

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA**



**INCIDENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS CONSTRUCTORAS
Y PROMOTORAS DE LA RESILIENCIA EN LA PRÁCTICA
EDUCATIVA ANTE CONTEXTOS DE DESASTRES
NATURALES. AÑO 2020
(Docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado,
Región de Atacama-Chile)**

TESIS

Presentada por:

**Mg. Ruth Débora Carrizo Peña
ORCID: 0000-0003-1548-5461**

Asesor:

**Dr. Luis Celerino Catacora Lira
ORCID: 0000-0002-7823-9316**

Para obtener el grado académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA - PERÚ

2022

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA**



**INCIDENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS CONSTRUCTORAS
Y PROMOTORAS DE LA RESILIENCIA EN LA PRÁCTICA
EDUCATIVA ANTE CONTEXTOS DE DESASTRES
NATURALES. AÑO 2020
(Docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado,
Región de Atacama-Chile)**

TESIS

Presentada por:

**Mg. Ruth Débora Carrizo Peña
ORCID: 0000-0003-1548-5461**

Asesor:

**Dr. Luis Celerino Catacora Lira
ORCID: 0000-0002-7823-9316**

Para obtener el grado académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA - PERÚ

2022

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MENCION EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Tesis

“INCIDENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS CONSTRUCTORAS Y PROMOTORAS DE LA RESILIENCIA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA ANTE CONTEXTOS DE DESASTRES NATURALES. AÑO 2020 (Docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Región de Atacama-Chile)”

Presentado por:

Mg. Ruth Débora Carrizo Peña

Tesis sustentada y aprobada el 15 de diciembre de 2022; ante el siguiente jurado Examinador:

PRESIDENTE: DRA. ELOYNA LUCIA PEÑALOZA ARANA

SECRETARIO: DRA. MILAGROS CECILIA HUAMÁN CASTRO

VOCAL: DRA. RAFAELA TEODOSIA HUERTA CAMONES

ASESOR: DR. LUIS CELERINO CATAFORA LIRA

MODELO DE DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo **Ruth Débora Carrizo Peña**, en calidad de: estudiante de Doctorado en: Educación Mención En Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado (a) con Rut.: **10.965.803-0**

Soy autor (a) de la tesis titulada: La formación académica y su relación con la práctica pedagógica en la carrera de pedagogía de la Universidad de Magallanes, Punta de Arenas, Chile, 2021.

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 0,6% de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor (a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: Tacna, 15 de diciembre de 2022



Ruth Débora Carrizo Peña

Nombres y apellidos

Rut.: 10.965.803-0

DEDICATORIA

A mis queridas y queridos Patricio, Francisca, Camilo, Mauricio, Gladys,
Luis, Linda y Camilo Enrique.

"No son los más fuertes de la especie los que sobreviven, ni los más
inteligentes. Sobreviven los más flexibles y adaptados a los cambios"

Charles Darwin

AGRADECIMIENTOS

Especiales agradecimientos a quienes hacen que mis días se llenen de entusiasmo, a mis estudiantes, niñas y niños que buscan oportunidades en una sociedad inequitativa y desigual.

Gracias a mi compañero Patricio, gracias por caminar a mi lado. Gracias a mi hija, hijos, padres y suegros. Ustedes empujan mis logros.

Mi amor es incondicional a Ustedes.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA DE LA TESIS	i
PÁGINA DE RESPETO	ii
CARÁTULA INTERIOR	iii
PÁGINA DEL JURADO	iv
PÁGINA DE DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	v
DEDICATORIA	vii
AGRADECIMIENTO	viii
ÍNDICE DE CONTENIDO	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
ÍNDICE APÉNDICES	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	3
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	5
1.2.1 Interrogante principal	5
1.2.2 Interrogantes secundarias	6
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.4.1 Objetivo general	8
1.4.2 Objetivos específicos	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	9
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	9
2.1.1 Antecedentes internacionales	9
2.1.2 Antecedentes nacionales	15
2.2 BASES TEÓRICAS	19
2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	60
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	63
3.1 HIPÓTESIS	63

3.1.1 Hipótesis general	63
3.1.2 Hipótesis específicas	63
3.2 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE	64
3.2.1 Identificación de la variable independiente	64
3.2.2 Identificación de la variable dependiente	64
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	66
3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN	67
3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	67
3.6 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	68
3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA	68
3.7.1 Unidad de Estudio	68
3.7.2 Población	69
3.7.3 Muestra	69
3.8 PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	70
3.8.1 Procedimientos	70
3.8.2 Técnicas	70
3.8.3 Instrumentos	70
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	75
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	75
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	76
4.3 RESULTADOS	77
4.4 PRUEBA ESTADÍSTICA	103
4.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	106
CONCLUSIONES	110
RECOMENDACIONES	112
REFERENCIAS	114
APÉNDICES	128
- Matriz de consistencia del informe final de tesis	129
- Instrumentos utilizados	131
- Matriz de datos	154

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de las variables	64
Tabla 2 Categoría de valores de la Escala tipo Likert	71
Tabla 3 Rango de Interpretación de la Confiabilidad	74
Tabla 4 Matriz de datos – Prueba estadística SPSS	79
Tabla 5 Cálculo de la frecuencia y porcentajes válidos por categorías	80
Tabla 6 Cálculo de la frecuencia y porcentajes válidos por categorías	82
Tabla 7 Contingencia de categorías marcadas por docente. Recuento	83
Tabla 8 Contingencia variable: Incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia	85
Tabla 9 Contingencia práctica educativa ante contexto de desastres naturales	87
Tabla 10 Matriz relacionada con las dimensiones de la variable de dependiente, dimensiones de la variable independiente asociada e indicadores	90
Tabla 11 Contingencia Incidencias de las Características constructoras y promotoras de la resiliencia Práctica educativa ante contexto de desastres naturales	96
Tabla 12 Correlación: Incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia	100
Tabla 13 Correlación: Práctica educativa ante contextos de desastres naturales	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Análisis de las dimensiones de la variable independiente y dependiente	81
Figura 2 Análisis de las dimensiones de la variable independiente y dependiente	82
Figura 3 Análisis de las dimensiones de la variable independiente y dependiente	84
Figura 4 Dimensiones de la variable independiente incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia	89
Figura 5 Incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia	100
Figura 6 Práctica educativa ante contexto de desastres naturales	101

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1 Matriz de consistencia del informe final de tesis	129
Apéndice 2 Instrumentos utilizados	131
Apéndice 3 Matriz de datos	154

RESUMEN

El objetivo general del presente fue analizar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa de los Docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Región de Atacama-Chile, ante contextos de desastres naturales, año 2020, utilizando para el estudio el enfoque cuantitativo y un nivel de investigación descriptiva, siendo la población-muestra de 6 docentes de la escuela mencionada y que vivieron desastres naturales hasta el año indicado, usando como instrumento para la recopilación de información y datos, el cuestionario en escala de Likert. Asimismo, el instrumento fue validado por juicios de expertos y la confiabilidad a través del Alpha de Cronbach con un valor de 0.90. Los resultados, fueron significativos respecto de las identificaciones y selecciones, realizadas por las y los docentes, tanto de las categorizaciones como de los indicadores descritos en cada una de las dimensiones que componían las variables independiente y dependiente, a través del instrumento implementado y que permitió la recopilación de datos de la población muestra. Además, el rol y función del educador y de la escuela ante adversidades, como son los contextos de desastres naturales u otros, no concentra solo las capacidades que se generen en la propia unidad educativa y en sus integrantes para la resignificación del o los eventos.

Palabras claves: Características, constructoras, promotoras, resiliencia, práctica educativa.

ABSTRACT

The general objective of the present was to analyze the incidence of the constructive and promoting characteristics of resilience in the educational practice of the Teachers of the Pedro Lujan Basic School of El Salado, Atacama Region-Chile, in contexts of natural disasters, year 2020, using for the study the quantitative approach and a level of descriptive research, being the population-sample of 6 teachers of the aforementioned school and who experienced natural disasters until the indicated year, using as an instrument for the collection of information and data, the questionnaire in Likert scale. Likewise, the instrument was validated by expert judgments and reliability through Cronbach's Alpha with a value of 0.90. The results were significant with respect to the identifications and selections, made by the teachers, both of the categorizations and of the indicators described in each of the dimensions that made up the independent and dependent variables, through the instrument implemented and that allowed the collection of data from the sample population. In addition, the role and function of the educator and of the school in the face of adversity, such as the contexts of natural disasters or others, does not concentrate only the capacities that are generated in the educational unit itself and in its members for the resignification of the event(s).

Key words: Characteristics, construction companies, promoters, resilience, educational practice.

INTRODUCCIÓN

En la región de Atacama, Chile, en la última década se vivieron dos desastres naturales, dos Aluviones los cuales, en el caso de las ciudades de El Salado y Chañaral, significó la destrucción de la mitad de las ciudades lo que desarticuló el territorio, generando una gran cantidad de damnificados con pérdidas totales de enseres y casas. Esta situación, no solo desarticuló las ciudades territorialmente hablando, sino que además trajo consigo consecuencias en el sistema escolar relacionadas con la suspensión de un semestre completo en las escuelas de la comuna y región, ya que, la mayoría de éstas sirvieron por un extenso periodo de albergues.

En este contexto, la vuelta a clases después de estas catástrofes significó, no solo realizar flexibilizaciones curriculares, sino que, al mismo tiempo, otorgar compromisos de orden social y comunitario (interesar y atender albergues, asumir roles de contención emocional de las y los estudiantes y sus familias), las que permitieron dar contestaciones apropiadas a las necesidades educativas y psicosociales de todas y todos los estudiantes, a pesar del exiguo accionar de la política pública ante este tipo de eventos.

De esto, la investigación social ha estudiado respecto de las características resilientes que podrían aportar en educación al desarrollo de habilidades que permitan sobreponer situaciones adversas y en este escenario, existen referencias de que las escuelas, como organizaciones y la educación en general, pueden ser poderosas constructoras y promotoras de resiliencia, sobre todo cuando se enfrentan a desastres, permitiéndoles implementar estrategias de mejoramiento que hacen que aun en adversidad mejoren sus resultados.

Tal es el caso de la escuela Pedro Lujan de El Salado, en la comuna de Chañaral, quienes a pesar de las catástrofes vividas en la última década y del exiguo

programa curricular implementado por razones de tiempo, lograron mejorar sus resultados académicos y de indicadores de desarrollo social y personal.

Por lo anterior es que, la investigación, se estructura en cinco capítulos, partiendo con el primero, que aborda el planteamiento del problema, su formulación, interrogantes principales y secundarias, justificación, objetivos, capítulo en donde se exponen y se plantea la idea de indagación de la incidencia de las características constructoras y promotoras de resiliencia sobre las prácticas educativas ante contextos de desastres.

Posterior a este capítulo, se aborda, a partir del marco teórico, los antecedentes, bases teóricas, definiciones y conceptos, que permiten, por un lado, la exposición de investigaciones y estudios, delimitando y presentando el marco relacionado con el impacto que pudiera causar en los resultados educativos de comunidades en contextos adversos las características constructoras y promotoras de resiliencia, y por otra parte, se profundiza en la misma caracterización de la construcción de resiliencia, la práctica educativa en contexto de desastres, las que posteriormente sustentarán la generación de hipótesis y variables de la investigación.

El capítulo III, en donde además se presenta el tipo y diseño de investigación, un estudio no experimental transeccional, con enfoque metodológico cuantitativo, definiendo el ámbito y tiempo de investigación, la población muestra, los procedimientos, técnicas e instrumentos, los que permitirán la obtención de datos, para posteriormente generar el análisis que se fundamentará a partir del capítulo IV, el que contiene la descripción del trabajo de campo, los resultados y comprobación de hipótesis, las que permitirán generar las conclusiones, recomendaciones, las referencias y apéndices.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente llaman la atención la existencia de unidades educativas municipalizadas y/o públicas que, a pesar de estar expuestas a factores de riesgos, han aumentado y mejorado tanto el rendimiento académico como la formación integral de la mayoría de los estudiantes, tal es el caso de la Escuela Pedro Lujan de El Salado, ubicado en la comuna de Chañaral, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile.

De lo anterior, en el contexto internacional y de las experiencias de escuelas vinculadas con resiliencia, se ha podido constatar en Europa, en escuelas los estados miembros de la unión europea y específicamente aquellas que presentan niveles socioeconómicos y socioculturales desfavorables, que la actividad docente vinculada con la resiliencia permite mejores resultados académicos especificando que entre las variables fuertemente vinculadas mostradas por las y los estudiantes fueron, el sentido de pertenencia que éstos tienen con la escuela, considerando además, el reflejo de ésta como entorno seguro, ordenado y con una convivencia escolar propicia para su desarrollo personal y social, asignando también, a la práctica docente, un rol relevante a la hora de fijarse metas y logros tanto académicos como personales.

Por otra parte, y volviendo al contexto nacional, en los últimos años en Chile, se ha generado una discusión respecto a lo que han denominado la calidad de la educación, específicamente la que se entrega en las escuelas municipalizadas y/o públicas, todo esto producto, en parte, a los resultados obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), a cargo actualmente por la agencia de calidad de la educación, además de algunas mediciones efectuadas por entidades externas como las del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

(PISA), los que han mostrado bajos resultados, aludiendo con esto que la calidad de educación entregada a sectores desfavorecidos es deficiente.

Ante este escenario, se podrían relacionar los buenos resultados de algunas escuelas municipalizadas, como los obtenidos por la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, a la implementación de políticas curriculares y de recursos por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) que permiten estos logros, sumados a la gestión interna del establecimiento educacional que interioriza y comprende los lineamientos que estructuran por ejemplo, el ciclo de mejoramiento continuo incorporados en las acciones estratégicas que se implementan en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) articulados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otros instrumentos de macroplanificación que consideran las políticas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Entonces, en este escenario se hace necesario identificar y especialmente en este caso, si además de las políticas y recursos inyectados a la educación, existen otros factores y otras condicionantes, como las características promotoras de resiliencia que pudieran estar instaladas en las capacidades individuales y liderazgo de las y los docentes, que sumado a los recursos educativos, orientan las enseñanzas para permitir el desarrollo educativo y sicosocial de las y los estudiantes, sobre todo cuando el territorio se transforma y los proyectos educativos se ven interrumpidos como es el caso de muchas comunidades educativas que vieron cortados sus proyectos anuales y con ello, sus procesos escolares a causa del aluvión del año 2015 y posteriormente del año 2017 en la región de Atacama y específicamente en la Provincia de Chañaral.

De lo anterior, se podría entender que ante las catástrofes enfrentadas, las escuelas de la comuna de Chañaral, no contaban con herramientas e insumos pertinentes para enfrentar este escenario o mitigar los riesgos ante el desastre, condicionando su actuación a la contención de las y los alumnos junto a sus familias, apoyo social en los albergues (los cuales se ubican en las mismas escuelas como fue el caso de la comuna de Chañaral) y por otra parte los lineamientos provistos por el

MINEDUC, los cuales solo se enfocan en la flexibilización curricular, sin que ésta excluya, los logros de la cobertura e implementación del currículo nacional y con ello, como se mencionó anteriormente, el cumplimiento de las mediciones estandarizadas como es el caso del SIMCE y la PSU.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

De lo expuesto, el escenario relacionado con los desastres naturales, aluviones, ocurridos en la comuna de Chañaral y que enfrentaron las y los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, fue crítico y aun siendo crítico, los resultados en la medición estandarizada SIMCE, que involucra el desempeño curricular de las y los estudiantes en asignaturas llamadas claves (lenguaje, matemática, ciencia o historia), así como también en los indicadores de desempeño social y personal, fueron exitosos.

Por lo que, se pudiera inferir que existen factores que condicionaron o aportaron a estos resultados y que están vinculados con la resiliencia y sus características las que pudieron ser gatillantes en este grupo de docentes, por lo que se realizó el estudio para verificar si éstos presentan incidencia de las características promotoras y constructoras de resiliencia en los resultados educativos, estudio que se enfocó a un grupo de docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado por el periodo de 2 meses, considerando como población de estudio a aquellas y aquellos que vivieron los desastres naturales y que forman parte de esta unidad educativa.

1.2.1 Interrogante principal

¿Cuál es la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contexto de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020?

1.2.2. Interrogantes secundarias

¿Cuáles son las características constructoras y promotoras de la resiliencia ante contexto de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?

¿Cómo se caracterizan las prácticas educativas utilizadas en contexto de desastres naturales por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?

¿Cómo es la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?

¿Cuál es la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?

¿Cuál es la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se justifica desde lo teórico porque el escenario nacional educativo actual, las posibles diferencias en lo que respecta a la calidad de la educación entregada por las escuelas municipalizadas, están ligadas a diversos factores relacionados con el contexto, con las políticas públicas, con la realidad propia del centro educativo, diferencias que pudieran acrecentarse cuando estas escuelas se enfrentan a desastres naturales.

Al respecto, se puede mencionar que existen elementos claves dentro de las instituciones educativas (la construcción interna del PEI, misión y visión de las escuelas, PME con abordaje estratégico de acciones y otros instrumentos articulados con los anteriores) que posibilitarían una mejora del proceso educativo. Ante esto, la promoción de la resiliencia se podría mostrar útil como herramienta en el

posicionamiento y mejoramiento de la calidad de la educación, sobre todo en escuelas de sectores más desventajados, sumado al posible enfrentamiento de una catástrofe natural.

La incorporación de la resiliencia en la pedagogía es un tema relativamente nuevo para gran parte de los docentes. En este sentido, podría considerarse la incorporación de las características constructoras y promotoras de resiliencia en las prácticas pedagógicas para el mejoramiento y enfrentamiento del proceso enseñanza aprendizaje y la formación integral de los estudiantes en el quehacer cotidiano, así como una herramienta de apoyo ante escenarios de desastres naturales.

De igual manera, el estudio tiene trascendencia social, ya que pudiera aportar una serie de dispositivos permitiendo detectar las acciones y estrategias asociadas a las características promotoras de resiliencia, que vinculen el desarrollo de habilidades para cumplimiento del currículo nacional, así como del desarrollo personal y social de las y los estudiantes, las que pudieran aportar en un diseño de asesorías educativas en contextos de riesgo social y de desastres, siendo los principales favorecidos con los resultados de la indagación, las y los educadores de diferentes unidades educativas, quienes retribuirán el manejo de las estrategias, acciones o dispositivos fundamentados en las características constructoras y promotoras de resiliencia.

De lo aportado, y como justificación práctica, la investigación solucionará el problema que se evidencia y que refiere a la ausencia de políticas educativas de planificación que aporten a la actuación sostenible y significativa ante contextos deprivados y de amplia vulnerabilidad sociocultural, sino que además en contextos de catástrofes y desastres naturales.

Respecto de la línea metodológica de la investigación y de la población a estudiar, esta ofrece la posibilidad de una exploración ventajosa, debido a que existe disposición de las y los docentes y directivos a participar para realizar el estudio y con ello, someterse a la aplicación de instrumentos que permitan efectivizar la indagación y posteriormente dar a conocer sus resultados a los diferentes estamentos.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

Analizar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contexto de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar las características constructoras y promotoras de la resiliencia ante contexto de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Caracterizar las prácticas educativas utilizadas en contexto de desastres naturales por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Estudiar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Determinar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Establecer la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes de la investigación recopilan aquellos estudios, realizados actualmente, para ver el comportamiento de las categorías establecidas para el mismo. Para Palella y Martins (2017) señalan que éstos son los “diferentes trabajos realizados por otros estudiosos sobre el mismo problema” (p.63). Esto quiere decir que, los antecedentes acceden a la examinación de aspectos que se relacionan con investigaciones que se han realizado anteriormente y que proporcionan información valiosa. Asimismo, se toman en cuenta algunos elementos, tales como: autor, año, objetivos, metodología, resultados, conclusiones y las contribuciones para el estudio que se está realizando. A continuación, se exponen:

2.1.1 Antecedentes Internacionales

El estudio realizado por García et al. (2021), titulada “Resiliencia académica en los países europeos: el papel de los profesores, las familias y los perfiles de los alumnos”. Se planteó como objetivo: “identificar las características de los estudiantes, las familias, las actividades docentes y la escuela, que tuvieran el mayor impacto en la resiliencia académica” (p.10). La metodología en la investigación centrada en “metaanálisis y un modelo de efectos recíprocos, realizado a 4.324 escuelas con niveles socioeconómicos y culturales bajos pertenecientes a los estados miembros de la unión europea, cuya población muestra se focalizó en 117.539 estudiantes de 4to grado y 6.222 profesores” (p.14).

De sus resultados, obtenidos por los investigadores que se vienen citando (2021), exponen que “las variables asociadas a la familia y personales que presentaban mayor resiliencia y mayor capacidad predictiva fueron las relacionadas con la autoconfianza que mostraban en el logro académico del proceso lector llegando a constatar que la llamada resiliencia académica” (p.89).

Del contexto familiar, pudieron constatar que las expectativas académicas de los padres, se encontraba asociada a la resiliencia académica de las y los estudiantes, convirtiéndose también en un factor clave de los resultados educativos. Es importante mencionar en este punto, la interesante constatación que realizaron estos investigadores respecto de aquellas familias de estudiantes cuyos padres eran poco participativos en el proceso educativo. Las y los estudiantes de estos grupos familiares, mostraron mejor respuesta educativa y de resultados en comparación con aquellas y aquellos que pertenecían a grupos de familias que presentaban estilo de crianza controladora.

De lo anterior, de igual forma, García et al. (2021), ponen el énfasis en que las y los estudiantes con mayor apoyo familiar tenían mayor proclividad a ser resilientes. De las variables relacionadas con la actividad docente y la escuela, los investigadores evidencian que las variables asociadas a la actividad docente, sostenían una menor capacidad predictiva y por ende de resiliencia académica en comparación con la variable escuela, quien presentó una mejor capacidad predictiva por parte de las y los alumnos, identificando a la seguridad, el entorno escolar, la buena convivencia las que impactan en la resiliencia académica.

En este sentido, Montoro (2021) en su tesis doctoral titulada “Resiliencia emprendedora y crecimiento personal: construcción de un modelo para la educación inclusiva”. Al respecto, se propuso como objetivo “analizar la resiliencia emprendedora y crecimiento personal: construcción de un modelo para la educación inclusiva” (p.27). Seguidamente, utilizó como metodología “de carácter mixto, en el que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, un diseño de corte

cuasiexperimental, el instrumento cuantitativo, donde emplea la Escala de Resiliencia RS-14 y cualitativo la entrevista en profundidad semiestructurada” (p.176).

Los resultados obtenidos por el autor antes mencionado centrados en: “las personas que utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el problema intentan modificar o solventar el estrés que produce o, al menos, reducir el efecto en la medida de sus posibilidades” (p.231). Por ello las conclusiones reflejaron: “hemos podido observar que el sujeto siempre se encuentra en contacto con su entorno, directa o indirectamente existe una relación con el contexto donde se desenvuelve” (p.326). Esta investigación aporta elementos teóricos relacionado con la resiliencia, la cual representa una capacidad de las personas para desarrollar la personalidad y el potenciamiento de las emociones hacia eventos de riesgos que puede padecer en algún momento de la vida.

Por otra parte, Forján y Morelatt (2018) en su estudio titulado “Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables”. El estudio se planteó como objetivo “analizar y comparar factores de resiliencia en docentes de nivel primario de la provincia de Mendoza, Argentina, quienes se desempeñaban en contextos con características de vulnerabilidad social y sin ella” (p.278).

La metodología utilizada en “un estudio mixto, descriptivo-comparativo, con diseño no experimental, y transversal. La muestra contó con 66 docentes, de los cuales 34 trabajaban en contextos socialmente vulnerables, y 32 en contextos sin vulnerabilidad” (p.280). Los resultados obtenidos por los autores: “indicaron diferencias significativas en el factor conducta prosocial, presentando puntajes más altos los docentes de contextos vulnerables, y una tendencia a la significación en los factores percepción de apoyo y participación significativa, a favor del mismo grupo” (p.291).

Entre las conclusiones de Forján y Morelatt (2018) “el grupo de docentes de contextos socialmente vulnerables cuenta con un potencial levemente mayor que el otro grupo para desarrollar procesos de resiliencia, presentando mejores puntajes en

áreas relacionadas con la capacidad para entablar relaciones e interacciones empáticas y de colaboración” (p.292). Este estudio aporta elementos teóricos relacionado con la resiliencia que deben tener los docentes en diferentes situaciones de conflictos y desastres naturales ocurridos en cualquier contexto, a través de ella el educador puede reinsertarse nuevamente a las actividades pedagógicas.

