile, S. E. E. (2021). A pedagogical model of exploration in education. *Research Features*, 135. <https://doi.org/10.26904/rf-135-1222575956>
- Quijada, L., & Gómez-Nashiki, A. (2022). Resiliencia : convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 59. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-008)
- Quintana, R., Fortman, J., & DeVaney, J. (2021). Advancing an Approach of Resilient Design for Learning by Designing for Extensibility, Flexibility, and Redundancy. In T. N. Thurston, K. Lundstrom, & C. González (Eds.), *Resilient pedagogy: Practical teaching strategies to overcome distance, disruption, and distraction* (pp. 77–92). Utah State University. <https://doi.org/10.26079/a516-fb24>
- Ramírez Ávila, E., González Juya, A. M., & López Zambrano, T. E. (2023). *Sistematización de experiencias “Prevención del riesgo psicosocial a través de las estrategias de cuidado emocional”* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/793

- Resnick, B. (2018). The Relationship Between Resilience and Motivation. In B. Resnick, L. P. Gwyther, & K. A. Roberto (Eds.). *Resilience in Aging: Concepts, Research, and Outcomes, Second Edition* (pp. 221–244). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04555-5>
- Rivera Yauce, A. M. (2022). *Síndrome de Burnout y resiliencia en docentes ante pandemia por COVID-19 de la institución educativa Ignacio Escudero–Piura* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79371>
- Robalino, P., & Gusqui, A. (2020). Resiliencia y asertividad en el entorno laboral de los docentes de la unidad educativa fiscal Pedro Vicente Maldonado de la ciudad de Riobamba, durante el año lectivo 2019-2020. In J. M. Touriñán, A. de la H. Gascón, P. Ortega, R. Ruay, I. R. Vargas, M. S. López, & J. C. Arboleda (Eds.). *Reflexiones sobre Educación. Producción estudiantil* (pp. 53–66). REDIPE. www.redipe.org
- Rogers, H., & Sabarwal, S. (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y respuesta de Política Pública*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/804001590734163932/pdf/The-COVID-19-Pandemic-Shocks-to-Education-and-Policy-Responses.pdf>
- Rojas Bellota, J. A. (2020). *Resiliencia y tecnologías de la información y comunicación en docentes de una red de la UGEL 06, ATE-Vitarte, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/55116>
- Romero Montiel, G. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. *Perspectivas*, 8(23), 120–133. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.120-133>

- Rua Vara, M. C., & Adreu Rodríguez, J. M. (2011). Validación Psicométrica de la Escala de Resiliencia (RS) en una muestra de adolescentes portugueses. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 11, 51–65. <http://www.masterforense.com/pdf/2011/2011art3.pdf>
- Rufino Lalupu, G. (2022). *Educación híbrida y la gestión de la práctica pedagógica en los docentes de instituciones educativas públicas, UGEL Piura 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/93600>
- Saavedra, E., & Villalta, M. (2008). *Escala de resiliencia SV-RES, para jóvenes y adultos*. Ceanim. <http://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/25>
- Salgado Lévano, C. (2012). Medición de la resiliencia en adolescentes y adultos. *Temática Psicológica*, 8(1), 21–27. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2012.n8.847>
- Sanchez Angulo, T. G., & Campos Velazco, J. A. (2023). *Evaluación de impacto de la atención en contención emocional individual de la estrategia “Te escucho docente” en la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de educación básica regular en el Perú* [Tesis de licenciatura, Universidad de Pacífico]. <https://hdl.handle.net/11354/4098>
- Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C., & Majía Sáenz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sánchez Noda, R., Zambrano, A. B., & Quintana Pérez, D. A. (2021). *La educación virtual antes y en pandemia del Covid 19 . Brechas de su función. Vías de solución . Departamento y municipio de San Tabla Salvador. Periodo 2017-2021*. Universidad Luterana Salvadoreña.

- Sandoval Morán, A., Polanco y Polanco, A., García Elías, Z., & Cal Surám, J. (2023). Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes de educación del nivel medio de Jutiapa, Guatemala. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 2744–2759. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.451>
- Sayed, Y., Singh, M., Bulgrin, E., Henry, M., Williams, D., Metcalfe, M., Pesambili, J., & Mindano, G. (2021). Teacher support, preparedness and resilience during times of crises and uncertainty: COVID-19 and education in the Global South. *Journal of Education*, 84, 125–154. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i84a07>
- Schwartzman, R., & Jenni, S. (2023). Weaponizing Resilience: Women in the Trenches and Fringes of Pandemic Pedagogy. *Proceedings of the 6th International Conference on Gender Research*, 6(1). <https://doi.org/10.34190/icgr.6.1.1048>
- Segovia-Quezada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernandez, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–26. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Shafi, A. (2020). Resilience in Education: Hindrance and Opportunity. In A. A. Shafi, T. Middleton, R. Templeton, & S. Millican (Eds.). *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 59–78). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_4 59
- Shafi, Adeela, Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (2020). Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactiive Model of Resilience. In Adeela Shafi, T. Middleton, R. Millican, & S. Templeton (Eds.). *Reconsidering Resilience in Education*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6>