Del mismo modo, la investigación de Ramírez y Sánchez (2018) titulada “Análisis de los niveles de resiliencia en función del género y factores del ámbito educativo en escolares”. El objetivo general del estudio “analizar la relación entre los componentes personales de resiliencia con diferentes categorías del Ámbito Educativo, como son: el tipo de centro, el género y si el alumno es o no repetidor” (p.53). De allí que, la ruta metodológica centrada “en estudio de carácter descriptivo y transversal conto con una muestra constituida por 234 escolares de sexto de Primaria del tercer ciclo de diferentes colegios ubicados en la capital de Granada” (p.54).

Los resultados conseguidos por los autores que se vienen citando: “los niños presentaron más capacidades resilientes que las niñas las cuales presentaban una menor puntuación. Asimismo, los escolares obtuvieron mayor valoración en la categoría de Control, mientras que la dimensión de la Espiritualidad, concretó la menor de las puntuaciones” (p.56). Por consiguiente, las conclusiones tuvieron enmarcadas “se demuestra la variabilidad de la resiliencia en función del género y el rendimiento académico, mostrándose a los no repetidores más fuertes en aptitudes resilientes y la importancia de implementar intervenciones prácticas donde la resiliencia se trabaje desde el centro educativo” (p.59).

El estudio, antes referido, aporta elementos teóricos relacionados con la resiliencia en el ámbito educativo, la misma es importante para todos aquellos estudiantes que se encuentran en riesgos o cualquier otro tipo de circunstancias vividas en la escuela o en el hogar y, que ameritan de fortalecer sus emociones, sentimientos y espíritu emprendedor para solventar las adversidades.

En este sentido, Moya y Lora (2018) en su estudio titulado “Resiliencia en la práctica pedagógica: posibilidad de mejorar los ambientes académicos de los docentes 1278 que laboran en las instituciones educativas de la zona urbana de El Banco Magdalena”. Al respecto, expusieron como objetivo “analizar los niveles de estrés laboral, Resiliencia y Adaptación al cambio en docentes del 1278, que trabajan en la zona urbana de El Banco Magdalena” (p.24). La ruta metodológica usada fue en una “investigación mixta, de diseño explicativo secuencial, con una población de 70 docentes de las instituciones públicas del municipio, aplicando el método cuantitativo con un Cuestionario de Escala tipo Likert de 5 Dimensiones” (p.73).

Moya y Lora (2018) establecieron como resultados: “los niveles de estrés se evidencian cuando 65% de los encuestados, respondieron que algunas veces su quehacer pedagógico afecta su salud corporal; mientras que, en 2 de los grupos focalizados se demostró la tensión de este mismo ítem” (p.83). Al mismo tiempo, las conclusiones centradas: “se encontraron equilibrios o estabilidad en cuanto al optimismo-pesimismo para con sus estudiantes, quienes son visualizados como grandes profesionales o fracasados, gran confianza en sus prácticas de aula y sus propias posibilidades de trabajar aun, cuando presentan problemas de salud” (p.108).

El estudio, antes mencionado, aporta elementos teóricos relacionado con la resiliencia y la práctica educativa, los componentes en la construcción de la resiliencia en el ámbito educativo representan la capacidad que tienen los docentes de adaptarse al medio en el cual se encuentran a través de la aplicación de emociones, sentimientos y actitudes de manera positiva, a pesar de haber vivido algún peligro o desastre natural; apropiándose con éxito a las adversidades, desarrollando habilidades sociales o liberando el estrés que les aqueja.

En este ámbito, se tiene a la tesis doctoral de Olmo (2017) titulada “Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria en contextos desafiantes: Estudio de casos”, en donde se planteó como objetivo general “conocer la capacidad de liderazgo resiliente como factor para gestionar y responder de una forma eficaz y exitosa a los desafíos que impactan sobre los centros educativos” (p.5). La metodología utilizada

estuvo “enfocada en la visión cualitativa porque permite describir, interpretar e inferir sobre las realidades de los fenómenos estudiados en función de conocer de una forma exhaustiva como los directivos responden productivamente a los desafíos y adversidades en los centros educativos” (p.12).

De igual manera, Olmo (2017) “aplicó el diseño de trabajo empírico en la recogida de datos y su posterior análisis e interpretación; de allí que se les solicitó a los informantes que narraran sus propias vivencias, experiencias y trayectoria de vida” (p.17). Igualmente, el autor indica que “se seleccionaron, intencionalmente, centros cuyas realidades escolares aglutinasen aspectos que la caractericen como una escuela en contextos desafiantes. Los instrumentos de recogida de información se usaron: entrevistas con un carácter biográfico-narrativo, comunicativo dialógico, observación participante y el diario personal del investigador” (p.25). Se planteó como resultados: “El discurso de los informantes entre la relación de liderazgo y los factores de resiliencia se considera que las relaciones mayores son, tener una actitud de mejora y desarrollar metas enfocadas hacia un compromiso social” (p.61).

Partiendo del enfoque de los informantes relacionado con la resiliencia, puede descifrarse que los desafíos son tramitados con confianza, entusiasmo, simpatía, conversando y desarrollando la inventiva, de tal manera que accede que estos sean estimados y observados como oportunidades para prosperar, progresar y transformar espacios convenientes para la equidad, equilibrio y bienestar para toda la comunidad educativa.

Olmo (2017), reflejó como conclusión: “que la resiliencia que presentaron los sujetos estudiados está relacionada con actitudes de confianza, ímpetu, reflexión, empatía, diálogos, entre otros que acceden a fomentar la creatividad en los individuos” (p.87). Este antecedente aporta elementos teóricos a la presente investigación, porque efectúa el abordaje de la resiliencia desde el punto de vista cognitivo porque la persona puede elaborar y re-elaborar su propia imagen, influyendo diversos factores, tales como familiares, amigos, trabajo u otros.

También, se aprecia a nivel emocional porque vive una amplia gama de sentimientos y es conductual porque está relacionada con la conducta y las actitudes que se desarrollan a lo largo de la vida. Por lo tanto, la resiliencia representa un componente fundamental para que un individuo pueda superar situaciones conflictivas y de desastres de una manera tranquila y en confianza.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

La investigación de Salvo et al. (2021) titulado “Resiliencia académica: Comprendiendo las relaciones familiares que la promueven”. Se propusieron como objetivo “fue comprender las relaciones familiares que favorecen la resiliencia académica en estudiantes de enseñanza básica, primero a cuarto año, provenientes de contextos vulnerables” (p.3). La metodología empleada enmarcada en “un diseño de teoría fundamentada, ya que se buscó describir y comprender los significados construidos intersubjetivamente por las personas participantes” (p.6).

Los resultados obtenidos por los autores antes mencionado que “el alumnado resiliente ha desarrollado la capacidad de sobreponerse y superar las situaciones adversas, aspectos que estarían asociados con dificultades de estructura familiar, concretamente con la ausencia de uno o ambos progenitores” (p.13). Las conclusiones focalizadas en “la capacidad de los padres, las madres y personas significativas de establecer normas o límites, lo cual considera diferentes acciones para colaborar con el estudiantado en la organización de su tiempo y espacio en torno al estudio” (p.14). Esta investigación aporta elementos teóricos sobre la resiliencia en la práctica educativa, dado que la resiliencia en la praxis pedagógica viene dada por la habilidad que exhiben algún alumno para solventar las fatalidades que se puedan presentar en el contexto escolar y, es compromiso del docente de mediar la situación a través de actividades que conduzcan a elevar la autoestima y bienestar del mismo.

Del mismo modo, Salvo et al. (2021) en su estudio titulado “Desarrollo de factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia socioeducativa de niños y

niñas, según la perspectiva docente”. Se plantearon como objetivo. “describir la percepción de docentes de alumnos vulnerables socioeconómica y psicosocialmente, con respecto de los factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia académica y su contribución a los procesos resilientes de sus estudiantes, a través de elementos socio-académicos y pedagógicos” (p.4). Tomaron como ruta metodológica “de tipo cualitativa, análisis de contenido, se abordó el contenido de 67 entrevistas realizadas a docentes pertenecientes a escuelas públicas y particulares subvencionadas vulnerables de Chile” (p.5).

Los resultados obtenidos por los autores antes mencionados, focalizados en: “el apoyo docente, en términos de acogida y consideración por la persona del estudiante, puede configurar espacios y climas protectores y de confianza que estimulan los procesos de resiliencia socioeducativa” (p.8). Entre sus conclusiones, obtuvieron como conclusiones: “un desarrollo del sistema educativo basado en competencias y caracterizado por altos niveles de desigualdad tiende a debilitar los procesos de resiliencia socioeducativa y a profundizar los factores obstaculizadores” (p.13).

El estudio, antes mencionado, aporta elementos teóricos sobre la resiliencia en el ámbito educativo porque el educador debe organizar dimensiones en función de fortalecer los factores protectores vinculados con el desempeño del estudiante; así como particularidades afectuosas, competencias, creatividad y el comienzo a aperturas de nuevos desafíos; además la actitud proactiva del docente hacia la proyección pedagógica del alumno y de sus perspectivas para enfrentar cualquier adversidad constituyen factores preventivos de la resiliencia educativa.

El estudio de Loyola (2020) titulado “Las características y el nivel predominante de resiliencia en estudiantes de enseñanza media técnico profesional vespertina y sus efectos en los procesos educativos”. Se propuso como objetivo “conocer las Características y el nivel predominante de Resiliencia en estudiantes de enseñanza media técnico profesional vespertina y sus efectos en los procesos educativos, en un establecimiento educacional de la comuna de la Cisterna” (p.10).

La metodología empleada por el autor, antes mencionado, fue “de tipo descriptiva, con diseño no experimental transeccional, de enfoque cuantitativo, bajo paradigma positivista y cuya población muestra consideró un total de 60 estudiantes de 97 matriculados en la enseñanza vespertina de dicho liceo técnico profesional” (p.41). Los resultados del estudio centrados: “los sujetos de la muestra poseen principalmente condiciones estructurales que le sirven de base para la formación y mantención de la personalidad, como relaciones vinculares y de apego positivas, un sistema de creencias sólido y redes sociales” (p.70).

Entre las conclusiones del estudio, que viene referenciando “refiere a la condición del papel de las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas tiene el individuo, este factor está directamente relacionado con la visión del problema” (p.74). Este estudio aporta compendios teóricos coherente con la resiliencia en los centros educativos tienen la capacidad de encausar las circunstancias que le puedan pasar y apropiarse de los factores preventivos que accedan que las personas posean o se nivelen a un contexto social propicio, potencial el sentido de riqueza; creando ámbitos estables y de predominio efectivo.

Del mismo modo, Alvia et al. (2019), en la investigación titulada “Niveles de resiliencia que presentan los Estudiantes de primero y segunda enseñanza media del Establecimiento Municipal Liceo Manuel Montt 2019, Santiago Chile”. Se propusieron como objetivo “determinar los niveles de Resiliencia de los cursos Primero y Segundo de enseñanza media en el Liceo Manuel Montt de San Javier” (p.6). Asimismo, se plantearon como metodología en el “paradigma positivista, la población-muestra se focalizó en 2 cursos, es decir un total de 27 alumnas y alumnos de Primero y Segundo de Enseñanza Media, el instrumento empleado fue la Escala de resiliencia escolar E.R.E” (p.54).

Los autores reflejaron como resultados: “los estudiantes se encuentran en niveles de resultados medios y altos en más de un 55 %, siendo las dimensiones más fortalecidas son la dimensión 1, relacionada con la identidad y autoestima y que

refieren a las fortalezas internas y aspectos de personalidad” (p.59). Asimismo, concluyeron que: “significa ahondar en unas de las capacidades vitales del desarrollo del ser humano, debido a que si el individuo logra desarrollar esta capacidad es capaz de tomar sus propias decisiones, de establecer vínculos significativos, lograr metas y enfrentarse a nuevos retos” (p.90).

El estudio, antes referido, tributa con componentes teóricos concerniente a la resiliencia, debido a percepciones que se relacionan con la cultura institucional y las prácticas de enseñanza, mientras que la percepción y valoración positiva que tienen las y los estudiantes de sus docentes, se transfiere a toda la escuela, lo que pudiera incidir en los logros y resultados de aprendizajes de las y los alumnos.

En esta misma línea de estudios, Del Valle et al. (2018), en la investigación que denominaron “Factores resilientes en estudiantes vulnerables. El Caso de los Programas Propedéutico CEIES de la Universidad de Antofagasta, Chile”. Se propusieron como objetivo “es describir y comparar los factores de resiliencia presentes en estudiantes que pertenecieron al 10% académicamente superior de establecimientos educacionales vulnerables que cursaron los Programas Propedéutico y CEIES de la Universidad de Antofagasta” (p.25).

La metodología utilizada por los investigadores “la investigación es cuantitativa, no experimental y de carácter descriptivo y como participantes de la investigación fueron 70 estudiantes pertenecientes al 10% académicamente superior de 8 establecimientos educacionales vulnerables de la ciudad de Antofagasta” (p.31). Los resultados “estudiantes la muestra presentan buena predisposición y amplia capacidad para generar respuestas propicias frente a problemas que enfrentan, buena autorregulación, sustentos o redes familiares y sociales que aportaron a la construcción o generación de esas condiciones” (p.38). Además, emplearon como instrumento un cuestionario con escala tipo Likert, el cual fue validado por la técnica de juicios de expertos, donde los especialistas dieron favorable para ser aplicado, seguidamente se aplicó el coeficiente de Alpha de Cronbach para la confiabilidad.

Las conclusiones de los autores centradas en: “la resiliencia se produce enfatizando ciertos factores por sobre otros. En relación con las variaciones entre grupos, no se observaron diferencias significativas en los niveles de resiliencia entre hombres y mujeres” (p.40). Esta investigación aporta elementos teóricos sobre la resiliencia en la práctica educativa porque accede a optimizar los recursos de los educandos y docentes en función de sobreponer situaciones de riesgo o peligro que se encuentran en el transitar de la vida; además busca la vida saludable en función de proteger la vulnerabilidad de los mismos.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Incidencias de las Características Constructoras y Promotoras de la Resiliencia

2.2.1.1 La Resiliencia. Definición

Antes de profundizar en la temática, se hace relevante exponer que todas las personas, en distintas etapas de su vida han enfrentado sucesos difíciles, situaciones traumáticas que pudieran afectar su desarrollo actual y futuro pero que, a pesar de estos contextos, existen quienes sobreponen estos eventos. En palabras de Lande (2014) “Mira la vida complicada que ha tenido y lo bien que le va” (p.7). Esta sería la frase más cotidiana en la jerga popular para definir a las personas que a pesar de presentar una vida con situaciones adversas, parecen monitos porfiados, (reciben el golpe, caen y se incorporan rápidamente), es decir, personas que pese a la falta de oportunidades o dificultades que se les presenten pueden surgir y salir adelante.

Lo anterior, según García et al. (2013), “no significa que las personas resilientes no tengan episodios de stress o sufrimientos ante adversidades, sino que más bien demuestran que estas sostienen capacidades que permiten no sólo la superación del evento adverso, sino que, además, se fortalecen” (p.45). Es relevante

que las y los docentes adquieran herramientas para incorporar habilidades que permitan sobreponer planos adversos, sobre todo en contextos de riesgo y desastres. Es a partir de investigaciones en el área sicosocial que se comienza a denominar a la capacidad que presentan estas personas como resiliencia.

La resiliencia viene del latín *Re salire* que significa Volver a entrar saltando. Este término que comienza a ser utilizado en las Ciencias Físicas y es definido en esta área como la competencia que posee un físico de recuperar su forma primitiva cuando se cesa de ejercer presión sobre él. Así, en la ciudad de Toulon Francia, puerto de guerra, de acuerdo a García et al. (2013), “los marinos de la armada emplean diariamente este concepto para referirse al hecho según el que los submarinos mantienen su estructura sin importar las presiones del medio o retoman su estructura después de haber soportado un golpe proveniente del medio” (p.52).

Las Ciencias Sociales adoptan esta palabra que germina con la física, focalizada en una indagación de sujetos que exhiben un acercamiento activo en la resolución de problemas que suscitan en el quehacer diario, siendo competentes de relacionarse positivamente con gran cantidad de vivencias afectivas de riesgo. Simultáneamente, tienen a distinguir sus prácticas de forma productiva, aun cuando estas haya incidido en los sentimientos, angustias, sufrimiento y amargura.

Lande (2014) señala que “es en 1942, que la investigadora Scoville M. incorpora el término a la psicología y psiquiatría, pero que no fue hasta la década de los setenta cuando la sicología comienza a investigar y ahondar sobre este concepto” (p.37). En las mismas palabras del autor, “hasta que en la década de 1970 los estudiosos consideraron que invencibles, súper hombre o súper mujer eran calificativos demasiado agobiantes para las personas que salían adelante pese a las condiciones adversas que enfrentaban, convirtiéndose además en adultos saludables” (p.8).

Después del anterior preámbulo es necesario e importante presentar algunas definiciones de resiliencia encontradas en la literatura existente. Algunos autores que a continuación se presentan, Rutter, citado por Szarazgat (2015) han definido la

resiliencia como: “capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas, o incluso, ser transformado por ellas. La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano” (p.3).

Al respecto, Salvo et al. (2021), la resiliencia “distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles” (p.12). Por su parte, Pereira, citado en Gómez (2016) indica que: “la resiliencia es un proceso dinámico, que tienen lugar a lo largo del tiempo, y se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno, entre la familia y el medio social” (p.15). Esto significa que la resiliencia representa un procedimiento emprendedor donde existe la interacción entre los individuos con el propósito de solventar situaciones conflictivas o desastres naturales.

Del mismo modo, Gómez (2016) indica que la resiliencia: “es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y personalidad de cada individuo, funcionalidad y estructura familiar, y puede variar en con el transcurso del tiempo y con los cambios de contexto” (p.15). Es decir, que la resiliencia interviene la moderación entre componentes de peligro, de protección entre los miembros de la familia y demás contexto.

También, el autor antes mencionado pensó que “implica algo más que sobrevivir, más o menos indemne, al acontecimiento traumático, a las circunstancias adversas. Incluye la capacidad de ser transformado por ellas e incluso construir sobre ellas, dotándolas de sentido, y permitiendo no sólo continuar viviendo” (p.16). El autor hace referencia a la manera de subsistir ante sucesos de riesgos y, por ende, se pretende cambiar actitudes para adaptarse nuevamente al contexto.

La resiliencia “es un proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad” (Luthar, citado en Szarazgat, 2015. p.3). Esto significa que la resiliencia es la aptitud de un sujeto o de un grupo para

desenvolverse de manera efectiva, para continuar planeando en el futuro, a pesar de los sucesos de desequilibrio, de condiciones de vida dificultosa y heridas que en oportunidad son peligrosas.

La resiliencia, según Vera et al. (2016) “es entendida como la competencia para mantener un funcionamiento adaptativo de las funciones físicas y psicológicas en situaciones críticas, nunca es una característica absoluta ni se adquiere de una vez para siempre” (p.52). En otras palabras, es el resultado de un procedimiento emprendedor y creciente que se transforma en acciones desfavorables, el ambiente y la etapa de la vida en la cual se encuentra la persona. Y puede enunciarse de distintas formas en disímiles culturas. Por consiguiente, la resiliencia establece habilidades que se desarrollan como sumario por la interrelación entre el sujeto y su contexto.

2.2.1.2 Incidencia de las Características Constructoras y Promotoras de la Resiliencia

Antes de formalizar la incidencia de las características resilientes, resulta importante, para efectos de la investigación, realizar un constructo que reúna lo aportado por algunos de los autores estudiados (Lande, 2007; Pereira, 2007; Kotliarenko y et al, 1998; kotliarenko y dueñas, 1996; Wolin y Wolin, 2002).

De la indagación realizada en los diferentes estudios se puede realizar una síntesis para finalmente estructurar una descripción de la incidencia de las características constructoras y promotoras de resiliencia, entendiendo esta última como el conjunto de acciones útiles basadas en el establecimiento de una serie de disposiciones que se construyen mediante interacciones personales, que servirán para abordar, comprender y reforzar los vínculos sicosociales, actitudes y comportamientos positivos, reafirmación de valores, transmisión de optimismo, concentración de las fortalezas, establecimiento de normas de conductas, entre otros factores que benefician la incorporación, formación y generación de habilidades y destrezas que permiten al niño enfrentar situaciones adversas de manera constructiva.

Promover características constructoras y promotoras de resiliencia se inscribe en el mejoramiento del bienestar de vida de los individuos a partir de sus conveniencias, significados, de las maneras como se observan y afrontan las situaciones diarias. Para promover estas características, se debe considerar, tanto los componentes impulsivos (los que comienzan al nacer, pero se consiguen ser desarrollados), como los factores ambientales (los que pueden ser logrados, suscitados y transformados). Esto puede sucederle a un adulto con la promoción de las características constructoras de la resiliencia, ya que se encuentra en posibilidad de dar cuidado, protección, afecto a los niños y niñas que lo requieran.

Es por esto que la escuela y más específicamente las y los docentes, deberían considerar dentro de sus roles, el papel que juegan como protectores o moderadores de resiliencia. Lo que profesoras y profesores les corresponden el conocimiento y ser competentes de generar las oportunidades de aprendizajes que asumirán los alumnos y alumnas. Según Díaz- Barriga y Hernández, citado en Navarro (2017), “el docente tiene la misión de apoyar a los alumnos para construir el conocimiento, crecer como personas y ubicarse como actores críticos de su entorno” (p.43).

De lo expuesto, resulta valioso recalcar, que lo principal de la resiliencia no son los medios que desarrollan los alumnos o alumnas, sino los soportes y espacios que se localizan en el ámbito para poder exteriorizarlo, en consecuencia, es compromiso del colectivo brindarles escenarios significativos y transparentes. Además, que los docentes son responsables de conducir dichos procesos en función de optimizar la enseñanza de los mismos.

Las características constructoras y promotoras de la resiliencia, conceptualizadas por Ortunio y Guevara (2016) describen la visión de lo que podría hacer un docente o una unidad educativa si quiere promover estas características: “A. Enriquecer los vínculos: alude a que profesoras y profesores o la unidad educativa deben promover un ambiente favorecedor. B. Límites claros y firmes: apunta a la necesidad de que profesores sean capaces de establecer explícitamente ciertas normas que otorguen” (p.98). Asimismo, señalan Ortunio y Guevara (2016): “C. Enseñar

habilidades para la vida: Al hablar de habilidades para la vida, nos referimos a un conjunto de aptitudes o capacidades de índole social, las que podríamos llamar destrezas sicosociales que benefician e incrementan nuestro apropiado desempeño social” (p.98).

De igual manera, los autores antes mencionados señalaron que las características: “D. Afecto y apoyo: se relaciona con la percepción que poseen las y los profesores acerca de su labor. Ello les brinda un alto valor social a la función que desempeñan y que les permitiría seguir desarrollando su potencial y sus capacidades” (p.99). También, refieren a: “E. Oportunidades de participación significativas: Esta característica se refiere a la percepción que tienen los profesores acerca del rol fundamental que cumplen al participar en las distintas instancias de su comunidad educativa” (p.100). Además, “esto conllevaría a que los miembros de la institución escolar estén convencidos de que lo que están haciendo es importante, que son respetados y respaldados y además fomentaría su sentido de pertenencia con la Institución, comprometiéndose e identificándose con la misión y visión” (Ortunio y Guevara, 2016, p.100).

De igual manera, Ortunio y Guevara (2016), reflejan “F. Expectativas elevadas: Este factor se relacionaría con la visión que poseen los profesores acerca del aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, los docentes no medirían los logros de los aprendizajes en cantidad, sino que en la calidad” (p.98).

Dichos aprendizajes son significativos para éstos. Los docentes tienen en cuenta el esfuerzo del alumno para la adquisición del aprendizaje, promueven y ponen en ejercicio constante el pensamiento crítico y creativo. Se podría decir que, para lograr transmitir altas expectativas a los alumnos, los docentes primero debieran establecer relaciones personales con cada uno de ellos, por lo tanto, para ser efectivos y eficaces en la transmisión de expectativas elevadas, deberían manejar y potenciar la característica Afecto y apoyo para posibilitar el éxito.

De igual manera, las características promotoras de la resiliencia se plantean de acuerdo a García, et al. (2013) “permite realizar una síntesis para finalmente

estructurar una definición de la promoción de resiliencia, entendiéndola como el conjunto de acciones útiles basadas en el establecimiento de una serie de disposiciones que se construyen mediante interacciones personales” (p.65). Esto servirá para abordar, comprender y reforzar los vínculos sicosociales, actitudes y comportamientos positivos, reafirmación de valores, transmisión de optimismo, concentración de las fortalezas.

Son diversos los factores que inciden directamente en la generación de conductas negativas o derrotistas en las personas. La desesperación y desesperanza que se genera al no poder resolver contrariedades podría conducir a la concepción de sentimientos de impotencia y adversidad. Estas situaciones de adversidad sitúan a las personas en condiciones de vulnerabilidad, la que puede ser entendida, de acuerdo al concepto que entrega el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), citado por Fiabane y Yáñez (2017) como “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” (p. 87).

2.2.1.2.1 Ambiente Favorecedor

El ambiente favorecedor está relacionado con la característica constructora de resiliencia enriquecer vínculos. Esta característica se relaciona con fortalecer los vínculos entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial. Al respecto, Henderson y Milstein (2016) “basan esta argumentación refiriendo que las y los niños que sostienen vínculos fuertes y positivos, tienen menos probabilidades de generar conductas de riesgo” (p.75).

Por su parte, Henderson y Milstein (2016), exponen los siguientes indicadores: “(a) Generan vínculos positivos con sus estudiantes; (b) Permiten que alumnas y alumnos participen en muchas actividades de su interés antes, durante y después del horario de clases” (p.200). Continuando con los indicadores propuesto por Henderson y Milstein (2016): “(c) Tienen visión del futuro y se identifica con la

misión de la escuela, de su comuna y de su territorio, resignificando su experiencia de desastres naturales” (p.76). Asimismo, “(d) Forman vínculos positivos con las familias de los alumnos. Esto se convierte en un factor útil para la construcción de la capacidad resiliente de los alumnos, siempre que se basen estas relaciones en el respeto, confianza, coherencia, crecimiento, apoyo y estímulo” (p.76).

En efecto, las relaciones armoniosas, comprendidas como aquellas caracterizadas por la cordialidad y disposición de los miembros a brindar ayuda a los miembros de su entorno. Para Correa y Rucal (2013) plantean que “enriquecer los vínculos también conlleva el fortalecimiento de relaciones o conexiones no solo entre individuos, sino que también con la actividad social” (p.10). Los autores además explicitan de esto, fundamentados en pruebas, que las niñas y niños que generar vínculos fuertes y positivos inciden en menor escala en conductas de riesgo.

En este sentido, en el ambiente favorecedor de la resiliencia, de acuerdo con Carretero (2017) planteó que “pretende determinar porque algunas personas consiguen aprender de sus experiencias e incluso encontrar beneficios en ellas, aun siendo estas situaciones muy adversas, de exclusión, pobreza o traumáticas por algún motivo, mientras que otras personas, en situaciones similares, no lo hacen” (p.12). Esto significa que un ambiente que favorece la resiliencia se encuentra cuidar la salud mental de los individuos y el logro de conseguir, de manera positiva, los contextos de desgracias.

De igual manera, la resiliencia en un ambiente favorecedor centra un elemento positivo que está relacionado con la presencia de un docente preferido que induce a ser un confidente y un ejemplo a seguir en términos de identificación personal; accediendo a relaciones afectivas donde se motive a los estudiantes a superar las barreras, obstáculos y los riesgos que se puedan encontrar en el trayecto de su formación. De allí que, el punto de partida que es el educador amerita mostrarse de acuerdo en el reconocimiento de la resiliencia como componente esencial en el proceso enseñanza y aprendizaje y estar atentos que los educandos pueden conseguir cambios de actitudes y comportamientos.

Por ende, los docentes pueden aplicar estrategias para fomentar ambientes favorecedores de resiliencia, en otras palabras, contextos en la cual sea factible educarse de las crisis y sobreponerse de ella de manera que exista un dominio positivo y colaborativo por parte de los integrantes que se encuentran en un centro educativo en la cual se fortalezca la autoestima cuando el estudiante se encuentra en una crisis o problema y pueda examinar su situación a través de ambientes favorecedores que induzcan a solventar la crisis que está viviendo; así como mostrarse conforme del alcanzar los éxitos, sin tomar en cuenta que tan pequeños o grandes son, lo importante que tenga el ímpetu de seguir adelante.

También, el docente debe promover la capacidad de tomar decisiones, el cumplimiento de objetivos, metas y compromisos que tiene con la escuela y el hogar. Inducir que se debe echar por tierra los miedos, temores, inseguridad, dificultades, entre otros aspectos que perturban el crecimiento personal y académico de los alumnos; además de potenciar los valores de respeto, amor, cooperación, lealtad, honestidad, entre otros.

En este orden de ideas, en los ambientes favorecedoras en la resiliencia, de acuerdo con Escobar et al. (2018) “busca promover el potencial humano, observando aquellas condiciones que posibilitan encaminarse hacia un desarrollo sano y positivo, edificándola desde las fortalezas de cada uno para construir su proyecto de vida personal, proceso que se da en diversos ambientes educativos” (p.35). Esto quiere decir, que los ambientes que benefician en la resiliencia deben darse en contextos determinados que propicien el progreso del potencial de los estudiantes, vivenciando prácticas diseñadas e interrelacionadas con los componentes cognoscitivo, emocionales, afectivos y conductuales, focalizadas a afrontar los desafíos de una manera efectiva y proactiva.

Desde esta óptica, el ambiente favorecedor de la resiliencia asume la pertinencia en los planes de estudio en los centros educativos, razón por la facilita el desarrollo integral de los estudiantes, además fortifica intrínsecamente para que se pueda solventar a los contextos conflictivos. De allí que, la resiliencia se posesiona en

la educación porque se acerca con mayor habilidad en la temática en cuanto a las acciones que pueden ejecutarse en el establecimiento escolar.

Al mismo tiempo, el ambiente favorecedor involucra a la familia porque contribuye de manera esencial en potenciar las capacidades sociales indispensables para el efectivo desarrollo social de sus representados, existiendo un espacio mayor en el aprendizaje, dado que se propicia interrelaciones entre el docente, estudiante y familia. Así como, el potenciamiento de las competencias, emociones y posiciones frente a circunstancias especiales, lo cual amerita una enseñanza en cuanto a su manejo con el propósito de no perjudicar el funcionamiento de la familia. En esto juega una comunicación familiar que se convierta en eje motor de las relaciones entre la familia donde participan las impresiones, conmociones y emociones en el acercamiento de cada uno de los integrantes de la misma.

2.2.1.2.2 Establecimiento de normas e interacción en el aula

El establecimiento de normas e interacción, fija límites claros y firmes. Esta característica propicia la implementación y elaboración de estrategias y procedimientos que involucren no solo a las y los docentes y con ello a la escuela, sino que además a la familia. De acuerdo a Henderson y Milstein (2016) exponen los siguientes indicadores: “Dejan claro a todas y todos sus estudiantes las conductas que se espera observar y sienten que la imposición de límites es consistente. Dejan que alumnas y alumnos empleen un proceso de intervención que los ayuda cuando tienen problemas” (p.111). Esto significa que los educandos mantengan un comportamiento en la cual mantengan una vinculación efectiva con el aprendizaje.

Igualmente, Henderson y Milstein (2016) exponen que: “modelan las expectativas de conductas planteadas para las y los estudiantes. Promueven un permanente debate de las normas, reglas, metas y expectativas para el personal y los alumnos” (p.112). Asimismo, reseñan “la unidad educativa brinda la capacitación o retroalimentación necesaria a los miembros de la comunidad escolar para que

establezcan expectativas conductuales atinadas de protección ante riesgos de desastres” (Henderson y Milstein, 2016, p.113). Es decir, que los centros educativos deben propiciar desafíos relacionados con la convivencia y el establecimiento de normativas.

La interiorización de límites y normas por parte de las y los estudiantes debe ser un proceso que se interioriza a partir del reconocimiento y confianza que se establece entre ellos y los agentes de la comunidad, de modo que la visibilizarían de ambientes armónicos y propiciadores de aprendizajes se vea desde la visión comprensiva del estudiante, la que implica entender que el establecimiento de límites y normas, no implica pérdida de libertad o autonomía, sino más bien, implican la responsabilidad respecto del aporte que este genere a la mantención de ambientes que facilitarán sus aprendizajes.

Martínez et al. (2018) consideraron que las interacciones en el aula “están asociadas a determinados aspectos de carácter cognitivo, afectivo y relacional. Las interacciones positivas incorporan relaciones cálidas y afectuosas, comunicación abierta, transmitiendo la sensación de que el docente es una eficaz fuente de apoyo para el alumnado” (p.59). Es decir, las interacciones en el aula entre el educador y alumnos deben estar centradas en la comunicación y el apoyo socioemocional. Esto obedece a la articulación que existe en el proceso enseñanza y aprendizaje en la cual se potencie la reciprocidad y la conducta en escenarios sociales específicos.

Para que exista las interacciones en el aula se debe generar un conjunto de normas que involucren al alumno en su aprendizaje, por ende, la interacción educador-alumno proactiva será favorecedora en la medida que se puedan fortalecer las capacidades de los educandos para cambiar el pensamiento, involucrarse en la instrucción y construir procesos con sus demás compañeros en el aula. De ahí que, la interacción desde el educador hacia el alumno crea transformaciones a nivel de la estructura cognoscitiva, siempre y cuando se ajusten a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Por su parte, Villalta et al. (2018) consideraron que la interacción en el aula “será necesario proveer de herramientas a los estudiantes para generar interacción, herramientas lingüísticas y comunicacionales que les permitan interactuar adecuadamente, expresando sus ideas, preocupaciones y curiosidades, habilidades sociales que les permitan ser asertivos y herramientas cognitivas” (p.56). Esto significa que se debe proporcionar métodos a los alumnos donde se crean interacciones de diálogos, conversación y pensamientos que admitan fomentar las relaciones entre el docente y el estudiante.

Cuando se trabaja en contextos que han ocurridos desastres por aluviones se debe construir la identidad de los alumnos en la cual se favorezca la responsabilidad con las actividades que el contexto escolar le proporciona. Por la relevancia de potenciar en el estudiante la formación del autoconcepto vinculado con el trabajo cooperativo, el crecimiento en la formación, el sentido de pertinencia y el aprendizaje. Igualmente, hacer énfasis en la autoestima como componente esencial para enfrentar situaciones complejas y desastres naturales.

2.2.1.2.3 Actitud empática

Antes de definir lo relacionado a la actitud empática, es bueno conocer el significado del término actitud, según Laca (2016) entendida como “un estado de ánimo individual respecto de un valor” (p.118). Es decir, está relacionado con el esfuerzo o motivación que presenta un individuo frente a diversas situaciones. Además, simboliza un estado intelectual y psicológico de actividad, constituido por medio de la experiencia que ejercita un dominio directo y proactivo sobre las respuestas hacia los sujetos con respecto a situaciones y que se encuentran relacionadas entre sí.

Por su parte, González (2017) señaló que las actitudes “son las predisposiciones a responder de una determinada manera con reacciones favorables o desfavorables hacia algo. Las integran las opiniones o creencias, los sentimientos y

las conductas, factores que a su vez se interrelacionan entre sí” (p.39). Esto significa que las actitudes están representadas con las reacciones positivas o negativas que posee un sujeto frente a situaciones imprevistas conformada por sentencias, emociones y comportamientos en contextos diversos.

De allí que, la actitud empática está relacionada con brindar afecto y apoyo, implica proveer el suficiente respaldo incondicional que permitirá fortalecer lazos de confianza los que pudieran garantizar el éxito académico y de vida cotidiana. El o la docente pasa a transformarse en una figura significativa, estando dispuesto a apoyar a las y los estudiantes en variadas esferas de su vida, brindando además del apoyo educativo, apoyo afectivo.

A la par, Henderson y Milstein (2016) plantean los siguientes indicadores: “Las alumnas y alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela. Perciben muchos incentivos, reconocimientos y gratificaciones. Las y los alumnos y pares perciben un clima afable y alentador en la escuela, a pesar de las experiencias de desastres vividas” (p.17). También, los autores plantean que “diseñan estrategias para reunir los recursos necesarios para sus estudiantes y que sean distribuidos equitativamente” (p.17).

Estudios sociales han legitimado la relación entre ambiente afectivo y la incidencia de este en los aprendizajes éxito académico, como lo define emocionales y el aprendizaje, tal y como explicita Noddings citado por Noriega y Yocupicio (2013) en Aprendizaje colaborativo en aulas multigrado de Escuelas de Niños Migrantes, “es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas –incluso cosas raras como sumar fracciones- para personas a las que quieren y en quienes confían” (p. 32).

La idea de generar un plano afectivo, permitirá ir generando vínculos significativos lo que impacta en la autoestima, autonomía del estudiante empujando con esto los resultados y la construcción de resiliencia, lo que permitirá generar mejores respuestas ante eventos inidentificados como adversos y de riesgo. Igualmente, le accede potenciar el pensamiento activo a situaciones conflictivas.

Asimismo, inducirá al alumno a tener más confianza en su aprendizaje, el fomento del pensamiento crítico y una actitud empática hacia sus compañeros, docentes y demás integrantes del centro educativo.

Por su parte, Rodríguez et al. (2020) consideraron que la actitud empática “es una habilidad social imprescindible en el mundo actual, así lo plantea la teoría de las inteligencias múltiples. Es más importante relacionarse asertivamente con los demás para lograr el éxito que competir con ellos” (p.28). En otras palabras, la actitud empática envuelve el potencial de concebir y desenvolverse; desempeña un aspecto esencial en la conformación de nuevos pensamientos y la transformación de los contextos, dado que significa la habilidad de percibir situaciones conflictivas de distintos puntos de vista y la competencia de poder resolverlos.

La escuela y con ellos docentes u otros participantes integrantes de las comunidades escolares y que trabajan con estudiantes, no podrán cambiar la realidad económica, el ambiente que rodea a las y los estudiantes de contextos vulnerables, pero si puede enseñar y modelar resiliencia, generando la incorporación de estas características. La resiliencia, es sumamente importante en la formación de los estudiantes, dado que les brinda seguridad, confianza, responsabilidad y tolerancia para enfrentar diversas situaciones.

2.2.1.2.4 Actitudes y capacidades de índole social

Relacionada con la característica promotora de resiliencia enseñar habilidades para la vida. Esta característica incluye la habilidad de resolución de conflictos de forma propositiva y la toma de decisiones de forma efectiva, además de la habilidad del manejo del estrés. Este escenario debiera darse en el proceso de aprendizaje de aula o fuera de esta, fortaleciendo competencias de trabajo en equipo y gestión cooperativa.

En este sentido, las actitudes son focalizadas por Correa et al. (2019) “como un estado de disposición mental, organizado que ejerce una influencia directa en el comportamiento de una persona en su día a día” (p.16). Esto representa que las

actitudes están vinculadas con el conjunto de sentimientos y valores relativamente constantes a lo largo de la vida de los individuos con la habilidad de actuar en un determinado contexto. Conjuntamente, exhibe las cualidades que enfrenta en la cotidianidad ante situaciones conflictivas.

Igualmente, las actitudes enfatizan en la manera consecuente de aplicar decisiones efectivas y eficaces. Esto precisa en poseer una actitud melancólica, pesimista y de frustración que lo transporta de una manera ineludible a un entendimiento dañino, de sufrimiento y de amargura. Mientras que las actitudes positivas están relacionadas con individuos contentos, entusiastas y dinámicos que los incita a los sueños, unión con el presente, la prosperidad y el triunfo. Igualmente, son valoraciones que los individuos efectúan de las fortalezas y debilidades que resultan de los objetivos y el contexto en el cual se desenvuelven.

Al respecto, Henderson y Milstein (2016) plantean los siguientes indicadores: “motivan a que sus estudiantes empleen estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés la mayor parte del tiempo, entendiendo que pasaron 2 eventos naturales estresantes” (p.45). Al mismo tiempo, exponen los autores referidos: “propician que sus estudiantes practiquen el aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales como al rendimiento académico. Ejecutan el trabajo de manera cooperativa con el resto del personal y pone de relieve la importancia de la colaboración” (p.45). Es decir, generan en los educandos hacen énfasis en el aprendizaje colaborativo donde se potencie las capacidades, habilidades y valores.

También, “se encargan de facilitar las relaciones interpersonales necesarias para mantener un buen funcionamiento institucional y las habilidades profesionales requeridas para llevar adelante una enseñanza eficaz. La unidad educativa brinda capacitación en contextos de adversidad social y territorial” (p.47). Esto significa que la resiliencia proporciona interrelaciones adecuadas para el buen desenvolviendo, tanto el contexto educativo como en el hogar. Esto genera en los estudiantes el

compromiso, responsabilidad frente a las actividades académicas y las relaciones con sus familiares, amistades y conocidos.

En este contexto y la característica expuesta, las y los estudiantes necesitan incorporar habilidades que les permitan desenvolverse en sus interacciones con pares, docentes, y con otros grupos en la sociedad, por lo que el modelaje del docente es importante. Sostener un modelo de buenas relaciones sería fundamental para que las y los alumnos logren concretar habilidades sociales, de interacción positiva, actitud asertiva, lo que les permitirá resolver conflictos por vías pacíficas y de entendimiento.

Por su parte, Flores et al. (2016) que las capacidades de índole social “implican un conjunto de conductas aprendidas y lo social, aporta lo impersonal. Una buena vivencia de éstas conduce a una satisfacción personal e impersonal” (p.6). Esto significa que la capacidad de índole social envuelve acciones que se encuentran en el comportamiento social de los individuos. De allí que, en los escenarios escolares en la cual deben estar preparados para participar en el proceso enseñanza y aprendizaje se adiciona otros motivos que se encuentran focalizados en las necesidades e intereses de los estudiantes; esto incidirá en el aumento de un liderazgo más efectivo por parte de los educandos y, a su vez fomenta la pertinencia hacia la comunidad.

Guzmán (2018) señaló que las capacidades de índole social “están inmersas en las habilidades sociales y se puede afirmar que juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de la persona” (p.155). En otras palabras, las personas consiguen relevantes ayudas sociales del contexto más inmediato que benefician la adaptación del mismo. Por ello, las habilidades sociales son comportamientos determinados para la realización de capacidades de índole interpersonal. A su vez, pueden ser aprendidas o reformadas por el mismo comportamiento.

En los estudiantes, las habilidades sociales están definidas por la forma como actúa con sus padres y adultos, en otras palabras, están centradas en la convivencia, por lo la relevancia de enfatizar, desde niños, para se acepte a sí mismo y a los demás que se encuentran en el contexto en el cual se está desarrollando. También, se debe desarrollar en los educandos al autoconocimiento, autocontrol, la empatía y estímulos

que contribuyen con el comportamiento con sus pares, la aceptación de si mismo y de los demás; a su vez lo conduce a solventar situaciones de problemas, riesgos y prevenciones de salud.

En consecuencia, la falta de habilidades sociales afecta a diferentes contextos en la vida de los estudiantes, razón por la cual se pueden generar diversos factores de riesgos afines con conductas agresivas en el centro escolar. Esto se ha reconocido como la carencia de capacidades como la autoestima, intelectualidad, entre otros que dan espacio a la visión de comportamientos inadecuados, tanto en el hogar como la escuela.

2.2.1.2.5 Oportunidad de participación significativa

Acá juega un rol fundamental la capacidad de resolución de problemas, la planificación y fijación de metas, planificación y junto con ello toma de decisiones tanto en las y los docentes como en las y los estudiantes. Además, apunta a efectivizar un curriculum atractivo, practico y desafiante, alineado a las necesidades del contexto social que el estudiante deberá desenvolverse, sistematizando las fortalezas y competencia de todas y todos los participantes.

Henderson y Milstein (2016) reseñan los siguientes indicadores: “hacen que los alumnos y alumnas participen en programas dirigidos a prestar servicios a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad. Intervengan y participen en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las políticas escolares” (p.65). Del mismo, los autores “considera a sus integrantes (alumnas, alumnos, apoderadas, apoderados y personal) como recursos, y no como problemas, objetos o clientes. Propician la creación de un clima de hacer lo que realmente importa y asumir riesgos” (p.65).

Desde la perceptiva de Correa y Rucal (2013) las congruencias de cooperación reveladora tienen un trasfondo de empoderamiento en donde el centro educativo o escuela otorga y enseña a las y los educadores, familias y a los propios estudiantes responsabilidades referidas a la acción y a lo que ocurre al interior y

exterior del establecimiento educacional. Igualmente, la colaboración con cada uno de sus compañeros, con los docentes, directivos, y demás integrantes de la escuela como alternativa para solventar, en colectivo, las situaciones que se presenten.

De lo anterior, y de acuerdo a lo expuesto por Correa y Rucal (2013) “la participación debe entenderse y enseñarse desde la perspectiva, la interacción concreta entre los estudiantes y su contexto (comunidad, barrio, pueblo, ciudad), de esta forma se potencian y enriquecen los aprendizajes” (p.9). Esto significa que la participación es fundamental en el proceso enseñanza y aprendizaje, dado que la integración de los todos los miembros hacia lo académico genera grandes beneficios, interrelaciones, comunicación, empatía, entre otros.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (2018), considero que la participación significativa “acción de involucramiento y colaboración, en un marco de respeto, de las y los integrantes de la comunidad educativa, permitiendo que la gestión global de la misma cuente con mayores niveles de legitimidad” (p.45). En otras palabras, permite que el proceso de participación se genere de manera metódica, promoviendo en los integrantes de la comunidad educativa valoren las opiniones de los demás e indaguen el bien de todos.

De allí, que la participación significativa plantea el dialógico de una forma de administrar la diversidad y combinación de variables en la cual se incluyan procesos inclusivos. Desde esta óptica el diálogo se considera en la validación en la apariencia de distintas opiniones y la emisión de respuestas provenientes de la escucha y que implican una reacción positiva. Además, se invita a la participación de los directivos a involucrarse en particiones activas y todo lo relacionado al proceso educativo.

La participación significativa se determina esencialmente por contribuir a la racionalización de la toma de decisiones encaminadas por la producción participativa de manera efectiva. Estas acciones son muy variadas y se inician desde espacios de reflexión hasta la discusión de metas para llevar a la praxis la resiliencia. Asimismo, tienen como propósito, de acuerdo a Leal (2018) “producir cambios profundos en las comunidades y en la cultura interna de la misma y su expresión se fundamenta en

corporación acordada o convenida entre sus miembros” (p. 31). Por lo tanto, permite dar respuestas a cuestiones como dónde se pretende llegar, qué debe hacerse, cómo, cuándo y en qué orden. La planeación implica trazar un futuro y materializarlo.

En efecto, es importante que los centros educativos ejecuten la participación para la integración y el vinculación con la comunidad en planes escolares que se cristalicen en una metodología para potenciar las relaciones con la vida del estudiante en el contexto en el cual de desenvuelve, consiguiendo que los docentes intervengan proactivamente en la atención del alumno de una manera integral y aplicando la resiliencia como estrategia de consolidar valores, la autoestima, autoimagen y liderazgo dentro y fuera de la escuela.

No obstante, es imperioso que las escuelas hagan realidad la práctica de participación para que todos los miembros logren alcanzar la valoración, capacidad y competencias que permiten la atención integral de los estudiantes en cuanto a la resiliencia, importantes tanto para la escuela, la comunidad y sociedad; es decir, que tengan la capacidad de mostrarse de acuerdo con los conocimientos, información, opiniones, doctrinas y los enfoques del universo.

Al mismo tiempo, tengan plena libertad para que todos interactúen y participen en todos los procesos, programas, convivencia que se ejecuten en la escuela. Esto contribuirá a la formación integral de los estudiantes en cuanto a la adquisición de conocimientos, pensamiento crítico y desenvolvimiento en determinados contextos de una manera segura y proactiva.

2.2.1.2.6 Aportes de estrategias individuales

La estrategia, según Gutiérrez (2019) la definió como la “transformación de calidad en el cumplimiento de las funciones de los profesionales de la docencia” (p. 117). Esto significa que la estrategia representa la acción que conlleva a los sujetos a conseguir los fines o propósitos planificados. Igualmente, se establecen razón por la cual conforma un conjunto de métodos, herramientas, medios y recursos que son

utilizados para conseguir el éxito de lo que se va a efectuar o está administrando para alcanzar las actividades que se están desarrollando en un contexto determinado.

De acuerdo a Francés (2018), consideró que la estrategia “contiene un conjunto de orientaciones, objetivos, procesos, y también un determinado nivel de riesgo asumido como la mejor forma de alcanzar las visión y misión propuesta” (p. 44). Es decir, está centrada como una técnica que admite obtener las actividades que están centradas en la formación de los estudiantes. La estrategia define la línea esencial de acción que permite al desempeño de los propósitos que son programados por los educadores.

En este sentido, las estrategias individuales relacionadas con la característica constructora y promotora de resiliencia expectativas elevadas. Refiere a aquellas estrategias que son abordadas por las y los docentes de forma individual, pero que, a través de su socialización y trabajo colaborativo, se transforman en prácticas institucionales, que permiten un trabajo formativo en el aula y fuera de ésta (Calvo y Sánchez, 2019).

De lo anterior, en estas estrategias abordadas por los docentes se fijan y permiten objetivos comunes, que responden a las necesidades de las y los estudiantes, pero que desafían sus prácticas pedagógicas y con ello generan posibilidades de éxito educativos en sus alumnas y alumnos, por lo que, sostienen y transmiten expectativas elevadas de los logros de sus estudiantes.