- Shafi, A., & Templeton, S. (2020). Towards a Dynamic Interactive Model of Resilience. In A. A. Shafi, T. Middleton, R. Templeton, & S. Millican (Eds.). *Reconsidering Resilience in Education: An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 17–37). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_2 17
- Shafi, A., Templeton, S., Middleton, T., Millican, R., Vare, P., Pritchard, R., & Hatley, J. (2020). Towards a dynamic interactive model of resilience (DIMoR) for education and learning contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1771923>
- Shvardak, M. (2021). Application of Cloud Technologies in Pedagogical Management. *Information Technologies and Learning Tools*, 82(2), 312–322. <https://doi.org/10.33407/itl.v82i2.3927>
- Sosa-Risco, J. F., Esteves-Fajardo, Z. I., Luján-Johnson, G. L., & Valverde-Ayala, R. D. (2021). Resiliencia docente en la optimización de la gestión pedagógica. *Cienciamatria*, 7(3), 359–367. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i1.585>
- Sosa Risco, J. F. (2022). *Diseño de propuesta docentes resilientes para mejorar la gestión pedagógica en educación básica regular. Distrito de Castilla – UGEL Piura, 2022* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78327>
- Soto-Hidalgo, C., & Villena-Guerrero, M. (2020). Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 4, 38–53. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/71064>

- Templeton, S., Shafi, A., & Pritchard, R. (2020). Educator Conceptualisations of Emotional Education and the Development of Resilience. In A. A. Shafi, T. Middleton, R. Templeton, & S. Millican (Eds.). *Reconsidering Resilience in Education: An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 151–165). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_10
- Tiramonti, G., Volman, V., & Braga, F. (2021). *¿Cuáles son las consecuencias de la interrupción de clases presenciales?* Chequeado. https://cms.argentinoporlaeducacion.org/media/reports/Consecuencias_de_interrupcion_de_clases.pdf
- Tonekaboni, A. M., & Nasiri, F. (2022). The Relationship between Iranian EFL teachers' Self-Resiliency and their Burn out. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 10(1), 7–13. <https://doi.org/10.24200/jsshr.vol10iss01pp7-13>
- Torres Aza, S. F., Monzón Álvarez, G. I., Ortega Paredes, G. C., & Calizaya Lopez, J. M. (2021). Teaching methodologies in times of pandemic. *Minerva*, 2(4), 5–10. <https://doi.org/10.47460/minerva.v2i4.22>
- Ugarte Dionicio, S. J., Dioses-Rizzi, J. E., & Alva Corcuera, R. D. (2022). *Resiliencia, Compromiso organizacional y ansiedad social en docentes del sector público, del distrito de Santa María, 2021*. Sinergias Educativas. <https://doi.org/10.37954/se.vi.334>
- Vallés, A., & Clarà, M. (2023). Conceptualizing teacher resilience: a comprehensive framework to articulate the research field. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 29(1), 105–117. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2149483>
- Ventura Pacheco, F. (2023). *Agencia y gestión en contextos extraordinarios: el caso de los directores de las Instituciones educativas José Cayetano Heredia y San Miguel Arcángel en Catacaos–Piura, tras los embates de El Niño Costero de 2017* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].

- Vicente de Vera, M. I., & Gabari Gambarte, M. I. (2019). Burnout and resilience factors in high school teachers. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127–152. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Viera, T. T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal Proyecto*, 26, 37–43.
- Vílchez-Arias, A. C., Villalobos-Cuya, L. R., Vega-Vilca, C. S., & Vílchez-Arias, R. E. (2023). Importancia de las emociones en el aprendizaje virtual. *Revista de Investigación En Ciencias de La Educación Horizontes*, 7(27), 175–184. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664306028/>
- Villalobos Vergara, P., Barría-Herrera, P., & Pasmanik, D. (2022). Relación docentes–estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131–143. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>
- Villarreal, E. (2021). *Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano*. May.
- Xun, Y., Zhu, G., & Rice, M. (2021). How do beginning teachers achieve their professional agency and resilience during the COVID-19 pandemic? *A social-ecological approach. Journal of Education for Teaching*, 47(5), 745–748. <https://doi.org/10.1080/002607476.2021.1945415>
- Yang, M., Oh, Y., Lim, S., & Kim, T. (2023). Teaching with collective resilience during COVID-19: Korean teachers and collaborative professionalism. *Teaching and Teacher Education*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104051>
- Zara, C. G., Balazon, F., Wangdi, T., Perales, W. F., Praditson, P., & Ulla, M. B. (2022). Exploring the concept of pedagogical resilience during the COVID-19 pandemic: Teachers' perspectives from Thailand and the Philippines. *Frontiers in Education*, 7, 1–7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.981217>



Religación

Press

Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

ISBN: 978-9942-664-07-5



9 789942 664075