Calvo y Sánchez (2019) sugieren los siguientes indicadores: “presenta actitud de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula. Genera cohesión y sinergia en el equipo docente. Su discurso devalúa la genera altas expectativas en la comunidad educativa que trabaja. Resignifica la experiencia y vivencias ante contextos de desastres naturales” (p.67). En otras palabras, los indicadores propuestos por estos autores están centrados en las cualidades que regeneren los procedimientos cara a los retos que se puede encontrar en el ámbito escolar y, a su vez dignifica la práctica y experiencias ante escenarios con situaciones de peligro o aluviones.

Por ello, según Ojeda (2017) planteó que una de las estrategias individuales “se encuentra la habilidad de afrontamiento individual Que involucran habilidades típicamente preescritas por la cultura principal (la que recibe al inmigrante)” (p.81). Esto significa que el afrontamiento individual describe una disposición de particularidades personales o procedimientos intrínsecos que las personas usan para implicarse en las relaciones individuo-contexto, por medio de solicitudes individuales. Esto se conduce de acuerdo a la indagación orientada al dominio y resolución de conflictos que suceden en la vida de los sujetos.

Es así como en la estrategia de afrontamiento individual hace énfasis en la dimensión social del individuo, razón por la cual se muestra conforme al surgimiento de la interacción mutua y de cotidianidad, requiriendo tomar decisiones por parte de los sujetos, es decir, que a medida que la persona se hace parte del contexto social interviene activamente en su realidad unida a la cultura y el lenguaje.

El afrontamiento tiene como finalidad manejar circunstancias que logran conseguir estrés en el sujeto, buscando la tolerancia, disminuir, admitir, ignorar, solventar, motivar y resignificar todas las acciones, conocimientos, sentimientos y emociones que la persona emplea a la hora de encontrarse con situaciones de peligros o desafíos.

Por ello, la estrategia de afrontamiento individual está inversa en los aspectos psicológicos o sociales que el sujeto usa para hacer frente a situaciones extremas y ante desastres naturales. En efecto, esta estrategia le concede al individuo tomar previsiones tempranas, con la finalidad que no causen daños físicos, psicológicos, traumas y está estrés, angustias y tormentas metales.

2.2.2 Práctica Educativa ante Contexto de Desastres Naturales

2.2.2.1 Prácticas educativas. Definición

Para Gómez (2019), la práctica educativa es “una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la

capacitación que han recibido estos últimos” (p.30). Para este autor, la práctica educativa posee determinantes o variables como que inciden en el accionar de las y los docentes, estas determinantes se describen como la cantidad de experiencia del docente, la disciplina que enseña y su conocimiento disciplinario.

También, Badia (2019) define la práctica educativa “Hasta qué punto una práctica educativa de un profesor en particular está basada en el conocimiento educativo disponible sobre el conjunto de temáticas relacionadas con la práctica educativa” (p.1). Esto significa que la práctica educativa se encuentra inmersa en la comprensión de pensamientos académicos, especialmente divulgado en revistas y libros físicos o digitales, del conocimiento de otras prácticas educativas que se referencian o del discernimiento particular de la praxis.

Además, el autor especifica que esta práctica educativa, como concepto incluye todo el accionar del docente, todas las actividades que este implementa, ya sea directa o indirectamente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Badia (2019) describe y clasifica esta práctica a través de tareas que él llama prototípicas de práctica educativa y que realizaría un docente, como lo describe: “(a) El diseño y/o planificación de la enseñanza; (b) La actividad-interacción educativa dentro del aula (profesor, contenidos, alumnos) y (c) La reflexión posterior sobre la docencia en el aula” (p. 2). El autor hace referencia a las tipologías de la práctica educativa donde se releja la planeación de la enseñanza, las acciones y la retroalimentación del proceso.

Por su parte, Marín et al. (2019), indican que: “la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos” (p.2). Asimismo, Marín, et al. (2019a) indica que “no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (p.2).

Las anteriores definiciones, realizan un abordaje conceptual de la práctica educativa como una práctica social objetiva e intencional que pudiera abordar dimensiones en el contexto educativo, como fuera de este. En este sentido y

abordando una práctica educativa en contexto de desastres naturales, debemos partir de la premisa que, en el contexto educativo formal, es la escuela quien ejerce una función, además de socializadora y de transmisión valórica, de instalación de una cultura preventiva, lo que lleva el abordaje de la práctica educativa a otros escenarios fuera del aula y de la misma comunidad.

Martínez (2019), señaló que la práctica educativa “se constituye como la unidad funcional del campo educativo, con una lógica de producción y construcción específica cuyo centro se ubica en la intención de transformar” (p.49). Significa que la práctica educativa está orientada como la actividad en la cual el docente juega un papel esencial como agente transformador en los procesos de enseñanza, es decir, es una acción propia de los educadores. Al mismo tiempo, induce a la reflexión e intenciones en la interacción de procesos tales como: la comunicación, liderazgo, toma de decisiones y relaciones interpersonales entre los integrantes de la institución.

De allí que, comprender la práctica educativa está vinculada con la solución de situaciones en función a la teoría y práctica que consiste en repensar la práctica como algo fundamentado en las aristas sociales, históricas, económicas y políticas, es decir, ir más allá de acción; así como concebirla de una manera interpretativa e inventiva. Son acciones intencionales porque se desarrollan de manera reflexiva.

Por otra parte, respecto de la práctica educativa en contextos de desastres, son los gobiernos quienes, en estos contextos, priorizan y empujan la reanudación de las actividades escolares, visualizando en esta acción una forma de normalizar a la comunidad local, relevando el rol de sus componentes (directivos y docentes) no solo a sus competencias técnicas y teóricas que orientan la acción pedagógica, sino que, además, encaminan la acción de las y los docentes y su práctica hacia el apoyo sicosocial de las y los estudiantes junto a sus familias.

En tal sentido, se entiende como practica educativa en contextos de desastres naturales a las acciones que realizan los docentes y equipos directivos en un contexto histórico y social del cual se otorga un significado que permite la protección y recuperación en ámbitos pedagógicos y socioemocionales, generando con esto

mecanismos de reintegración y resignificación de los eventos, promoviendo construcción de resiliencia que incidirá en diferentes esferas de la vida de las y los estudiantes, como lo son los resultados educativos.

De igual manera, Valladares (2022) consideró que “la crisis planetaria actual demanda adoptar una pedagogía de la vulnerabilidad y del riesgo, en la que los seres humanos trasciendan las visiones antropocentristas, desarrollen procesos socioecológicos de cualificación, socialización y subjetivación, y asuman sus limitaciones (ecológicas, sociológicas, económicas, ontológicas)” (p.310). Por ello, se requiere de nuevas formas de aprender y practicar la educación, basadas en lenguajes innovadores transmitidas, de manera efectiva, en el aula de clase.

En este orden de ideas, la práctica educativa ante contextos de desastres naturales, de acuerdo con Delgado y García (2020), consideraron que “se trata de un proceso articulado entre sistemas e instituciones, los cuales actúan de acuerdo a modalidades establecidas y coordinaciones específicas para cada actor” (p.7). Esto representa procesos relevantes en la cual las instituciones escolares deben estar atentas antes desastres imprevistos, para ello, es relevante tomar en cuenta la construcción de proyectos que se efectúen desde la contextualización y la perspicacia de ser implementados en la cual se involucren los actores y autores educativos y se haga énfasis en la participación e integración de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

En consecuencia, en los proyectos que se desarrollen se debe precisar una gestión prospectiva donde se encuentre focalizado en acoger medidas preventivas y actividades que deben ser programadas y ejecutadas de manera que prevengan futuros desastres naturales e incidentes en determinadas zonas rurales. De allí que, este tipo de gestión, es esencial ejecutar un estudio de riesgo para establecer el nivel admisible de seguridad. Para que esto se consolide se requiere de un equipo directivo, docente y comunidad altamente comprometido y proactivo en las situaciones o dificultades que se pueden presentar cuando ocurren desastres naturales.

De igual manera, se puede efectuar un tipo de gestión correctiva donde a través de acciones planificadas con antelación, se busque minimizar el riesgo existente. Para esto se requiere el análisis de los hechos ocurridos con anterioridad, es decir, indagar revertir o alterar los procesos que puedan inquietar a los individuos que habitan en un determinado contexto. Por último, se puede emplear una gestión reactiva que trata de enfatizar en acciones y medidas preventivas predestinadas a preparar, resolver y responder a las posibles circunstancias de peligro.

Partiendo de lo antes expuesto, León et al. (2018) señalaron que “el rol de las comunidades educativas es fundamental porque permite tomar acción de manera anticipada respecto de las situaciones probables y, con ello, se puede reducir las condiciones de riesgo y estar preparados ante cualquier eventualidad” (p.45). Es decir, la comunidad educativa es un ente importante en el accionar de espacios de responsabilidad social, dado que debe involucrarse en el grado de vulnerabilidad frente a los riesgos que son originados por desastres naturales. Además, deben tomar un rol de gestión de riesgo en realizar acciones que conduzcan a mediar situaciones preventivas a dichos desastres naturales.

En consecuencia, la práctica educativa debe fomentar los procesos de formación ante situaciones en la cual los peligros son contantes, sean sistemáticos y usuales, examinando la debilidad del contexto intervenido como el punto de partida de la planeación estratégica en el procedimiento pedagógico a manejar. Asimismo, la práctica educativa debe determinarse por componentes donde se pronuncia el riesgo en la cual la dimensión a estudiar consiste en planear un proyecto educativo que acceda a la prevención y reducción al peligro y, viable en impedir un estado de desastre.

De allí, la relevancia que los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, apliquen una práctica educativa que garantice el bienestar de sus integrantes a través de estrategias que garantice una resiliencia efectiva en la cual se busque garantizar la estabilidad emocional, psicológica y social de los estudiantes antes

situaciones de peligro y riesgos por sucesos naturales. A su vez puedan manejar prevenciones tempranas para estar alerta ante dichos desastres.

2.2.2.1.1 Planificación docente

Cuando se refiere a la planificación docente, comúnmente se hace referencia a la organización y preparación de la enseñanza que imparte el docente y las competencias pedagógicas que éste debe conocer, así como también la utilización de las diferentes herramientas pedagógicas que están al servicio de la enseñanza, además debe tener claro los objetivos de aprendizaje y los contenidos definidos por el Marco Curricular Nacional para asegurar la enseñanza de cada uno de sus alumnos.

Esta planificación debiera orientar a los docentes entregándole pautas de acción que les permitan evaluar el rendimiento y manejo conceptual de los contenidos que deben enseñar, pero también los aspectos transversales que involucran el proceso de formación. En otras palabras, deben manejarse estrategias que accedan a un aprendizaje más efectivo y significativo de acuerdo al contexto en el cual se desenvuelve el estudiante.

Por su parte, Marín y Cabero (2019) consideraron que la planificación: “como un proceso encaminado a la consecuencia de unos resultados determinados con anterioridad, partiendo de unas necesidades y ajustándose a los medios disponibles. Es por esta razón que no existe una definición única para la planificación” (p.14). Esto quiere decir, que la planeación es el proceso de suposición de las acciones que se deben poner en marcha en los establecimientos escolares con la finalidad de proyectar, construir e implementar la práctica educativa de manera significativa a los educandos.

En este orden de ideas, Domínguez (2017) señaló que la planificación docente es “un componente esencial para el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que además de presentar una guía de trabajo es una fuente de información de resultados, lo que convierte al profesor en un tipo de investigador dentro del aula”

(p.71). Es decir, que la planificación docente es relevante para llevar a cabo la enseñanza de los alumnos, razón por la cual se ejecuta al interior del aula de clase de una forma amena, dinámica e interactiva.

El pensamiento de Roka (2018) expreso que la planificación docente “es un instrumento en la enseñanza-aprendizaje que encierra un cúmulo de funciones, que toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de los Centros educativos” (p.69). Esto llevará a indagar en una instrucción más eficiente en cuanto a la calidad y equilibrio. Además, representa una estrategia efectiva que intercede en los escenarios pedagógicos en la cual se determinan los fines, objetivos, contenidos y un canal comunicativo en la donde se hace llegar el aprendizaje.

En este sentido, el profesor debe tener dominio de los contenidos de las asignaturas que enseña relacionándose directamente con el conocimiento y comprensión, no solo de las disciplinas o áreas que imparte, sino que además de las particularidades, conocimientos y vivencias de sus educandos. Esta perspectiva, el docente debe reconocer las características y experiencias de sus alumnos, como también de la localidad en donde ellos viven, sus condiciones socioculturales, sus edades, entre otras cosas esenciales para diseñar la enseñanza de una forma contextualizada, sobre todo si se debe enfrentar a contextos de desastres naturales.

Esta planificación, en este contexto, debe abordarse como un procedimiento de construcción social del curriculum, tal y como indican Amuchástegui et al. (2018), en, rehacer sin ladrillos. Conductor de soporte en el ámbito educativo en escenarios de emergencia, que refieren de este aspecto a, “un proceso de construcción colectiva, en diferentes niveles de concreción que implican una determinada manera de entender los objetivos, la enseñanza, el aprendizaje y los modos de trabajo cotidiano en las escuelas y comunidades; en definitiva, la tarea docente” (p.16).

La planificación docente va de la mano con el desempeño razón por la cual está ajustado a los procedimientos que se dan en las acciones reflexivas, dicho desempeño debe estar centrado en una verdadera planeación para alcanzar

aprendizajes en los alumnos y, y teniendo presente la ejecución de valoraciones en la realización de funciones acorde a las necesidades e intereses de los educandos. Es decir, involucra el desempeño con planificación curricular, las actividades pedagógicas, los medios y recursos didácticos.

De igual manera, Amuchástegui et al. (2018) recomiendan atender en tres escalas o tres fases la construcción social del curriculum: “(1) Diseño curricular de base: que considere recopilación de Documentos nacionales y legales como resoluciones y orientaciones por eventos de desastres naturales” (p.23). Asimismo, los autores refieren: “(2) Proyecto Curricular Institucional: que permitirá dar respuesta al proyecto educativo institucional, sus sellos, misión y visión, otorgando la mirada local y contextualizada de lo que se pretende lograr” (p.23). También, Amuchástegui, et al. (2018b): “(3) Proyecto curricular de grupo o división a cargo de cada docente, los cuales involucran las adaptaciones curriculares, las que deben incorporar apoyo socio emocional” (p.24). Esto conduce a que los centros educativos estén centrados en acciones que contribuyan con la calidad educativa.

De acuerdo a lo indicado por los autores, las tres escalas indicadas permitirán flexibilizar el marco curricular, otorgándole integralidad y una mirada holística, recomendando además en cada escala, como exponen Amuchástegui, et al. (2018): “...Una apertura y desarrollo lúdico del currículo formal a través de tres principios orientadores: Poner énfasis en un uso más flexible del espacio y del tiempo, de los materiales y recursos disponibles” (p.17). Al mismo tiempo, los autores referidos señalan “incorporar una mirada integral en el desarrollo curricular a partir de la armonía entre la responsabilidad educativa con los contenidos disciplinares y el compromiso educativo con la vida real de las y los educandos y sus familias” (p.19).

Lo antes expuesto refieren a la planificación que debe llevar a la práctica los educadores, donde deben poner especial énfasis a un currículo reflexible, abierto, con disponibilidad de herramientas que accedan al desarrollo efectivo de la formación de los estudiantes; además de asumir un compromiso con el avance a los contenidos dominantes y la responsabilidad hacia a los miembros de la comunidad educativa y,

por ende, en la formación integral de los alumnos, competencias, habilidades y valores que fomenten la resiliencia ante cualquier ámbito.

Al mismo tiempo, la planificación del docente frente a desastres naturales debe estar articulada al grado de vulnerabilidad y a los componentes que la constituyen, posicionando la práctica laboral como un espacio primordial para el proceso de enseñanza, fundamentada en la premisa de querer hacer y actuar en la cual los alumnos aprenden, son entes críticos y dinámicos; focalizando los peligros y reconocimiento sus alternativas de soluciones.

Asimismo, el aprendizaje de riesgos en desastres naturales se debe combinarse con una precisa comprensión científica del fenómeno que está ocurriendo con una caracterización de los daños y las posibles medidas preventivas o de autoprotección que accedan a disminuir sus riesgos, efectos y consecuencias. Esto permitirá una mejor comprensión de los sucesos de desastres y, por ende, permitirá al docente realizar un abordaje teórico profundo de las características, origen, historia y formación de los fenómenos que ocurren y, a su vez el alumno se encontrará informado y preparado ante cualquier eventualidad.

2.2.2.1.2 Proceso de Enseñanza

El proceso de enseñanza es un proceso que hace viable el progreso continuo del pensamiento, modos y conducta de los estudiantes, ocasionando interacciones entre lo que estos obtienen de los profesores, en otras palabras, el discernimiento en métodos científicos, artísticas y razonables, con el contexto y la realidad en que se ven rodeados, ya sea la familia, compañeros, amigos, equipos de interés, entre otros; induciendo que estos perciban experiencias únicas que con el tiempo favorecen al desarrollo profesional y particular.

De acuerdo con Nima (2018), definió el proceso de enseñanza como aquella que “hace el empleo de medios, herramientas y estrategias, pretende influir en la conducta del sujeto, mediante la transferencia de experiencias y conocimientos que

sean observadas y reflexionadas por estos, generando cambio en su forma de concebir el mundo” (p.33). Esto significa que el proceso de enseñanza está representado por la utilización de métodos que buscan incidir en el comportamiento de los individuos a través del traspaso de prácticas y pensamientos que sean medibles y consideradas por ellos.

Por su parte, Escobero y Artiaga (2019) indicaron que el proceso de enseñanza “el objetivo principal es la generación de un cambio que es de la ignorancia al saber, de la reconstrucción de nuevos caminos a partir de lo previamente conocido” (p.282). Esto refiere que el proceso de enseñanza genera innovaciones en los sujetos desde el enfoque de potenciar el pensamiento crítico en función de resignificar los conocimientos previos. Esto incide en las personas a reaccionar de manera proactiva para resolver circunstancias complejas en determinados escenarios.

Hernández e Infante (2017) consideraron que el proceso de enseñanza “posee carácter comunicativo, dado esta por la interacción entre el profesor y los discentes (actores de dicho proceso) y de estos entre sí; lo que favorece su autorregulación, la educación de sentimientos, cualidades y valores” (p.367). Esto significa que el proceso de enseñanza tiene un aspecto esencial centrado en la comunicación porque los educadores y educandos conservan una interacción permanente donde existe un beneficio entre los actores del proceso, así como también se fortalecen los sentimientos, capacidades, destrezas y habilidades con el propósito de formar e incidir en el aprendizaje de los estudiantes.

Por consiguiente, el proceso de enseñanza tiene particularidades especiales, dado que se diferencia del aprendizaje por ser mucho más metódico, planeado, encaminado y concreto, razón por la cual la relación entre docente-estudiante proviene de un accionar pedagógico más directo con el propósito del lograr un desarrollo integral de la personalidad del estudiante. Es relevante hacer énfasis que el proceso de enseñanza se administra bajo un dominio de principios que acceden que el educador guie la formación efectiva en la instrucción del estudiante.

Para el MINEDUC, citado por Villalta y Saavedra (2016): “el proceso de enseñanza está relacionado con la planificación” (p.70), indicando que no estaría supeditado a la formación inicial docente, sino que más bien, esta se construiría en la experiencia que las y los profesores adquieren. En este sentido, este constructo, de acuerdo a lo argumentado por Villalta (2006), “constituye la cultura escolar, es decir, un sistema de creencias compartido por la comunidad educativa, que se reconstruyen y transforman dinámicamente dentro de las opciones posibles que los códigos de dicho sistema cultural proveen” (p.70).

Para Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), citado por Amuchástegui et al. (2018): “decidir lo que es importante enseñar es difícil para todos los educadores. En una emergencia, decisiones importantes necesitarán tomarse acerca de la naturaleza de los servicios de educación ofrecidos, ya sean formales o no formales” (p.33). También, los autores referidos destacan: “el plan de estudio a seguir, sea de un país de origen o del país de acogida; y las prioridades para el aprendizaje, ya sean enfocadas a la supervivencia, competencias para los oficios o estudios académicos” (p. 33).

En tal sentido, cuando se habla de procesos de enseñanza se ponen en juego todos los aspectos que viabilizan la responsabilidad existente de los estudiantes con su instrucción. Su relevancia reside en la acción de los criterios que lo conforman se inscriben a la misión primordial del centro educativo, donde se propicien oportunidades de enseñanza y la formación integral de todos los educandos, elevando las expectativas, construyendo saberes significativos.

De lo argumentado por Amuchástegui et al. (2017), las y los docentes son los protagonistas de los procesos de enseñanza y ante contextos de catástrofes, aumentan su liderazgo, sobre todo en localidades o comunidades en donde en algunos casos deben asumir roles de organización comunitaria, siendo soporte socioemocional de los distintos grupos (estudiantes, familias, otras comunidades del entorno local).

En este sentido, en el proceso de enseñanza entra en juego la actitud de docentes y estudiantes porque son indispensables en la participación de ellos en dicho

proceso. De allí que, los educandos poseen particularidades con una cualidad que hacen énfasis de la manera de actuar en su conducta, el método y la razón por aprender. También, la situación que accede a los docentes de acompañar efectivamente en acciones y poder desarrollar capacidades hacia el aprendizaje. Esto es esencial para conseguir un aprendizaje significativo y se alcancen los objetivos programados.

Asimismo, la actitud estriba de las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, por ende, los educandos tienen las fuerzas de aprender para desarrollarse como personas integrales, por beneficio particular e intuitivo por ellos y por los estímulos que tengan a lo largo de su formación. Por lo tanto, se hace indispensable concatenar el aprendizaje de una manera amena, equilibrada e integrada, en otras palabras, el rendimiento académico no solamente depende del educando, sino que es relevante que los educadores, en conjunto con los padres, sean capaces de influir en la formación, educación, instrucción y valores en los estudiantes (Correa et al., 2019).

2.2.2.1.3 Contextos en Desastres Naturales

Hablar de la resiliencia y su aporte ante desastres naturales, es un campo que resulta poco conocido, pero sin embargo goza de estudios que pueden permitir sus primeras retribuciones referidas a acciones primordiales relativos a la intervención post- desastre, como lo indica Arón y Martínez, citado por Tacán et al. (2018): “la acción como factor necesario de la resiliencia hace referencia al rol activo que el afectado debe asumir en el proceso de recuperación, ya sea para sí mismo o en pro de los cercanos afectados” (p.257). Al mismo tiempo, indica Arón y Martínez, citado por (2018) señalan que “la solidaridad como segundo factor determinante involucra la percepción de acogimiento por una comunidad más amplia, que le genera sentimiento de importancia y preocupación, activado por la sensación de conexión con este tipo de redes” (p.257).

En efecto, exponen los autores, antes mencionados: “un factor esencial durante la presente intervención sistematizada, es decir la capacidad de otorgar un significado al evento ocurrido, permitiendo en tal proceso una re significación de la realidad tanto de la persona como de la comunidad” (p.257). Esto quiere decir, que los factores que intervienen en hechos sucedidos requieren de la participación de resignificar los escenarios que están ocurriendo, para así, poder emprender acciones que contribuyan con la disminución de riesgos.

En esto, la escuela se presenta como uno de los primordiales factores preventivos que tienen los niños y niñas que viven en situación de pobreza y que viven experiencias de eventos catastróficos ambientales y naturales, como lo indica Dettmer, citado por Tacán et al. (2018) “la escuela es considerada un agente clave para avanzar en la creación y el fortalecimiento de una cultura de la prevención que permita proteger a las sociedades de los desastres” (p. 259), y sin duda esta argumentación justifica involucrar a la escuela con la resiliencia, entendiendo que cuando ocurre una catástrofe natural, son estas y con ello su recurso humano, quienes enfrentan una situación adversa, en donde afloran las capacidades que les permiten sacar adelante las múltiples tareas que devengan, no solo en su rol educativo.

De lo indicado anteriormente, para Sandoval (2020), “la resiliencia pudiera convertirse en un concepto fundamental para la nueva conceptualización dada como gestión del riesgo de desastres” (p.1). Entendiendo que ésta focaliza su atención e interés en la necesidad de propiciar y promover acciones que fortalezcan los procesos comunitarios que permiten reducir los impactos a nivel psicológico y comunitario provocados por los desastres naturales.

En este sentido, el Marco de Sendai (2015) en el documento titulado “Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030)”, plantea que: “fue aprobado en la Tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Reducción del Riesgo de Desastres, celebrada del 14 al 18 de marzo de 2015 en Sendai, Miyagi (Japón)” (p.2). También, “han llegado a acuerdos basados en estudios y convenciones que muestran la importancia de la incorporación de la resiliencia en esta gestión, como lo

demuestra la tercera conferencia mundial de las naciones unidas realizada en Sendai (Japón) (p.2)”. Esto significa que estas organizaciones le están dando relevancia a la resiliencia como proceso que contribuye a reponer de situaciones de catástrofes o desastres naturales.

El Marco de Sendai (2015), se obtiene como resultado de diversas consultas relacionadas con este tema y que fueron realizadas a gobiernos y entre gobiernos a partir del año 2012, acción solicitada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y que sostiene diferentes esferas prioritarias que persiguen una importante reducción del riesgo de desastres y de las pérdidas ocasionadas por el mismo (perdidas de vida, salud, económicas, sociales, culturales, ambientales, entre otras) las que se involucran además con la resiliencia.

En este marco, se establece como una de las esferas prioritarias el fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres para tramitar dicho riesgo, sosteniendo que ésta resulta relevante para la eficiente gestión de los diferentes tipos de riesgos de desastres en las esferas locales, regionales y mundiales, pero para que resulte eficiente esta gestión, se requiere del sustento de objetivos específicos y claros, así como una planificación, la dotación de direcciones, capacidades de las instituciones y de otros sectores de la esfera social, así como de quienes son los actores de la sociedad civil.

De lo expuesto, de acuerdo a lo indicado en el Marco de Sendai (2015b), se hace necesario fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres de modo de generar una visibilización de la prevención, que mitigue el impacto de las experiencias vividas ante desastres y genere respuestas preparando y recuperando a los actores y participantes, fomentando de este modo, la colaboración y el establecimiento de alianzas entre las distintas instituciones, entre ellas las escuelas, permitiéndoles delimitar las tareas que corresponden a cada una de éstas, sumadas a las políticas públicas sostenibles.

De lo anterior, y específicamente del fortalecimiento de la gobernanza para la reducción de riesgos de desastres incorporando la resiliencia, según lo expuesto por el

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), esta reducción de desastres empieza en la Escuela, especificando que, si bien la prevención que se ha desarrollado en los centros educativos de América Latina a partir del año 1980 involucra una planificación de seguridad y emergencia escolar que incorpora actividades como simulacros, ensayos de preparación ante eventos naturales (terremotos, tsunamis, aluviones), capacitaciones a los funcionarios de los centros educativos y a sus estudiantes, esta planificación se concentra en la protección física de los miembros de la escuela, eximiendo aspectos como la educación ambiental o la resignificación de los eventos para fortalecer la resiliencia.

Para la UNICEF (2018), resulta importante que la educación formal e informal releve la importancia de reflexionar respecto de lo que causan los desastres para posteriormente resignificar las experiencias lo que permitirá generar un marco de acciones que respondan a las necesidades de contexto, en palabras de UNICEF, manejar los discernimientos, la invención y la formación para establecer una cultura, indicando, además, en este marco y de la recuperación de la experiencia.

En palabras especificadas por Briceño (2018): “las niñas y los niños no son sólo receptores de información sobre prevención de desastres, con la adecuada orientación de sus docentes y de otros integrantes de la comunidad educativa, los más pequeños pueden convertirse en fuentes de información importante” (p.45). Esto quiere decir, que los estudiantes captan, de manera inmediata, los conocimientos relacionados con la prevención de desastres naturales.

Igualmente, el autor ante referido señaló que: “en la escuela, ellos y ellas deben sentir que la prevención y la reducción de riesgos son una responsabilidad compartida y, sobre todo, una posibilidad para proteger sus vidas” (p.47). En otras palabras, en los centros educativos deben promover medidas preventivas que conduzcan a la disminución de peligro y se apropien de compromisos que garanticen la puesta en práctica de acciones preventivas para estar alerta ante los desastres naturales.

Además, el autor que se viene referenciando consideraron que “el restablecimiento de las actividades escolares después de un desastre, debe ser una prioridad para el sector educativo y en general para la comunidad, entre otras razones porque constituye uno de los elementos más importantes para el retorno a la normalidad” (p.49). Esto quiere decir, que restitución de acciones en los centros educativos al ocurrir catástrofes debe ser una necesidad que amerite actividades preventivas de inmediato, razón por la cual, una escuela que cuente con planes preventivos garantizará el bienestar de todos y todas.

De lo expuesto, respecto de la gestión de riesgo de desastres y resiliencia en el marco de Sendai, y por UNICEF, la política de seguridad de Chile ha mostrado una renovación a partir del año 2020, según Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior (ONEMI, 2020) “como lo exponen la Política de Seguridad Escolar y Parvularia, educación para el desarrollo sustentable y la política nacional para la reducción del riesgo de desastres, plan estratégico nacional 2020-2030” (p.5). Esto induce a inferir, que en Chile se crea una política de seguridad escolar en la cual garantiza la disminución de catástrofes en zonas vulnerables, donde de resguarde la integridad física, emocional y social de todos los integrantes de la escuela.

En el actual contexto y con la implementación de estas nuevas políticas de seguridad y específicamente en gestión de riesgos de desastres en Chile, éstas se alinean con lo expuesto en el Marco de Sendai y UNICEF, tal como lo demuestra, primeramente, la “Política de Seguridad Escolar y Parvularia”, según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019) expone que: “en la formación de seguridad, además de las escuelas, las otras instituciones denominadas agentes territoriales, deben aportar en el diseño y planificación de una política local o comunal de recuperación y prevención” (p.4). Esto significa que el MINEDUC promueve el resguardo de las instituciones educativas con la contribución de proyectos planeados que accedan al resguardo de medidas que beneficien la calidad de vida de todos y todas.

De igual manera, el MINEDUC (2019) refleja “formalizar esta alianza contribuyen no solo a la recuperación del territorio, sino que además aportan en el rol formador preventivo de educación integral de las y los estudiantes de las comunidades educativas” (p.4). Significa que el MINEDUC despliega la confederación en la salvación de la nación, así como también, instruir en las medidas preventivas en la instrucción exhaustiva de los y las educandos de los contextos en los cuales se desenvuelven.

Igualmente, el autor antes referido, manifestó que “tal como lo expresa e indica UNICEF, que los niños que tienen conocimientos sobre riesgos de amenazas naturales desempeñan un papel muy importante cuando se trata de salvar vidas” (p.5). Esto representa líneas de acción en la cual los estudiantes deben manejar el entendimiento relacionado con los peligros o amenaza ante desastres naturales, y allí, el papel fundamental del docente en la cual se genere la capacitación adecuada, el diálogo y conversaciones relacionado con las causas, consecuencias y medidas preventivas a los educandos.

La Política de Seguridad Escolar y Parvularia expone el rol importante que juegan las escuelas ante eventos que signifiquen riesgos, y es en este plano, cuando ocurren los desastres, que las escuelas deben tener claro no solo el enfoque preventivo, sino que además la recuperación y resignificación que se fundamenta en la resiliencia, por lo mismo releva la importancia ante un desastre natural del restablecimiento pronto y oportuno de las actividades escolares entendiendo que esta acción es importante resignificación y recuperación de los procesos psicológicos y sociales.

Por otra parte, la política nacional para la reducción del riesgo de desastres, plan estratégico nacional 2020-2030, como instrumento muestra una mejor apropiación y alineación con lo acordado en el marco de Sendai, ya que, considera en su estructura ejes prioritarios alineados con este marco, así como sus objetivos, especificando que la construcción de este plan estratégico como política nacional fue de acción participativa, inclusiva y deliberante, proponiendo orientaciones y

direcciones comunes, validas y coherentes con esta política y plan, para la construcción de instrumentos de planificación relacionados con gestión de riesgos de desastres en las diferentes instituciones y sectores del país, entre ellos las escuelas.

Dos de los ejes focalizados por esta política y plan de gestión de riesgo de desastres y que se devengan del marco de Sendai son: defender la gobernanza en la administración del peligro de catástrofe y de planear e intervenir en la disminución del riesgo de calamidades por la vulnerabilidad. El primer eje es considerado un eje fundamental y que fortalece a las instituciones a través de un marco participativo e inclusivo de los diferentes actores y sectores involucrados con un territorio, empoderándolos y permitiendo identificar las capacidades que les permitirán tomar las decisiones a la hora de enfrentar un desastre.

Respecto del segundo eje prioritario, la política nacional sustenta su objetivo en la importancia del rol o roles de los actores del sistema, institución y/o territorio, junto a la actitud de compromiso que se debe identificar en estos, entendiendo que tanto el rol como la actitud de compromiso, serán elementos claves en el denominado, “ciclo de gestión del riesgo de desastres preferentemente desde una visión prospectiva a lo largo de la vida útil de diversos proyectos e iniciativas que se diseñen y ejecuten, tanto en el sector público como privado” (ONEMI, 2020, p.22).

Lo anterior significa que estos actores junto a las instituciones, deben propiciar y promover iniciativas sostenibles de mitigación, prevención, resignificación y preparación. La ONEMI (2020) reseñó: “la construcción de resiliencia debe ser vista como un proceso gradual que se fundamenta en la inversión de medidas estructurales y no estructurales, por lo cual destinar/priorizar/movilizar recursos y capacidades (humanas, financieras, tecnológicas, entre otras)” (p.37). Lo que plantea la ONEMI está focalizado en profundizar en la resiliencia como un procedimiento progresivo en función de establecer un plan preventivo en la cual se programa los recursos, los costos, las competencias, el aspecto tecnológico, entre otros que garanticen la disminución de los factores de riesgos ante los desastres naturales.

Asimismo, indica el autor que se viene haciendo referencia “es fundamental en un país tan expuesto como Chile y que es un laboratorio natural para el conocimiento y gestión de los desastres” (p.37). Es decir, Chile es un país que está expuesto, con mucha frecuencia, catástrofes o desastres naturales, por ello el gobierno regional en conjunto con los establecimientos escolares y la comunidad han generado estrategias de gestión de prevención en función de formar a los estudiantes en conocimientos, simulacros para responder a situaciones de peligro, aluviones, terremotos, tsunami, entre otros.

Consecuentemente, la ONEMI refleja que la resiliencia debe ser visionada como un procedimiento progresivo que se base en la transformación de medidas ordenadas y no ordenadas, donde se movilicen y prioricen los recursos, tanto humanos, económicos, tecnológicos con el propósito que se generen mecanismos efectivos para que puedan ser controlados los desastres naturales. Además, de promover medidas protectoras e informativas a todos los miembros de la escuela.

También, la resiliencia frente a desastres naturales debe implementarse acciones conducentes al fortalecimiento de habilidades resilientes antes y durante del desastre con la finalidad de optimizar las condiciones de los habitantes más vulnerables. Asimismo, es viable nivelar y medir las potenciales que conducen a la resiliencia y sus componentes concluyentes, admitiendo la caracterización y proyección de posibles conductas ante sucesos de desastres.

Así como existen investigadores que ven en la resiliencia un atributo positivo para el desarrollo humano, existe un sector de intelectuales progresistas que son detractores de la teoría de la resiliencia. Estos opinan que la resiliencia sería una estrategia individualista, supeditada a la ideología neoliberal, cuyo objetivo principal sería centrar el esfuerzo individual de las personas como una herramienta eficaz para superar la adversidad (el hombre que se hace a si mismo), excluyendo al estado, políticas sociales y redes de apoyo no gubernamentales, tanto a nivel subsidiario y de programas, como así mismo las ideas de colaboración y solidaridad que cimientan una sociedad.

Lo anteriormente expuesto se explica a través de la reflexión de González, citado en González y Pérez (s/f), quién dice: “la resiliencia se configura discursiva y prácticamente por la sociedad neoliberal con el objetivo de dar apoyo a la posibilidad circunstancial de que personas pertenecientes a los lugares más desfavorables del orden social capitalista” (p.3). Igualmente, el autor señala “puedan tener la esperanza de integrarse exitosamente a un ambiente altamente desfavorable, que no es más que la experiencia desfavorable de La Pobreza” (p. 3).

Al respecto, en el mismo documento González y Pérez (s/f), los autores internalizan la resiliencia en lo que denomina el capitalismo cultural y sostienen: “el capitalismo cultural se denomina a aquel donde las diferencias, los estilos de vida alternativos no son sino sectores de mercado a ser atendidos y servidos, donde la pobreza tiene un capital a develar” (p. 4).

Al analizar esta postura de la resiliencia en el contexto de la responsabilidad de ser docente y sobre todo en carácter de ciudadanos, se comparte de ella los aspectos que refieren a la inequidad de hacer individuales las necesidades sociales, en especial si se consideran los sectores deprivados y marginados de la sociedad. En este sentido, el Estado no puede despolitizar y dejar de garantizar las mínimas condiciones de seguridad social, bienestar y acceso a los bienes y servicios de los sectores más desposeídos.

Si bien, se concuerda con las ideas de que la resiliencia no permite, por sí sola, un escenario que propicie la generación de equidad social, se pretende rescatar del enfoque teórico de la resiliencia, la visión esperanzadora que tiene sobre la posibilidad de que las y los docentes, a través de sus prácticas pedagógicas diarias, puedan utilizarla como una herramienta útil que les permita desarrollar habilidades y características en sus alumnos y alumnas, para que estos a su vez, puedan superar las adversidades presentes en sus contextos de vida más inmediato.

Por lo anterior, es factible pensar que en la construcción del Proyecto Educativo Integral y el Proyecto de Mejoramiento Educadito de una unidad educativa, sería adecuado incorporar elementos de las características constructoras de

resiliencia, orientando con esto al desarrollo integral de los alumnos, como lo enfatizan Henderson y Milstein (2016) “...existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones que pueden ser poderosas promotoras de resiliencia” (p. 37). Es decir, desde los centros escolares se debe promover y divulgar la resiliencia como alternativa de contribuir con la formación de la autoestima y motivación de los estudiantes.

2.2.2.1.4 Fundamento pedagógico

Antes de desarrollar lo relacionado al fundamento pedagógico, es relevante definir el significado de la palabra pedagogía, según Martínez (2016), “en su origen significo la práctica o la profesión del educador, paso luego a significar cualquier teoría de la educación, entendiéndose pro teoría no solo una elaboración ordenada o generalizada de las posibilidades de la educación” (p.132). Esto quiere decir, que su génesis la pedagogía está relacionada con la praxis que ejerce un docente, así como también estuvo ubicada como teoría educativa.

Por su parte, Sánchez (2017), consideró a la pedagogía “el que guía a los niños, profesional que, desde una perspectiva científica aplicada, diseña, dirige y realiza intervenciones educativas en diferentes ambientes, tanto a nivel individual como grupal con efectividad” (p.23). El autor hace alusión a una pedagogía centrada en la formación de los niños y niñas con la utilización de una planificación y participación más dinámica y acorde al nivel cognitivo de los mismos.

En el pensamiento de Gómez et al. (2021) definieron que los fundamentos pedagógicos “permite motivar y entrenar de manera gradual al estudiante para que tome el control de su propio aprendizaje, de tal forma que el profesor se constituya en guía del proceso y el estudiante” (p.39). Esto significa que el fundamento pedagógico accede a la estimulación y la formación progresiva de los alumnos que generen la inspeccionar del propio proceso de enseñanza. Esto conduce a suscitar y fomentar el pensamiento crítico y la innovación para la utilización de estrategias de

divulgación de contenidos que benefician la reflexión sobre la instrucción del estudiante.

De igual manera, Vivas (2018) conceptualizó que los fundamentos pedagógicos “apunta a adquirir reglas que permiten enfrentar situaciones conocidas, que se reproducen, pero también permiten tratar problemas nuevos, conocidos y por, último esta acción pedagógica apunta a hacer y actuar” (p.23). Esto significa que encuentra centrado en actividades didácticas con un propósito definido y estar consecuente para conseguir resultados efectivos y con un sentido de pertenencia hacia la información, actitudes proactivas y acción conducentes a la interacción social.

De igual manera, Escobar et al. (2018) focalizaron los fundamentos pedagógicos “como el proceso docente-educativo que ofrece potencialidades para formar acciones valorativas dirigidas a que los estudiantes puedan enjuiciar el valor que se estudia, su utilidad y significado, el sentido para sí, el para qué de lo que hacen” (p.12). Este autor refleja que los fundamentos pedagógicos están vinculados con el quehacer del educador con la finalidad de fomentar las actividades significativas proporcionadas a los educandos en la cual puedan darle sentido de pertinencia y utilidad para la vida.

En efecto, los fundamentos pedagógicos establecen los aspectos fundamentales en los centros educativos, razón por la cual tienen como finalidad la formación adecuada y el desarrollo integral de los alumnos. De allí que, los profesores están en el deber de llevar a efecto acciones pedagógicas que manera sistematizada, ordenada, organizada y colaborativa. Además, el compromiso de facilitar un proceso dinámico, proactivo e innovador en dentro y fuera del aula con el empleo de diversas herramientas que garantizan un buen rendimiento académico de los estudiantes.

En este sentido, los fundamentos pedagógicos se vinculan con el estudio de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contextos de desastres, porque representan componentes pedagógicos esenciales para la praxis del docente puedan solventar las adversidades que se le presentar en su

desempeño ante catástrofes o desastres naturales. Por ello, la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, debe promover espacios para la socialización e impulso de la capacidad de resiliencia para establecer relaciones más unidad en la cual se pueda resguardar la integridad física, emocional y psicológica de los estudiantes.

De igual manera, llevar a la práctica ambientes donde se formen experiencias, convivencias, ser el medio para disminuir los obstáculos, el desarrollo de habilidades para la vida tales como: la autoimagen, autoconcepto, independencia, competencias sociales, la autoestima, destrezas para mediar los conflictos, la tolerancia, la cooperación, amor, unión, humos y las condiciones para un futuro acertado.

Los docentes deben hacerle sentir a los estudiantes, en tiempos de desastres naturales, que no se encuentran desprotegidos y vulnerables, al contrario cuenta con la resiliencia que se convierte como una vía de protección a los posibles efectos perjudiciales que pueden transformarse en componentes de superación, tanto personal como colectiva. Por lo tanto, las características constructoras y promotoras de la resiliencia buscan sembrar en los docentes y estudiantes contextos que viabilizan el desarrollo sano y positivo; focalizando las fortalezas de cada uno para fundar su propio proyecto de vida relacionado con aspectos cognoscitivos, emocionales, afectivos y conductuales con miras hacia un futuro productivo y deseado.

2.4 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

Resiliencia: “es la capacidad que tiene un cuerpo físico de recobrar su forma primitiva cuando se cesa de ejercer presión sobre él. En nuestra investigación social se entenderá como la Capacidad universal de sobreponer la adversidad sometiendo este concepto a que todo niño, niña o adulto podría tener el potencial para desarrollarla y promoverla” (García, 2020, p.23).

Características constructoras: “mejorar la calidad de vida de las personas a partir de sus propios significados, de los modos cómo perciben y enfrentan el mundo. Para

promover estas características, debemos considerar tanto los factores temperamentales, los que vienen con el nacimiento, pero pueden ser formados, como los factores ambientales” (Borbarán et al., 2015, p.52).

Características promotoras: “refiere al conjunto de acciones útiles basadas en el establecimiento de una serie de disposiciones que se construyen mediante interacciones personales, que servirán para abordar, comprender y reforzar los vínculos sicosociales, actitudes y comportamientos positivos, reafirmación de valores, transmisión de optimismo” (Woodhead, 2018, p. 12).

Resultados positivos: “representan las acciones que son beneficiosas para los individuos en función de alcanzar metas comunes y éxitos relevantes en el trayecto de la vida. En las acciones educativas con los estudiantes obedecen a los resultados esperados en la formación integral de los estudiantes” (Fuentes, 2018, p.45).

Riesgos: “posibilidad de que se produzca un contratiempo o una desgracia, de que alguien o algo sufra perjuicio o daño. El riesgo se mide asumiendo una determinada vulnerabilidad frente a cada tipo de peligro” (Fuentes, 2018, p.26).

Gestión Riesgo de desastres: “acción que se focaliza en la prevención de nuevos escenarios de riesgo, la reducción del riesgo existente y el fortalecimiento de la resiliencia a nivel social, económico, sanitario y ambiental, entre otros aspectos fundamentales para el desarrollo sostenible” (ONEMI, 2020, p.12).

Ciclo de mejoramiento continuo: “proceso mediante el cual cada comunidad educativa fija un horizonte a corto, mediano y largo plazo para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes, considerando como elementos fundamentales la evaluación, calidad y mejora de los procesos” (Ávila et al., 2018, p.15).

Proyecto Educativo Institucional (PEI): “asociado al ámbito educativo en Chile y valorado como instrumento que permite establecer una mirada común de lo que se

busca proporcionar como educación de calidad y define los principios orientadores del quehacer institucional, pedagógico de cada comunidad y que define la misión, visión y los sellos educativos” (Ávila et al., 2018, p.16).

Agencia de Calidad de la Educación: “Esta agencia nace con la publicación de la Ley N.º 20529 que está encargada de evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” (Ávila et al., 2018, p.25).

Política de seguridad escolar: “marco de conocimientos, que incluye o incorpora actitudes y habilidades orientadas a fortalecer el autocuidado, la prevención de riesgos, del cuidado del entorno cultural, social y ambiental, generando aprendizajes los estudiantes que les permitirán desenvolverse en su entorno, conociéndolo, respetándolo y usándolo sin provocarle un deterioro que signifique poner en riesgo su vida, derechos y responsabilidades ciudadanas” (Cubillos et al., 2019, p.22).

Acción participativa, inclusiva y deliberante: “proceso que se convirtió en un estilo de reflexión, que enfoca la realidad, análisis y trabajo conjunto y permanente de una comunidad, convirtiéndose en un instrumento para la mejora y del funcionamiento de las mismas comunidades” (Diez, 2020, p.11).

Centro educativo: “proyecto común de mejora integral de padres, profesores, alumnos y personal no docente en un contexto específico que requieren acuerdos respecto a los valores sustanciales y en cuanto a los objetivos principales a perseguir; requiere además una organización referida a los roles a desempeñar en su interior en donde se asumen responsabilidades que permitirán el cumplimiento de las metas y objetivos planteados” (Isaacs, 2016, p.34).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

Las incidencias de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en la práctica educativa ante contextos de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020.

3.1.2 Hipótesis específicas

Las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente ante contexto de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Las prácticas educativas utilizadas influyen positivamente en contexto de desastres naturales por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

La incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

La incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

La incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

3.2 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.2.1 Identificación de la variable independiente

Características constructoras y promotoras de la resiliencia

3.2.2 Identificación de la variable dependiente

Práctica educativa ante contexto de desastres naturales

Tabla 1

Operacionalización de la variable

Variables	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala de medición
Independiente Características constructoras y promotoras de la resiliencia	Ambiente favorecedor	Genera vínculos positivos	1	Escala de medición ordinal a través de un escalamiento Likert: Muy evidenciado: Evidencia presencia total del indicador Medianamente evidenciado: Evidencia presencial parcial del indicador
		Participan en actividades	2	
		Interacciones significativas	3	
		Visión y misión	4	
		Formación de vínculos positivos con la familia	5	
	Establecimiento de normas e interacción en el aula	Conductas observadas	6	No evidenciado: No puede constatar evidencia del indicador
		Proceso de intervención	7	
		Expectativas de conducta	8	
		Debate de normas, reglas y expectativas	9	
		Capacitación o retroalimentación	10	
Actitud empática	Apreciados y cuidados		11	
			12	
			13	
			14	

Tabla 1 (Continuación)

Variables	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala de medición	
Independiente Características constructoras y promotoras de la resiliencia	Actitudes y capacidades de índole social	Motivación a los estudiantes	15	Escala de medición ordinal a través de un escalamiento Likert: Muy evidenciado: Evidencia presencia total del indicador Medianamente evidenciado: Evidencia presencial parcial del indicador No evidenciado: No puede constatar evidencia del indicador	
		Práctica del aprendizaje	16		
		Trabajo cooperativo	17		
		Facilita las relaciones interpersonales	18		
		Brinda capacitación	19		
		Promoción de la filosofía del aprendizaje	20		
	Oportunidades de participación significativa	Programas dirigidos	21		
		Intervienen y participan en la toma de decisiones	22		
		Recursos	23		
		Creación de clima	24		
		Aporte se estrategias individuales	Participan en programas dirigidos		25
			Intervienen y participan la toma de decisiones		26
			Recursos		27
			Creación de clima		28
Dependiente Práctica educativa ante contexto de desastres naturales	Planificación docente	Establecimiento de normas	29, 30, 31		
		Actitud empática	32, 33, 34		
		Oportunidad de participación	35, 36		
		Aporte de estrategias			
	Proceso de enseñanza	Ambiente favorecedor	37, 38		
		Establecimientos de normas	39		
		Actitud empática	40		
		Actitudes y capacidades	41, 42, 43, 44		
		Aportes de estrategias	45		

Tabla 1 (Continuación)

Variables	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala de medición
Dependiente Práctica educativa ante contexto de desastres naturales	Contextos en desastres naturales	Ambiente favorecedor	46, 47, 48	Escala de medición ordinal a través de un escalamiento Likert: Muy evidenciado: Evidencia presencia total del indicador Medianamente evidenciado: Evidencia presencial parcial del indicador No evidenciado: No puede constatar evidencia del indicador
		Establecimientos de normas	49	
		Actitud empática	50, 51	
		Actitudes y capacidades	52, 53	
		Oportunidad de participación	54, 55	
Aportes de estrategias	56			

Nota. Elaboración propia.

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Para el estudio se optará por el enfoque cuantitativo, en donde se observan las variables que se miden en un determinado contexto, para luego analizar los resultados de las tablas que se presentan como anexos (antecedentes generales, cuestionarios), para finalmente concluir y proyectar con la finalidad de confirmar la ausencia o presencia de incidencias de características resilientes por los profesores de la escuela estudiada.

Arias (2016), expone que la investigación cuantitativa señala que es, “un nivel de investigación referido al grado y profundidad que aborda un fenómeno u objeto de estudio para medirlo de acuerdo al enfoque utilizado por el investigador” (p.21). En otras palabras, consiste en la extensión y profundidad del discernimiento investigativo; por consiguiente, busca contar todos los componentes que se hallan en la muestra de estudio, con el objeto de describirlos, examinarlos y descifrarlos. De allí que, el tipo de investigación se insertó en el nivel descriptivo, de acuerdo a Palella

y Martins (2017) indican: “el propósito de este nivel es el de interpretar realidades de hecho. Incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, comprensión y procesos de los fenómenos” (p.92). En otras palabras, se describe la realidad que se está estudiando en función de interpretarla y analizarla.

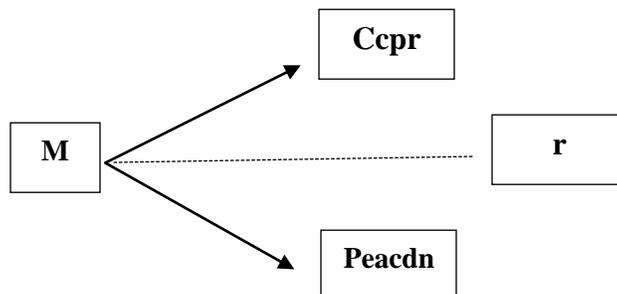
3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación el nivel de investigación estuvo comprendida en un estudio descriptivo. De acuerdo con Palella y Martins (2017), “el propósito de este nivel es el de interpretar realidades de hecho. Incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, comprensión y procesos de los fenómenos” (p.92). Debido a que se pretende formar bases para estudios futuros, además de ofrecer mayor flexibilidad en su metodología. Además, permitirá el análisis de los elementos que forman parte del fenómeno a investigar a través de datos precisos y válidos que posibilita el establecimiento de inferencias que otorgan validez y confiabilidad en la investigación.

3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño del estudio estuvo enmarcado en una investigación no experimental transeccional, de acuerdo a Hernández et al. (2014), “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p.151). Se observa el contexto en la cual ocurren los hechos sin tener ningún tipo de manipulación de las variables.

También, el estudio se insertó en el diseño correlacional, según Hernández et al. (2014), establecen “la relación existente entre las variables” (p.92). En otras palabras, los autores reflejan que existe una relación entre las variables objeto de estudio. A continuación, se presenta el modelo gráfico de la investigación:



Dónde:

M = Muestra de la población

Ccpr = Características constructoras y promotoras de la resiliencia

r = Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre las variables

Peacdn = Práctica educativa ante contexto de desastres naturales

3.6 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ejecutó en la Escuela Pedro Lujan de El Salado, ubicada en la comuna de Chañaral, Región de Atacama. Respecto del tiempo que se realizó la investigación, esta demandó un periodo de 3 meses a partir de abril de 2020, esto ya que, en atención a la contingencia nacional del año 2019 (Estallido social en Chile) y posteriormente la pandemia iniciada en marzo de 2020.

3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.7.1 Unidad de estudio

La unidad de estudio, de acuerdo con Hernández et al. (2014) reseñan que “corresponde al objeto de análisis, indica quiénes van a ser medidos, o bien, los participantes o casos a quienes en última instancia se aplicará el instrumento de medición” (p.244). Esto significa que la unidad de estudio estará referida a los sujetos

que participan en una determinada investigación. Por ello, en el presente estudio, estuvo constituidos por los docentes de la Escuela Pedro Lujan de El Salado.

3.7.2 Población

La población es conceptualizada por Selltiz, citado por Hernández et al. (2014) “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). También, se le considera el conjunto finito o infinito de componentes con particularidades frecuentes. En este sentido, la población de estudio es finita y fueron las y los docentes de la Escuela Pedro Lujan de El Salado quienes fueron testigos de los desastres naturales, aluviones, para un total de seis (06) docentes que vivieron los desastres naturales.

3.7.3 Muestra

En este orden de ideas, la muestra son unidades que son extraídas de la población con el propósito de estudiar de esas unidades cuidadosamente por lo que el presente estudio. Por ello, se utilizó un amuestra no probabilística, de acuerdo con Hernández et al. (2014), exponen “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (p.176). Esto quiere decir, que la muestra no probabilística no requiere de la aplicación de fórmulas, sino que depende de la intención de la investigación, de allí que muestra quedó conformada por (06) docentes de la Escuela “Pedro Lujan” de El Salado.

Es importante acotar, que la Escuela “Pedro Luján” de El Salado presenta las siguientes características que la categorizan como único centro educativo: se localiza en la comuna de Chañaral en la provincia de Chañaral, es una comunidad pequeña y una zona minera con particulares de ruralidad y condiciones de aislamiento. Por ello, la institución cuenta con ocho (08) docentes que imparten clases desde el Nivel

Transición Menor hasta el octavo año Básico, sin embargo, de dichos docentes referidos sólo seis (06) educadores vivieron los desastres naturales ocurridos en dicha zona, por lo tanto, son los seis docentes que fueron los estudiados.

3.8 PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.8.1 Procedimiento

Para recopilar la información necesaria, fue preciso construir y adaptar instrumentos, como encuestas basadas en escala de Likert, las que no eximieron en su construcción aspectos que involucren poder dar respuesta al problema. La recopilación de la información de las encuestas se realizó a través de correos electrónicos y video llamadas zoom que cumplían con el objetivo de dar explicación y fundamentar los objetivos de los instrumentaos a aplicar además de informar la investigación.

3.8.2 Técnicas

De allí que, se usó como técnica la encuesta, de acuerdo a Arias (2016) expresa que “es una estrategia (oral o escrita) cuyo propósito fue obtener información acerca de un grupo o muestra de individuos” (p. 32). Esta contenía aspectos relacionados con las incidencias de las características promotoras de resiliencia, además de las relacionadas con actuaciones respecto de su práctica pedagógica y actuaciones ante eventos de las catástrofes vividas.

3.8.3 Instrumentos

El instrumento para la recolección de los datos que se empleó fue encuesta de diseño de escala descriptiva tipo Likert; según Hernández et al. (2014) “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes”. (p.245). Significa que a uno los sujetos de la

muestra identificaron el grado de conocimiento y con ello la valoración del indicador o descriptor presentado en cada dimensión a través de 3 alternativas denominadas para este efecto categorías: muy evidenciado (ME), medianamente evidenciado (MME) no evidenciado (NE) (ver apéndice B) las que se valoraron para efecto de los resultados y prueba estadística de la siguiente forma:

Tabla 2

Categoría de valores de la Escala tipo Likert

Categorías	Valores
Muy Evidenciado (ME)	3
Medianamente Evidenciado (MME)	2
No Evidenciado (NE)	1

Es importante acotar que, con el empleo de las categorías antes indicadas, el participante no puede realizar ningún tipo de comentarios, ni realizar apreciaciones ya que sus preguntas se encontraban formalizadas como indicadores que describen una característica por lo que sólo pudo responder de forma concreta y exacta sobre lo que se le pregunta. También, es pertinente acotar que se realizó un acuerdo mutuo con los docentes sujetos de estudio, con el fin que autorizaran la posibilidad de ser indagados en la presente investigación, para ello se elaboró una carta sencilla solicitando su participación y consintiendo a la misma, fue enviada vía e mail.

Respecto a la aplicación del instrumento, esta no estuvo exenta de problemas, primeramente, debido a la contingencia social en Chile provocada por el llamado estallido social el último trimestre del año 2019 y posteriormente la pandemia, la que oficialmente se declara en Chile la primera semana de marzo, fecha en que se inicia el periodo escolar.

Las anteriores situaciones, y específicamente el escenario de pandemia, complicó, la aplicación de instrumentos, especificando que se habría pensado, además

de una encuesta tipo Likert, en una pauta de observación directa, la que no pudo aplicarse debido a que las clases presenciales fueron suspendidas durante todo el año 2020 y primer semestre del 2021, indicado que las escuelas de la provincia de Chañaral aplicaron metodología de clases remotas u On line durante el periodo descrito.

La aplicación de la pauta de observación directa hubiese permitido identificar si las dimensiones de la variable dependiente, Práctica educativa ante contexto de desastres naturales, y sus respectivas descripciones, eran observables o no en las y los docentes participantes en la población muestra de la escuela Pedro Lujan de El Salado, por lo mismo.

Ante este escenario, se debió realizar una adaptación que permitiera otorgar respuesta al estudio de esta variable con el mismo instrumento tipo escala de Likert, asociando indicadores de las dimensiones de la variable independiente Incidencias de las Características constructoras y promotoras de la resiliencia a las dimensiones planificación docente, proceso de enseñanza y contextos en desastres naturales de la variable dependiente, esto para rescatar las respuestas dadas por las y los docentes permitiendo responder las preguntas de investigación, realizar la prueba estadística, verificar hipótesis y con esto realizar las conclusiones y posteriores recomendaciones.

Por otra parte, la validación del instrumento fue realizada a través de la validez de contenido, de acuerdo con Aroca (2016), “se selecciona un número impar (3 o 5) de jueces (personas expertas o muy conocedoras del problema o asunto que se investiga), entregarle una copia del instrumento a cada uno junto con un formato que se diseña especialmente para este fin” (p.17). Posteriormente, los especialistas en contenido manejan un formulario en la cual efectúan las sugerencias a los ítems de acuerdo a los objetivos y las variables con sus respectivas dimensiones e indicadores.

En síntesis, la validez de contenido se ejecuta con la ratificación de los expertos en cuanto a la temática investigada, donde utilizan los criterios de claridad, objetividad, consistencia, coherencia, pertinencia y suficiencia. Para efecto del presente estudio, se seleccionaron tres expertos en: Dos (02) en metodologías y cuatro

(03) doctores en educación. De esta manera, se les hizo entrega de una comunicación donde se le solicitaba su participación y el formulario para realizar la respectiva validez (Ver apéndice B). Los resultados obtenidos en la validez realizada por los expertos determinaron que el instrumento reunía las condiciones y consistencia de ser aplicado a la muestra de estudio.

Por otra parte, se realizó la confiabilidad del instrumento, según Tamayo y Tamayo (2016) refleja que: “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en el cual su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” (p. 242). Esto quiere decir que la confiabilidad radica en el nivel en el cual el instrumento es suministrado repetidas veces a una persona u objeto; originando resultados similares.

Para ello se aplicó una prueba piloto, según Ruiz (2016) consiste “en la aplicación del instrumento diseñado a diez (10) o más personas que no pertenezcan a la muestra objeto de estudio, pero que tienen características iguales o semejantes” (p. 34). Por lo tanto, en la presente investigación la prueba piloto fue aplicada a 5 docentes con las mismas particularidades de la muestra que se está estudiando.

Obtenidos las conclusiones de la prueba piloto, inmediatamente se procedió a calcular la confiabilidad, empleando el coeficiente de Alfa de Cronbach, según Hernández et al. (2014) plantean que: “el Alfa de Cronbach requiere una de sola administración del instrumento de medición” (p.290). Esto refiere que el instrumento va hacer aplicado en solo momento y para lo cual se calcula un factor numérico.

Seguidamente, en función a los datos obtenidos de la prueba piloto, fueron introducidos en una hoja de Excel; obteniéndose el coeficiente del Alfa de Cronbach con un valor de 0,90. Una vez obtenido el valor, antes indicado, se manejó la tabla del rango de interpretación de confiabilidad propuesto por Hernández et al. (2014), a continuación, se expone:

Tabla 3*Rango de Interpretación de la Confiabilidad*

Magnitud	Rango
0,81 – 1,00	Muy Alto
0,61 – 0,80	Alto
0,41 – 0,60	Moderado
0,21 – 0,40	Bajo
0,01 – 0,20	Muy Bajo

*Se sugiere repetir la validación del instrumento puesto que es recomendable que el resultado sea mayor o igual a 0,61.

Nota. Datos tomados de Hernández, Hernández et al. (2014).

De acuerdo a la tabla 2, se evidencia que las derivaciones fueron colocadas en la magnitud [0.81 - 1] y en el rango de Muy Alto; descifrándose que la confiabilidad del instrumento tiene una confiabilidad aceptable; implicando que instrumento puede ser aplicado a los docentes de la Escuela Pedro Lujan de El Salado. En el apéndice C se muestran los cálculos realizados de la confiabilidad.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Para el trabajo de campo se solicitó entrevista con el director de la escuela Pedro Lujan, ubicada en la localidad de El Salado con el fin de solicitar autorización para la indagación e investigación de la incidencia de las características promotoras y constructoras de resiliencia en los resultados educativos por los docentes de dicha comunidad educativa, logrando identificar en dicha acción el universo total de profesores y profesoras, los cuales fueron 6, identificando que éstos se encontraban trabajando en la escuela durante los años en que ocurrieron los desastres naturales aluviones.

Esta entrevista se comenzó a gestionar el último trimestre del año 2019, no pudiendo concretar la entrega de información y consentimiento a las y los docentes participantes sino hasta abril 2020 (reunión realizada individualmente con los 6 docentes participantes de la muestra a través de plataforma zoom). Esto se explica debido a que el año 2019, tal y como se explicó anteriormente, producto del movimiento social en Chile, las clases y actividades pedagógicas estuvieron suspendidas por un periodo extenso de tiempo y posteriormente el 2020 inició la actual pandemia.

Junto a la entrega de consentimiento y participación en la investigación, se entregó a los 6 docentes participantes información referida a los objetivos de la investigación y del tipo de instrumento que se aplicaría para recoger datos. A partir de la tercera semana de abril y hasta la segunda semana de julio del año 2020, se sostuvieron reuniones individuales, vía plataforma zoom con cada docente

participante de la muestra para socializar la encuesta a escala tipo Likert que se aplicaría una vez validado el instrumento, dando indicaciones básicas para no influenciar los resultados de la investigación, relevando al tipo de instrumento que se aplicaría y los tiempos que éstos sostendrían para la devolución.

El instrumento expuesto en la investigación se envió a los docentes dando un tiempo de 30 días para su devolución, estos fueron enviados de forma digital en atención a la contingencia.

En resumen, el trabajo de campo de esta investigación se dividió en tres etapas, la primera consistió en validar el instrumento mediante juicio de expertos, para ello se solicitó el apoyo la profesora Tutora de tesis quien buscó los expertos que validaron el instrumento; la segunda parte consistió en realizar contacto para delimitar la aplicación de los instrumentos; la tercera y última etapa se recolectaron los datos en donde se constató que los 06 docentes seleccionados para la muestra, realizaron devolución de los instrumentos, pero no en los tiempo delimitados, por lo que se identificó como una dificultad los tiempos de los docentes, los cuales y en atención a la nueva forma de escuela On line, sobrepasa los espacios laborales irrumpiendo en los tiempos personales.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se debe considerar que la encuesta a escala está construida y basada en indicadores que describen practicas asociadas a las características constructoras y promotoras de resiliencia, cuyos componentes permitieron a las y los docentes de la población muestra, identificar en base a una categorización a escala, si evidenciaban o no la práctica en ellas, ellos y/o en la escuela, siendo una escala tipo Likert el instrumento más adecuado que se aplicó para este fin.

La categorización de una encuesta presentaba 3 alternativas a escala y que son: Muy evidenciado, Medianamente evidenciado y No evidenciado, indicando

además el uso de la misma encuesta para la variable independiente y dependiente, tal y como se muestra en la table 3 del punto 3.2.2. Identificación de la variable dependiente de la presente investigación.

La encuesta divide las dimensiones de la variable independiente Incidencias de las Características constructoras y promotoras de resiliencia y sus dimensiones. Estas dimensiones se elaboraron a partir de las mismas características constructoras y promotoras de resiliencia, especificando que bajo esta premisa la encuesta fue operacionalizada, resultando la escala de medición tanto de la variable independiente como dependiente, tal y como se muestra en los puntos 3.2.1.3 y 3.2.2.2.

Respecto del diseño de la presentación de resultados, se utilizó la prueba estadística SPSS la que permitió a partir de la estadística descriptiva tabular, graficar y analizar los datos con pruebas de frecuencia que contrastaron, compararon y analizaron los datos en los docentes y las categorías votadas, en las variables, entre las variables, permitiendo establecer relaciones e identificar si existen o no diferencias, todo a partir de tablas y gráficos que son analizados de forma individual.

4.3 RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado, el cual refleja las dimensiones de las variables independientes y dependientes y con ello sus indicadores, lo que permitirá, en esta primera instancia de presentación, verificar una primera tendencia basada en la adaptación de Valoración de las categorías del instrumento aplicado lo que pudiera permitir cuantificar la tendencia respecto de los resultados. Posteriormente se realizará en la prueba estadística revisión y análisis los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos.

Se debe indicar que para efectos del entendimiento de los resultados es necesario aportar la información relacionada con las variables, indicadores y valoraciones. 1. Respecto de la variable independiente, incidencia de las

características constructoras y promotoras de resiliencia contienen 6 dimensiones las que aportar con un número determinado de indicadores, como se consigna:

1. Ambiente favorecedor, 5 indicadores, los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 30 datos.
2. Establecimiento de normas e interacción en el aula, 5 indicadores los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 30 datos.
3. Actitud empática, 4 indicadores los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 24 datos.
4. Actitudes y capacidades de índole social, 6 indicadores los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 36 datos.
5. Oportunidad de participación significativa, 4 indicadores los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 24 datos.
6. Aportes de estrategias individuales, 4 indicadores los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 24 datos.

La suma total de indicadores de las dimensiones serían 28 indicadores, los que multiplicados por 6 docentes de la población muestra daría un total de 168 datos que aportar.

De la variable dependiente práctica educativa ante contexto de desastres naturales contiene 3 dimensiones las que aportan un número de indicadores, como se indica:

1. Planificación docente, 8 indicadores, los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 48 datos.
2. Proceso de enseñanza, 9 indicadores los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 54 datos.
3. Contexto de desastres naturales, 11 indicadores los que multiplicados por los 6 docentes aportarían 66 datos.

La suma total de indicadores de las dimensiones serían 28 indicadores, los que multiplicados por 6 docentes de la población muestra daría un total de 168 datos que aportar, siendo la misma cantidad de indicadores los que se aportan al igual que en la

variable independiente. Esto se explica debido a que indicadores de las dimensiones de la variable independiente fueron asociados a las dimensiones de la variable dependiente.

4.3.1. Tablas y figuras de número de datos utilizados y sus resultados respecto de la escala de medición nominal a través del escalamiento tipo Likert con categoría de, Muy evidenciado, Medianamente evidenciado, No evidenciado, en la variable independiente, Incidencia de las Características constructoras y promotoras de la resiliencia y variable dependiente Práctica educativa ante contexto de desastres naturales.

En este apartado se presentan los resultados generales de la escala de medición nominal identificada y marcada por las y los docentes de los datos utilizados como indicadores o descripciones de prácticas de las 6 dimensiones de la variable independiente Incidencia de las características constructores y promotoras de resiliencia las que, como respuestas permitirán asociarlas como respuestas a la variable dependiente Práctica educativa ante contexto de desastres naturales y sus 3 dimensiones, permitiendo generar un acercamiento que posibilitaran la verificación de las hipótesis y cumplimiento de objetivos.

Tabla 4

Matriz de datos – Prueba estadística SPSS

Indicadores	Datos
N° Válidos	168
N° Perdidos	0
Moda	3

Nota. Datos obtenidos de la prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021.

En la tabla 5, se indica que el número de datos utilizados para calcular los estadísticos fue un total de 168 pertenecientes a las 6 dimensiones que las y los

docentes analizaron y marcaron de acuerdo a las categorías indicadas como ME, MME, NE, especificando que no existen valores perdidos y que el valor que aparece con mayor frecuencia (moda), es 3, es decir que la categoría de mayor frecuencia fue la Me la cual es la que contiene mayor valoración.

Tabla 5

Cálculo de la frecuencia y porcentajes válidos por categorías

	Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Validos	Medianamente evidenciado (MME)	39	23,2	23,2	23,2
	Muy evidenciado (ME)	129	76,8	76,8	100,0
	Total	168	100,0	100,0	

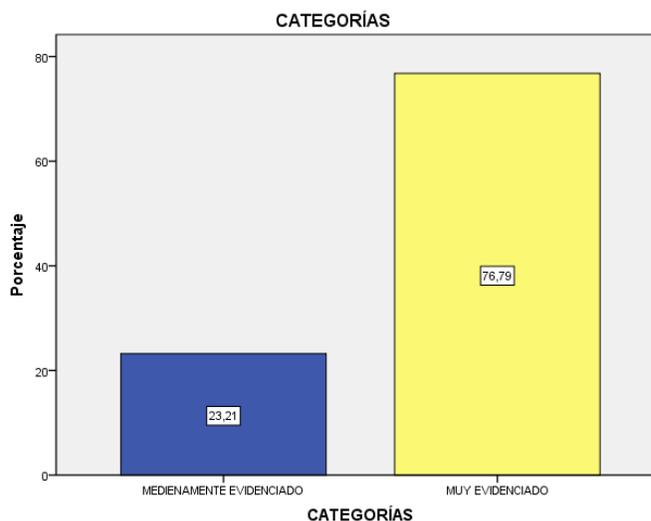
Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021.

En la tabla 5 se muestra en detalle la frecuencia, el porcentaje, porcentaje valido y acumulado de las categorías marcadas por las y los docentes, indicando primeramente que, la cantidad de veces que se repite la respuesta MME es 39 veces, es decir un 23,2% y la cantidad de veces que se repite la respuesta Me es 129 veces, es decir un 76,8%. Respecto de la categoría Ne (No evidenciado), se indica que no existieron respuestas marcadas en esa categoría.

Del porcentaje valido mostrado por la tabla, se repiten los totales expresados, es decir un 23,2% para el caso de los MME y un 76,8% para los Me esto debido a que no existen datos perdidos que descontar, dando como resultado en porcentaje acumulado un 100%.

Figura 1

Análisis de las dimensiones de la variable independiente y dependiente



Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021.

En la figura 1, se puede decir que éste, como resultado de los 168 datos pertenecientes a las descripciones de las prácticas que están insertas en las 6 dimensiones de la variable independiente, y que posteriormente se asocian a las 3 dimensiones variable dependiente, visibiliza la consistente diferencia entre la categoría MME (23,21%) y ME (76,79%) como resultado general de la selección de la población muestra de las y los docentes de la escuela Pedro Lujan del El Salado.

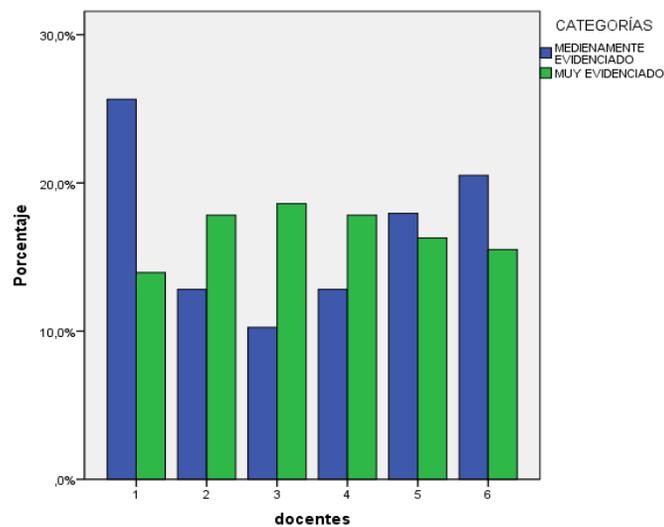
De lo anterior, se puede decir que las y los docentes identificaron tener mayormente muy evidenciadas prácticas de 129 indicadores reconociendo con esto, tener interiorizadas prácticas o elementos de las diferentes dimensiones de la variable independiente incidencia de las características constructoras y promotoras de resiliencia, por lo que se pudiera decir que este resultado también se traslada por asociación a la variable dependiente Práctica educativa ante contexto de desastres naturales.

Tabla 6*Resumen del procesamiento de los casos*

	Casos					
	Válidos		Perdidos		N	Porcentaje
	N	Porcentaje	N	Porcentaje		
Categorías marcadas por docentes	168	100,0 %	0	0%	168	100,0%

Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021.

De la tabla 6, se debe decir que muestra el número total, de datos usados (168) y el porcentaje que este representa (100%), versus los datos perdidos, los cuales no son descontados de los datos totales usados debido a que no existen, por lo que el total de datos en nro. es de 168 representando el 100% de estos.

Figura 2*Análisis de las dimensiones de la variable independiente y dependiente*

Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021

En la figura 2, representa en porcentaje las selecciones de cada docente respecto de los 168 indicadores relaciones con las variables independiente y dependientes marcadas en 2 de las 3 categorías que son de ME y MME. La categoría Ne no registró selección. De esto se indica que, 3 de estos docentes (docentes 2, 3 y 4) en la mayoría de su selección presentan prácticas Me y que tres de estos (docentes 1, 5 y 6) marcan su tendencia a reconocer mayormente prácticas MME y que ninguno de estos manifiesta No evidenciar alguna práctica.

Tabla 7

Contingencia de categorías marcadas por docente. Recuento

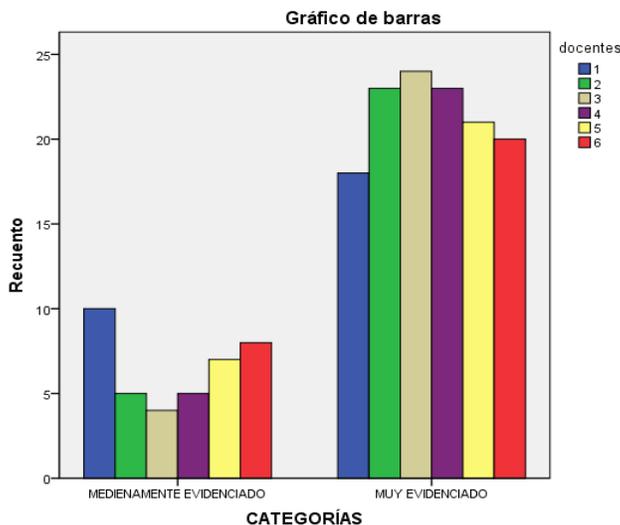
		Docentes						Total
		1	2	3	4	5	6	
Categorías marcadas por los docentes	Medianamente evidenciado (MME)	10	5	4	5	7	8	39
	Muy evidenciado (ME)	18	23	24	23	21	20	129
Total		28	28	28	28	28	28	168

Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021.

La tabla 7, correspondiente a la tabla de recuento permite evidenciar las categorías marcadas por cada docente, siendo coincidente en la tendencia que marcan éstos, respecto de los resultados porcentuales mostrados en la figura 3, siendo, los docentes 2, 3 y 4 los que marcan mayor nro. las categorías de ME y los docentes 1, 5 y 6 los que marcan alto nro. de ME, no existiendo docentes que marquen NE. Esto se visibiliza en la figura que a continuación se presenta:

Figura 3

Análisis de las dimensiones de la variable independiente y dependiente



Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021

En la figura 3 muestra el recuento expresado en la tabla 8, en donde las selecciones de los 6 docentes participantes de la muestra, que fueron marcadas en 2 de las 3 categorías, se muestran de forma individual respecto de las selecciones generales de los indicadores o prácticas que involucran las variables independientes y dependientes.

De esto se debe decir que el gráfico expresa de forma ordenada las categorías marcadas por las y los docentes participantes, por lo que claramente los docentes 2, 3 y 4 presentan mayor nro. de repuestas ME y que los docentes 1, 4 y 5 presentan un alto número de respuestas en categoría MME.

Expresado lo anterior, de igual forma se consigna de acuerdo al gráfico 3 que, en el recuento los 6 docentes marcan tendencia a reconocer evidenciar las prácticas descritas en las dimensiones de las variables independientes y dependientes, referidas a las características constructoras y promotoras de resiliencia, así como a las prácticas educativas ante contexto de desastres.

Las tablas de recuento y frecuencia esperada de las 6 dimensiones de la variable independiente incidencia de las Características constructoras y promotoras de resiliencia de las 3 dimensiones de variable dependiente prácticas educativas ante contexto de desastre naturales marcadas por docentes participantes de la muestra.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las 6 dimensiones de la variable independiente incidencia de las características constructoras y promotoras de resiliencia que son; Ambiente Favorecedor, Establecimiento de normas e interacción en el aula, Actitud empática, Actitudes y capacidades de índole social, Oportunidad de participación significativa y Aportes de estrategias individuales y de las 3 dimensiones de la variable dependiente prácticas educativas ante contexto de desastres naturales que son; Planificación docente, Proceso de Enseñanza, Contextos en Desastres Naturales. Estas dimensiones contienen un número específico de indicadores mostrados en tablas 2 y 3 que la y los docentes debieron identificar, analizar para marcar si evidenciaban o no en su accionar o práctica en las categorías dispuestas en la encuesta y obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 8

Contingencia variable: Incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia

		Incidencias de las características constructora y promotoras de la resiliencia							Total
		Ambiente favorecedor	Establecimiento de normas e interacción al aula	Actitud empática	Actitudes y capacidades de índole social	Oportunidades de participación significativa	Aportes de estrategias individuales		
Categorías	Recuento	4	7	1	14	8	5	39	
	Frecuencia esperada (MME)	7,0	7,0	5,6	8,4	5,6	5,6	39,0	
	Recuento	26	23	23	22	16	19	129	

	Muy evidenciado (ME)	Frecuencia esperada	23,0	23,0	18,4	27,6	18,4	18,4	129,0
Total		Recuento	30	30	24	36	24	24	168
		Frecuencia esperada	30,0	30,0	24,0	36,0	24,0	24,0	168,0

Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021

De la tabla 8, se observa como resultado que las dimensiones con mayor recuento en categoría de ME, son; ambiente favorecedor con 26 respuestas o indicadores seleccionadas de 30 en esta categoría y actitud empática con 23 respuestas o indicadores marcados de 24 en esta categoría, por lo que se pudiera decir que las prácticas más identificadas por las y los docentes son las que se incorporan a la dimensión actitud empática, seguidas por Ambiente Favorecedor.

Por otra parte, en la frecuencia esperada la dimensiones cuyas categorías MME resultan altas respecto de su selección son; Actitudes y capacidades de índole social y Oportunidad de participación significativa siendo los indicadores de la dimensión Actitudes y capacidades de índole social, quien sostiene la mayor elección con una frecuencia esperada de 8,4 en esta categoría de 36,0. Respecto de las dimensiones Establecimiento de normas e interacción en el aula y Aportes de estrategias individuales, si se compara la selección de categorías, ambas poseen mayor frecuencia esperada en la categoría Me, indicando que en el caso de la 1era, presenta 23,0 de 30,0 en esta categoría y el caso de la segunda dimensión, aportes individuales sostiene 18,4 de 24,0.

De lo anterior es que, en la frecuencia esperada se refleja específicamente que en la dimensión Actitudes y capacidades de índole social una mayor diferencia, tanto en la categoría ME (27,6) y MME (8,4), especificando que esta diferencia no es significativa en comparación con las frecuencias esperadas de las otras dimensiones. Se debe indicar que no existieron selecciones en la categoría Ne en ninguna de las dimensiones, rescatando de esta tabla la alta selección que en cada dimensión obtuvieron la categoría ME.

Tabla 9*Contingencia práctica educativa ante contexto de desastres naturales*

		Práctica educativa ante contexto de desastres naturales			
		Planificación docente	Proceso de enseñanza	Contextos en desastres naturales	Total
Medianamente evidenciado (MME)	Recuento	10	13	16	39
	Frecuencia esperada	11,1	12,5	15,3	39,0
Categorías Muy evidenciado (ME)	Recuento	38	41	50	129
	Frecuencia esperada	36,9	41,5	50,7	129,0
Total	Recuento	48	54	66	168
	Frecuencia esperada	48,0	54,0	66,0	168,0

Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021

La tabla 9, muestra el recuento de los resultados de las dimensiones asociadas a la variable dependiente práctica educativa ante contexto de desastres naturales, la que refleja que las tres dimensiones registran mayor recuento en la categoría de ME, siendo la dimensión planificación de la enseñanza la que obtiene 38 respuestas o indicadores marcados de 48 en esta categoría, seguida de la dimensión proceso de enseñanza que registra 41 respuestas o indicadores seleccionados de 54 en esta categoría y la dimensión Contextos en Desastres Naturales que registra 41 respuestas o indicadores marcados de 54 en esta categoría.

Cabe consignar y recordar que, en esta variable, las dimensiones fueron asociadas a indicadores específicos de las dimensiones de la variable independientes

y que estos indicadores asociados tenían plena relación con las dimensiones de la variable dependiente, tal como lo muestra la tabla 1.

De igual forma y de acuerdo a lo descrito en el recuento, las practicas ME por las y los docentes son las que están incorporadas a la dimensión planificación docente. Por otra parte, respecto de la frecuencia esperada, las más altas selecciones en la categoría MME se registraron en las dimensiones; procesos de enseñanza con una frecuencia esperada de 12,5 y contextos en desastres naturales, siendo esta última dimensión la que marca la mayor frecuencia esperada con un 15,3.

De lo anterior, de igual forma se debe indicar respecto de la frecuencia esperada que la dimensión contexto en desastres naturales sostiene una mayor diferencia en su frecuencia esperada respecto de las otras dimensiones en las categorías ME con 50,7 de frecuencia esperada y MME con un 15,3 de frecuencia esperada, indicando finalmente que esta diferencia no es significativa en comparación con las frecuencias esperadas de las otras 2 dimensiones.

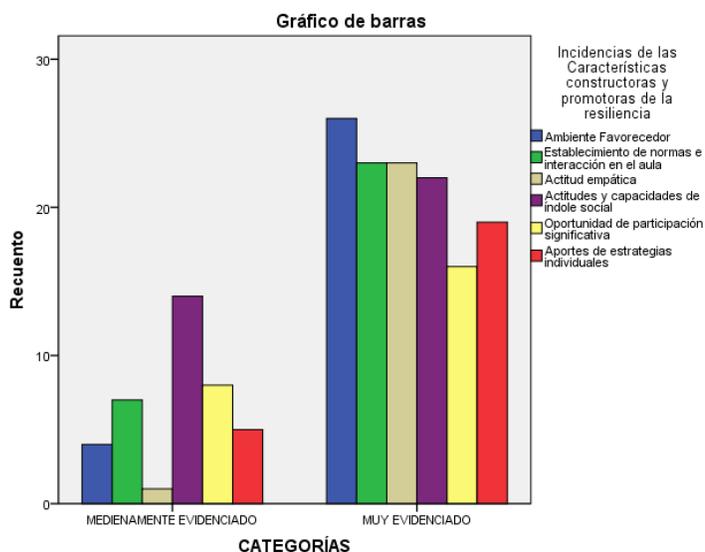
Al igual que en resultados mostrados por tablas anteriores, se indica que no existieron selecciones en la categoría NE en ninguna de las dimensiones y que al igual que en la tabla 9, se rescata de esta tabla la elevada selección que en cada dimensión obtuvo la categoría ME.

4.3.4. Relación de objetivos específicos y general con resultados.

Objetivos específicos 1: Identificar las características constructoras y promotoras de la resiliencia ante contexto de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro

Figura 4

Dimensiones de la variable independiente incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia



Nota. Matriz de datos, Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021

En la figura 4 está asociados a la tabla 9 presentada en el punto 4.3.1.2. El gráfico 4 permite identificar el recuento de las categorías ME, MME y NE de las dimensiones de la variable independiente incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia, es decir cuál fue la tendencia en la selección que realizaron las y los docentes de la población muestra.

De esto y en relación al objetivo 1, en donde se debía identificar las características constructoras y promotoras de la resiliencia ante contexto de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro de El Salado, se indica que de acuerdo a lo mostrado en la figura 4, las y los docentes seleccionaron mayormente las categorías ME, siendo 129 los datos como indicadores de las dimensiones que son identificadas como evidenciados por las y los docentes de la población muestra; 39 de

estos datos y en las mismas dimensiones se encuentran en categoría MME; en la categoría NE no se registran datos marcados por las y los docentes.

De los 129 datos concentrados en la categoría ME, son las dimensiones ambientes favorecedor, establecimiento de normas e interacción en aula y actitud empática las que logran una mayor valoración respecto de su selección, entre 23 y 27 datos en esta categoría, mientras que la dimensión más descendida o con menos número de valoración en la categoría Me es oportunidad de participación significativa con 16 datos en esta categoría.

Objetivo específico 2: Caracterizar las prácticas educativas utilizadas en contexto de desastres naturales por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Tabla 10

Matriz relacionada con las dimensiones de la variable de dependiente, dimensiones de la variable independiente asociada e indicadores

Dimensiones de la Variable dependiente	Dimensiones de la Variable independiente	Indicadores	Categorías		
			ME	MME	NE
		2. Dejan que alumnas y alumnos empleen un proceso de intervención que los ayuda cuando tienen problemas.	15	2	0

Tabla 10 (Continuación)

Dimensiones de la Variable dependiente	Dimensiones de la Variable independiente	Indicadores	Categorías		
			ME	MME	NE
	2. Establecimiento de normas e interacciones en el aula	3. Modelan las expectativas de conductas planteadas para las y los estudiantes.	15	2	0
		4. Promueven un permanente debate de las normas, reglas, metas y expectativas para el personal y los alumnos y alumna.	15	2	0
Dimensión: Planificación docente	3. Actitud empática	4. Diseñan estrategias para reunir los recursos necesarios para sus estudiantes y que sean distribuidos equitativamente.	18	0	0
		1. Hacen que los alumnos y alumnas participen en programas dirigidos a prestar servicios a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad.	12	4	0
	5. Oportunidad de participación significativa	3. Considera a sus integrantes (alumnas, alumnos, apoderadas, apoderados y personal) como recursos, y no como problemas, objetos o clientes.	12	4	0

Tabla 10 (Continuación)

Dimensiones de la Variable dependiente	Dimensiones de la Variable independiente	Indicadores	Categorías		
			ME	MME	NE
Contextos en Desastres Naturales		1. Presenta actitud de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula.	15	2	0
	6. Aportes de estrategias individuales	2. Genera cohesión y sinergia en el equipo docente.	15	2	0
		3. Establecen interacciones significativas con miembros del personal	15	2	0
	1. Ambiente favorecedor	4. Tienen visión del futuro y se identifica con la misión de la escuela, de su comuna y de su territorio, resignificando su experiencia de desastres naturales.	12	4	0
		5. Forman vínculos positivos con las familias de las y los alumnos.	18	0	0
	Contextos en Desastres Naturales	2. Establecimientos de normas e interacciones en el aula	5. La unidad educativa brinda la capacitación o retroalimentación necesaria a los miembros de la comunidad escolar para que establezcan expectativas conductuales atinadas y de protección ante riesgos de desastres.	12	4

Tabla 10 (Continuación)

Dimensiones de la Variable dependiente	Dimensiones de la Variable independiente	Indicadores	Categorías		
			ME	MME	NE
Contextos en Desastres Naturales	3. Actitud empática	1. Las alumnas y alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela	15	2	0
		3. Las y los alumnos y pares perciben un clima afable y alentador en la escuela a pesar de las experiencias de desastres vividos.	18	0	0
	4. Actitudes y capacidades de índole social	1. Motivan a que sus estudiantes Empleen estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés de problemas y técnicas de manejo del estrés la mayor parte del tiempo entendiendo que pasaron 2 eventos naturales estresantes.	12	4	0
		5. La unidad educativa brinda capacitación en las habilidades necesarias en contextos de adversidad social y territorial, para todos los miembros de la comunidad escolar			

Tabla 10 (Continuación)

Dimensiones de la Variable dependiente	Dimensiones de la Variable independiente	Indicadores	Categorías		
			ME	MME	NE
Contextos en Desastres Naturales	5. Oportunidades de participación significativa	2. Intervengan y participen en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción y las políticas escolares.	9	6	0
		4. Propician la creación de un clima de hacer lo que realmente importa y asumir riesgos.	15	2	0
	6. Aportes de estrategias individuales	4. Resignifica la experiencia de desastre natural vivida.	12	4	0

Nota. Fuente: Matriz de datos – tabla de datos recopilados de valoración encuesta tipo Likert en Excel. Elaboración propia. Año 2022.

Para determinar la relación de este objetivo específico y los resultados, se hizo uso de la tabla 10, una tabla simple de ingreso de datos, que aporta los resultados marcados por las y los docentes en la dimensión perteneciente a la variable dependiente contexto ante desastres naturales y que nos permitió determinar, partir de su valoración las prácticas educativas identificadas y por lo tanto usadas por las y los docentes en contexto de desastres naturales.

Para poder determinar cuáles eran las prácticas educativas utilizadas por los docentes, es necesario hacer un corte relacionado con la valoración que aporta la categoría ME y el número de docentes participantes de la muestra. La valoración de las categorías marcadas por las y los docentes es; ME con puntaje 3, MME con

puntaje 2 y NE con puntaje 1. Por otra parte, son 6 los docentes participantes de la muestra por lo tanto la valoración máxima en cada indicador era de 18 puntos. Se determina que el corte para identificar las prácticas educativas usadas por las y los docentes de la población muestra debía sostener un mínimo de 60% de valoración, por lo tanto, si la valoración del indicador llegaba a 12 sería considerada práctica utilizada ya que sostiene un 60% de valoración en la categoría máxima, es decir ME.

Esta dimensión de la variable dependiente, tiene asociados indicadores o descriptores de la variable independiente, por lo tanto y de acuerdo a lo reflejado en la tabla, se indica que existen un total de 9 de 11 descriptores o indicadores asociados a prácticas educativas usadas ante contexto de desastres naturales las que se describen como:

1. Establecen interacciones significativas con miembros del personal.
2. Tienen visión del futuro y se identifica con la misión de la escuela, de su comuna y de su territorio, resignificando su experiencia de desastres naturales.
3. Forman vínculos positivos con las familias de las y los alumnos.
4. La unidad educativa brinda la capacitación o retroalimentación necesaria a los miembros de la comunidad escolar para que establezcan expectativas conductuales atinadas y de protección ante riesgos de desastres.
5. Las alumnas y alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela.
6. Las y los alumnos y pares perciben un clima afable y alentador en la escuela a pesar de las experiencias de desastres vividos.
7. Motivan a que sus estudiantes Empleen estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés de problemas y técnicas de manejo del estrés la mayor parte del tiempo entendiendo que pasaron 2 eventos naturales estresantes.
8. Propician la creación de un clima de hacer lo que realmente importa y asumir riesgos.
9. Resignifica la experiencia de desastre natural vivida.

Objetivo específico 3: Estudiar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Tabla 11

Contingencia Incidencias de las Características constructoras y promotoras de la resiliencia Práctica educativa ante contexto de desastres naturales

		Práctica educativa ante contexto de desastres naturales				Total
		Planificación docente	Proceso de enseñanza	Contextos en Desastres Naturales		
Incidencias de las características constructoras y promotoras de la resiliencia	Ambiente Favorecedor	Recuento	<5	12	18	30
		Frecuencia esperada	8,6	9,6	11,8	30,0
	Establecimiento de normas e interacción en el aula	Recuento	18	6	6	30
		Frecuencia esperada	8,6	9,6	11,8	30,0
	Actitud empática	Recuento	6	6	12	24
		Frecuencia esperada	6,9	7,7	9,4	24,0
	Actitudes y capacidades de índole social	Recuento	<5	24	12	36
		Frecuencia esperada	10,3	11,6	14,1	36,0
	Oportunidad de participación significativa	Recuento	12	<5	12	24
		Frecuencia esperada	6,9	7,7	9,4	24,0
	Aportes de estrategias individuales	Recuento	12	6	6	24
			6,9	7,7	9,4	24,0
	Total	Recuento	48	54	66	168
		Frecuencia esperada	48,0	54,0	66,0	168,0

Nota. Matriz de datos-Prueba estadística SPSS. Elaboración propia. Año 2021.

La tabla 11 muestra una panorámica que articula las dimensiones de la variable independiente y dependiente con sus respectivas valoraciones en recuento y frecuencia esperada de acuerdo a lo seleccionado por las y los docentes de la población muestra en las categorías. Esta tabla se utilizó para la relación de objetivos específicos 3, 4 y 5 en relación a su recuento.

Respecto de lo enunciado por el objetivo específico 3, la tabla 11 refleja que las dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en la planificación docente de acuerdo a su valoración serían 3 de 4; establecimiento de normas e interacción en aula con un recuento de 18 en la categoría ME, oportunidad de participación significativa con un recuento de 12 en la categoría Me y aportes de estrategias individuales con un recuento de 12 en la categoría ME.

La dimensión que sostienen una incidencia más baja sería actitud empática con un recuento de 6 en la categoría ME.

Examinando lo anterior, debemos dar cuenta del tipo de indicadores o prácticas asociadas a estas dimensiones de las características constructoras de resiliencia las cuales no solo se definen en el tenor de lo que el docente contiene, sino que en lo que el docente transmite a sus estudiantes, ya que estas prácticas o indicadores se centran en otorgar espacios a sus estudiantes para la resolución de conflictos, en modelar las expectativas, en promover permanentemente un debate abierto de normas, límites, metas, en diseñar estrategias para reunir recursos, incentivar la participación de sus estudiantes en programas que presentan servicios, presentar una actitud propositiva ante los desafíos, generar cohesión con el equipo docente para beneficiar sus estudiantes, entre otros aspectos.

Se excluyen las dimensiones de las características promotoras y constructoras de resiliencia, Ambiente Favorecedor, Actitudes y capacidades de índole social, debido a que sus prácticas o indicadores no consideraban ámbitos de planificación docente.

Objetivo específico 4: Determinar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante el año 2020.

Para la corroboración de este objetivo, también se hace uso de la tabla 11 la que nos refleja de acuerdo a lo enunciado por el objetivo específico 4, que las dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en los procesos de enseñanza serían 2 de 5; ambiente favorecedor con un recuento de 12 en la categoría ME y actitudes de índole social con un recuento de 24 en la categoría ME.

Las dimensiones de las características resilientes que tendrían una incidencia moderada, serían; establecimiento de normas e interacción en aula con un recuento de 6 en la categoría ME, actitud empática con un recuento de 6 en la categoría ME y aportes de estrategias individuales con un recuento de 6 en la categoría ME.

El tipo de indicadores o prácticas asociadas a estas dimensiones de las características constructoras de resiliencia se centran en generar vínculos positivos y significativos con sus estudiantes, otorgar espacio a los intereses de sus alumnos y alumnas, dejar claro lo que se espera de las y los estudiantes, sin obviar sus orígenes, culturas, familias; incentivar a sus estudiantes a lograr metas, que practiquen la colaboración en el aprendizaje académico y social, facilitar las relaciones interpersonales para asegurar la cohesión de la institución educativa y sus componentes comprometiendo participación en las altas expectativas institucionales.

Se excluye la dimensión de las características promotoras y constructoras de resiliencia, Oportunidad de participación significativa debido a que sus prácticas o indicadores no consideraban ámbitos de proceso de enseñanza.

Objetivo estratégico 5: Establecer la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante el año 2020.

En el objetivo 5, nuevamente se hace uso de la tabla 11 la que muestra, de acuerdo a lo enunciado por el objetivo específico 5, que las dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en los contextos en desastres naturales serían 4 de 6; ambiente favorecedor con un recuento de 18 en la categoría M, Actitud empática con un recuento de 12 en la categoría ME, Actitudes y capacidades de índole social con un recuento de 12 en la categoría ME y Oportunidad de participación significativa con un recuento de 12 en la categoría ME. De las dimensiones de las características resilientes que tendrían una baja incidencia, serían; establecimiento de normas e interacción en aula con un recuento de 6 en la categoría ME, y aportes de estrategias individuales con un recuento de 6 en la categoría ME.

De los indicadores de esta dimensión, estos se caracterizan por establecer interacciones significativas con miembros del personal, tener visión del futuro identificándose con la misión de la escuela y de su territorio, resignificando las experiencias de desastres naturales, aportando a la formación de vínculos con la familias de sus estudiantes expectativas y prevención de riesgos ante desastres, apreciando y valorando a sus estudiantes bajo un clima afable y de oportunidades significativas, motivando a sus estudiantes a la actuación ante problemas cotidianos o ante ocurrencia de desastres naturales, otorgando oportunidades de participación y de conocimiento colectivo, manejando abordaje de stress, involucrando a sus estudiantes en las políticas institucionales, entre otros aspectos.

No se excluyeron dimensiones de las características promotoras y constructoras de resiliencia, por considerar que las prácticas o indicadores seleccionados consideraban contexto de desastres naturales.

Objetivo general: Analizar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contexto de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020.

Tabla 12

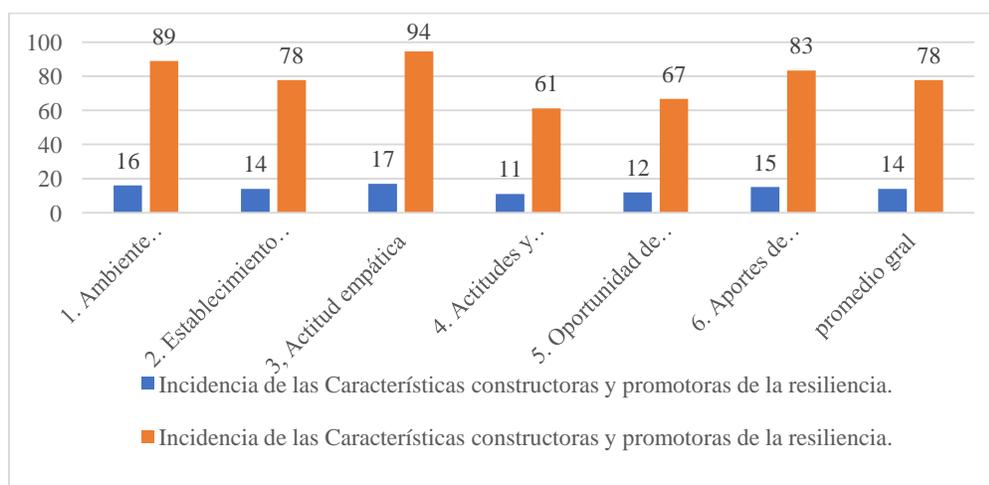
Incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia

Dimensiones	ME Promedio	%
1. Ambiente favorecedor	16	89
2. Establecimiento de normas e interacción en el aula	14	78
3. Actitud empática	17	94
4. Actitudes y capacidades de índoles social	11	61
5. Oportunidad de participación significativa	12	67
6. Aportes de estrategias individuales	15	83
Promedio general	14	78

Nota. Matriz de datos – tabla de datos recopilados de valoración encuesta tipo Likert en Excel. Elaboración propia. Año 2021.

Figura 5

Incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia

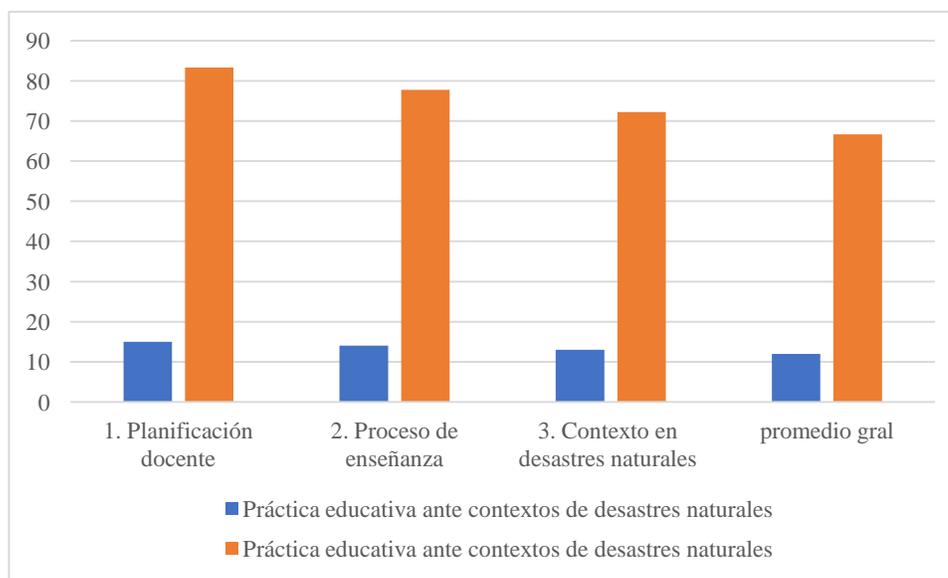


Nota. Matriz de datos – tabla de datos recopilados de valoración encuesta tipo Likert en Excel. Elaboración propia. Año 2021.

Tabla 13*Práctica educativa ante contextos de desastres naturales*

Dimensiones	ME Promedio	%
1. Planificación docente	15	83
2. Proceso de enseñanza	14	78
3. Contexto en desastres naturales	13	72
Promedio general	12	67

Nota. Matriz de datos – tabla de datos recopilados de valoración encuesta tipo Likert en Excel. Elaboración propia. Año 2021.

Figura 6*Práctica educativa ante contexto de desastres naturales.*

Nota. Matriz de datos – tabla de datos recopilados de valoración encuesta tipo Likert en Excel. Elaboración propia. Año 2021.

Las tablas 12 y 13, junto a las figuras 5 y 6 los que permitieron realzar la relación con el objetivo, el cual enfrenta a las variables independiente y dependientes con todos sus componentes de indicadores y dimensiones.

De lo aportado en el análisis de los objetivos específicos y en relación al objetivo general se podría decir, que los resultados identificados en las dimensiones de las variables independiente y dependiente son significativos respecto de los resultados entendiendo que, si aportamos el promedio de las categorías ME en ambas variables y sus respectivas dimensiones, se evidenciaría un alto número y/o porcentaje de selección de las categorías que aportan mayor valoración.

De esto se debe decir que en lo aportado o en la tabla 13, el promedio de las dimensiones de la variable independiente Incidencia de las características constructoras y promotoras de resiliencia de la categoría ME es de 13 representando el 78% de la muestra; a su vez el promedio de la variable dependiente practicas educativas ante contexto de desastres naturales sostiene un promedio de 12 representando y 67% de la muestra.

Al realizar el análisis de las incidencias de las características promotoras y constructoras de resiliencia en las practicas educativas ante contexto de desastres por las y los docentes de la población muestra, nos concentramos específicamente en la tabla 14 y figura 6, los cuales muestran los resultados por dimensiones en la variable dependiente, pero, se estos resultados el énfasis que debe ponerse es que las dimensiones de la variable dependiente continen indicadores y prácticas de las distintas dimensiones de la variable independiente las cuales fueron asociadas de acuerdo a las distintas características y elementos (Tabla 1 y tabla 10).

Entonces se puede indicar que y de acuerdo a los promedios obtenidos, las 3 dimensiones son impactadas o incididas por las características constructoras de resiliencias, entendiendo que la planificación docente sostienen un promedio de 15 en la categoría ME representando un 83% de la muestra, el proceso de enseñanza sostiene un promedio de 14 en la categoría Me representando un 78% de la muestra y

contexto en desastres naturales sostiene promedio de 13 en la categoría ME representando un 72% de la muestra.

Este escenario nos permitió analizar las incidencias de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contexto de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia, de Chañaral.

4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA

A continuación, se presentan las pruebas estadísticas. Recogidos los datos, los valores que toman las variables del estudio, se procede al análisis descriptivos y corroboración de hipótesis.

4.4.1. Hipótesis específica 1

Las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente ante contexto de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Observación:

La Hipótesis que resultó probada a favor, esto debido a que las y los docentes de la escuela Pedro Luján de El Salado de acuerdo a lo referido en la tabla 6 y figura 1 en donde se evidencia que las y los docentes de la población muestra mostraron una tendencia elevada a la hora de identificar las características constructoras y promotoras de resiliencia marcando la categoría ME, repitiendo esta respuesta 129 veces, representando el 76,8% de la muestra.

4.4.2. Hipótesis específica 2

Las prácticas educativas utilizadas influyen positivamente en contexto de desastres naturales por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Observación:

La hipótesis resulta validada y se puede verificar con lo que aporta la tabla 11 en donde y como resultado existen un total de 9 de 11descriptores o indicadores asociados a prácticas educativas usadas ante contexto de desastres naturales con respuestas marcadas en la categoría de mayor valoración, es decir, explicitando que todos estos indicadores están asociados a las características constructoras y promotoras de resiliencia, por lo tanto, la caracterización de las prácticas educativas utilizadas por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado en el contexto de desastres naturales, se encuentran incididas por las características constructoras y promotoras de resiliencia.

4.4.3. Hipótesis específica 3

La incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Observación

La hipótesis especifica 3 es aceptada, esto se refuerza con lo que se observa en la tabla 12 que claramente y de acuerdo a la valoración dada por las y los docentes de la población muestra, refleja que las dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en la planificación, exponiendo que 3 de las 4 dimensiones logran valoraciones elevadas expresadas en la marcación de la categoría Me.

4.4.4. Hipótesis específica 4

La incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Observación:

La hipótesis específica 4 No es aceptada, esto se verifica a partir de la tabla 12, en donde serían 2 de 5 dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que incidirían en los procesos de enseñanza, lo que y bajo este resultado, representaría un 40% de la muestra, especificando con esto, la baja valoración cuando marcaron la valoración a la hora de identificar las prácticas dadas en los indicadores.

4.4.5. Hipótesis específica 5

La incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.

Observación:

La hipótesis específica 5 es aceptada, esto se corroboró con lo expuesto en tabla 12 en donde las dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en los contextos en desastres naturales serían 4 de 6, representando 67% de la muestra, por lo que estas características inciden positivamente en contextos de desastres naturales.

4.4.6. HIPÓTESIS GENERAL.

Las incidencias de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en la práctica educativa ante contextos de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020.

Observación:

La hipótesis es aceptada, siendo corroborada en su fundamento a partir de lo presentado en la tabla 14 y grafico 6 donde se observa que son las 3 dimensiones de la práctica educativa ante contexto de desastres las que resultan impactadas o incididas positivamente por las características constructoras de resiliencias,

especificando en sus resultados que la valoración otorgada por los docentes en estos indicadores articulados o asociados representa en promedio el 67% de la muestra.

4.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (DISCUSIÓN)

Concluida la investigación y sus diferentes procesos asociados a los resultados obtenidos en base a los datos, para luego analizarlos con base estadística, se puede indicar que, Las incidencias de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en la práctica educativa ante contextos de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020.

Con lo anterior, se podría afirmar que, la hipótesis general planteada en esta investigación, así como 4 de las específicas, se validan y afirman, especificando que los resultados reflejados, fueron significativos respecto de las identificaciones y selecciones, realizadas por las y los docentes, tanto de las categorizaciones como de los indicadores descritos en cada una de las dimensiones que componían las variables independiente y dependiente, a través del instrumento implementado y que permitió la recopilación de datos de la población muestra.

De la investigación realizada, del planteamiento de la hipótesis general y las específicas y de la relación con lo argumentado en el marco teórico, hablar de la resiliencia y su aporte ante contextos desastres naturales, aún resulta difícil, ya que si bien las experiencias de desastres son frecuentes, resulta poco conocido en los ámbitos de relación e impacto en los contextos educativos, pero, como afirma e indica Arón y Martínez, citado por Tacán, et al. (2018), existen “lineamientos básicos relativos a la intervención post- desastre, en donde se hace referencia al rol activo que el afectado debe asumir en el proceso de recuperación, ya sea para sí mismo o en pro de los cercanos afectados” (p.54).

De esto, resultan relevantes los datos obtenidos que validaron las hipótesis, y concretamente la hipótesis específica 3, Las líneas de acción basada en las incidencias

de las características constructoras y promotoras la de resiliencia influyen positivamente en los aportes de la orientación de la práctica educativa ante contextos de desastres naturales, ya que las y los docentes, seleccionaron e identificaron las líneas de acción de los distintos descriptores que pertenecían a la dimensión de la variable independiente, lo que denota la presencia y reconocimiento de los indicadores que influyen positivamente en la práctica educativa ante contextos de desastres naturales.

Por otra parte, la hipótesis específica 1, los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado presentaron características constructoras y promotoras de la resiliencia ante el contexto de desastres, a pesar que no existen investigaciones similares, podemos generar un acercamiento con la investigación realizada por Villalta y Saavedra (2016), en su estudio, “Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social, en donde se concluye que la relación entre resiliencia y buenos resultados en los aprendizajes, se fortalecían ante situaciones adversas” (p.34), vinculando los componentes familia, agentes educativos y establecimiento educacional por lo que este análisis pudiera vincularse con las características constructoras y promotoras de resiliencia y su incidencia.

De esta relación se puede indicar que las y los docentes a partir de la identificación y categorización que realizan en la encuesta a escalas de nivel, ponen énfasis en los elementos o aspectos que favorecen para conseguir mejoras educativas a partir, sobre todo cuando se trata de experiencias como las vividas en los 2 desastres naturales enfrentados, visibilizando que sus selecciones, están cargadas de un fuerte componente social.

Además, en la investigación se observa que las y los docentes de la población muestra, identifican la caracterización de las prácticas educativas utilizadas por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado en el contexto de desastres naturales, se encuentran incididas por las características constructoras y promotoras de resiliencia (hipótesis específica 2), también distinguen las

características constructoras y promotoras de la resiliencia inciden en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado (hipótesis específica 3) y finalmente reconocen las características constructoras y promotoras de la resiliencia inciden positivamente en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado (hipótesis específica 5), esto lo determinan los resultados que aporta el instrumento aplicado concluyendo.

Tal y como indica Olmo (2017d) en su tesis doctoral titulada “Liderazgo Resiliente en directores de Educación Secundaria en Contextos Desafiantes: Estudio de Casos”, los retos que son tramitados con confianza, entusiasmo, con tono reflexivo, empático, dialógico y creativos; son estimados y observados como oportunidades para prosperar, progresar y convertir escenarios apropiados para la equidad, equilibrio y tranquilidad para todos los miembros de la comunidad educativa.

Con lo expuesto, al leer la investigación, y las hipótesis planteadas, pudieran existir visiones relacionadas con las esferas que les competen a las y los docentes en contextos educativos, sobre todo cuando son enfrentados a situaciones como los desastres naturales, lo que pudieran generar discusiones respecto de la cercanía de la escuela y con ello las y los docentes en su función y rol social, tal como lo evidencia Day y Gu (2015), en su libro, Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles. Los autores especifican en su argumento la postura relacionada con que, docentes y directores deben estar preparados para enfrentar desafíos, no sólo relacionados con las competencias profesionales, intelectuales, pedagógicas y emocionales que son las que permiten generar una interacción socio cognitiva, afectiva y cultural con las y los estudiantes, sino que, además, deben estar dispuestos a enfrentar los desafíos y exigencias que la carrera demanda. Desafíos y exigencias que se relacionan, tal y como lo describen, con la energía que impone en su práctica, su vocación, la esperanza, la expectativa, la confianza, el sentido de identidad personal y profesional, atributos que se sustentan

en la capacidad resiliente que este sostenga y que involucren las características constructoras y promotoras de resiliencia.

Finalmente, cabe consignar que el rol y función del educador y de la escuela ante adversidades, como son los contextos de desastres naturales u otros, no concentra solo las capacidades que se generen en la propia unidad educativa y en sus integrantes para la resignificación del o los eventos. No se puede excluir de responsabilidades al estado y los gobiernos respecto de la implementación de políticas sociales y públicas que permitan mitigar los impactos económicos, culturales, psicológicos, educativos y sociales de las experiencias vividas.

CONCLUSIONES

1. Los resultados permiten indicar como primera conclusión, que si existe incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contexto de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020. A partir del instrumento aplicado, las y los docentes identificaron, reconocieron y seleccionaron elementos y/o prácticas que permitieron reconocer que las incidencias de las características en la práctica educativa ante contexto de desastres naturales.

2. Se concluye que Las y los docentes de la población muestra, identifican las características constructoras y promotoras de la resiliencia ante contexto de desastres naturales, esto se demuestra a partir del instrumento aplicado en donde las y los docentes seleccionaron mayormente las categorías ME, siendo 129 los datos como indicadores de las y dimensiones que son identificados como evidenciados por éstos representando esta identificación el 77% de la muestra.

3. Por otra parte, se concluye que estas y estos docentes pertenecientes a la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020, caracterizan las prácticas educativas utilizadas en contexto de desastres naturales. Esto se evidencia en la aplicación del instrumento el cual, después del análisis de resultados, muestra que existe 9 de 11 descriptores con identificación de alta valoración.

4. Además se llega a concluir que Sí existe incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020, esto

debido a que las dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en la planificación docente de acuerdo fueron bien valoradas por las y los docentes de acuerdo a la selección de categoría.

5. No se pudo determinar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020. Esto se refleja en la que las dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en los procesos de enseñanza resultando incidentes 2 de 5, por lo que se pudiera concluir que las incidencias de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la los procesos de enseñanza son moderadas.

6. Finalmente se llega a concluir que si se establece incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020. Esto se verifica especificando que las dimensiones de las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en los contextos en desastres naturales serían 4 de 6, por lo que su valoración es alta.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere a las y los docentes de la escuela Pedro Lujan de El Salado incorporar en su proyecto educativo institucional y específicamente en el perfil docente, las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en la práctica educativa, de modo de asegurar el perfil docente fijando metas institucionales relacionadas con las características resilientes y estas prácticas que inciden ante contexto de desastres naturales, esto permitirá mantener, potenciar, incorporar y aprender las prácticas que se esperan del docente y otros componentes de esa comunidad educativa.
2. Incluir en su Plan integral de seguridad las características que son eficientes ante desastres naturales, de modo de sostener una cultura preventiva y de resignificación de eventos de riesgo de desastres.
3. Formalizar un programa de actuación académica y de apoyo pedagógico ante contexto de desastres, de modo de fortalecer y legitimar lo que se evidencia como caracterización de las prácticas educativas ante contexto de desastres en relación a las características promotoras y constructoras de resiliencia.
4. Formalizar un plan de apoyo y la creación de un formato de planificación institucional, a través de la unidad técnico pedagógica y el equipo de gestión, que considere, en la planificación docente objetivos articulados con las características constructoras y promotoras de resiliencia.
5. Realizar un plan de capacitación que incorpore el rescate de las características promotoras y constructoras de resiliencia necesarias para fortalecer el proceso de enseñanza, y que incorpore la elección de mentores de resiliencia de modo de apoyar la retroalimentación y modelamiento de estas prácticas.

6. Elaborar un plan de acción comunitario de prevención en riesgo de desastres que se implemente en la comunidad de El Salado, en donde participen los componentes de la escuela (madres, padres, apoderad@s, alumn@s funcionarios) y la comunidad de El Salado a partir de representantes de la sociedad civil. El plan debe ser orientado a partir de resiliencia, sus características y los riesgos de desastres naturales y que delimite el accionar preventivo, en desastres y post desastres, los roles y funciones de sus componentes y la evaluación de la implementación, entre otros aspectos de gestión comunitaria a considerar.

REFERENCIAS

- Alvial, V., Inostroza, M., y Moraga, O. (2019). *Niveles de resiliencia que presentan los Estudiantes de primero y segunda enseñanza media del Establecimiento Municipal Liceo Manuel Montt 2019, Santiago Chile*. Universidad de Chile. <https://www.umcervantes.cl/wp-content/uploads/2021/07/Vanessa-Alvial-Oscar-Moraga-Alejandra-Inostroza-Trabajo-grado-2.pdf>
- Alzugaray, C. (2021). *Resiliencia Comunitaria: una aproximación cualitativa a las concepciones de expertos comunitarios*. <http://revistafacso.ucevalpo.cl/index.php/rumbos/article/view/496/591>
- Amuchástegui, G., Valle, M. y Renna, H. (2018). *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Archivo UNESCO. A Impresores S.A. disponible en www.unesco.org/guia_completa_educacion_emergencias.
- Arias, F. (2016). *El Proyecto de Investigación: Guía para su Elaboración*. (7ma. ed.). Caracas: Episteme. ISBN: 980-07-3868-1.
- Aroca, E. (2016). *Metodología de la investigación*. Caracas: Episteme.
- Ávila, M., Espinoza C., y Pávez S. (2018). *Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales, orientaciones para el plan de mejoramiento educativo*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>
- Badia, A. (2019). *La práctica educativa fundamentada. Definición, características e implicaciones para la mejora y la innovación educativa*. Estudios de Psicología i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya.

https://www.researchgate.net/publication/333747520_La_practica_educativa_fundamentada_Definicion_caracteristicas_e_implicaciones_para_la_mejora_y_la_innovacion_educativa/link/5d01fd7e92851c874c624ede/download. Pág 1-18

Borbarán, E., Contreras, M., Estay, P., Restovic, D. y Salamanca, S. (2015). *La Resiliencia como un Tema Relevante para la Educación de Infancia: Una Visión Desde los Actores Sociales*. México: Trillas.

Briceño S., (2018). *La reducción de desastres empieza en la escuela*. https://www.eird.org/cd/toolkit08/material/Inicio/escuela_segura/capitulo_1.pdf

Calvo L., y Sánchez J. (2019). *Factores psicosociales y procesos resilientes de personas víctimas de desastres naturales o antrópicos, aproximaciones a un estudio de caso*. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5742/1/DDMPSI193.pdf>.

Carretero, R. (2017). *Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 27(3). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18113757004.pdf>.

Correa, F. y Rucal, D. (2013). *Ambiente favorecedor en la resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.

Correa, D., Abarca, A., Baños, C., y Analuisa, S. (2019). *Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y

Desarrollo, 19(4), 1-28. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>

CITRID. (2021). *Documento constituyente educación del riesgo de desastres y nueva Constitución: hacia una perspectiva pública y transdisciplinar*. Programa de Reducción de Riesgos y Desastres (CITRID), Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Cubillos M., Figueroa R., Larraín R., y Janssens M. (2019). *Dirección general de educación, Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar*. División de Educación General, 2019, 2da edición, Política de Seguridad Escolar y Parvularia. <https://emergenciaydesastres.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/04/POLITICA-DE-SEGURIDAD-ESCOLAR-Y-PARVULARIA.pdf>

Day, C., Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. (Educadores XXI n° 16) (Spanish Edition) Narcea Ediciones. Edición de Kindle.

Diez E., (2020). *Otra investigación educativa posible, investigación-acción participativa dialógica e inclusiva*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7246043>

Del Valle, M., Ponce, N., Camus, P. y Álvarez, G. (2018). *Factores resilientes en estudiantes vulnerables. El Caso de los Programas Propedéutico y CEIES de la Universidad de Antofagasta*. Revista electrónica de educación superior. Recuperado de: <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2017/01/0719-7500.2016.7.pdf>

Delgado, B. & García, H. (2020). *Revisión teórica de aspectos de la gestión del riesgo, liderazgo educativo y contextos de desastre natural o situaciones de emergencia*. [Tesis de magíster en educación-Universidad Peruana de Ciencias Aplicada]. Repositorio Institucional UPC. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/653938/Delgado_AB.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Domínguez, L. (2017). *La planificación educativa: primera parte*. Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile.

Escobar, A., Gaviria, L. y Velásquez, G. (2018). *La resiliencia como alternativa de trabajo pedagógico*. 4ta. Ed. Mc Graw Hill editores.

Escobero, C. y Artiaga, E. (2019). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los métodos de investigación social en un contexto de vulnerabilidad económica, social y cultural. Un estudio desde las carreras de la facultad de Ciencias Sociales de la Uc Temuco*. Prisma social, Revista de Ciencias Sociales, 16(4). 278-321. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353747312008.pdf>.

Fiabane, E. y Yáñez, I. (2017). *Riesgos y características de la resiliencia*. México: Mc Graw Hill.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF, 2018). *Planificación de seguridad y emergencia escolar*. Naciones Unidad: Esfera.

Forján, R. y Morelatt, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente* 21(40), pp. 277-

296.

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3075/3799>

Flores, E., García, M., Calsina, W., y Yapuchura, A. (2016). Las Habilidades Sociales Y La Comunicación Interpersonal De Los Estudiantes De La Universidad Nacional Del Altiplano – Puno. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 7(2), 5-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449849320001.pdf>.

Francés, O. (2018). *Introducción a la teoría general de la administración*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Fuentes, M. (2018). *Riesgos de la resiliencia*. Colombia: Norma.

García, L. (2020). *Los educadores como agentes promotores de resiliencia*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/los-educadores-como-agentes-promotores-de-resiliencia/>

García, E., Ramírez, R., y Gómez, O. (2021). *Resiliencia académica en los países europeos: el papel de los profesores, las familias y los perfiles de los alumnos*. Feide.

García, M., Flores, R. y Gil, J. (2013). *La Resiliencia y las víctimas de desastres*. http://www.cuadernosdecrisis.com/docs/2013/numero12vol1_2013_resiliencia.pdf

Gómez, A., Restrepo, E., y Becerra, R. (2021). *Fundamentos pedagógicos para la creación y producción de recursos educativos abiertos (REA)*. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 19(38), 35-68. <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v19n38/2248-4086-angr-19-38-35.pdf>.

Gómez, L. (2016). *Los determinantes de la práctica educativa*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>. Pág. 29-39.

Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum*. Tesis doctoral, Universidad D Salamanca. https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_DEFINITIVA_1.pdf

González, I. (2017). *Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar?* Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(1), 35-56. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121926003.pdf>.

Gutiérrez, G. (2019). *Estrategias de enseñanza*. 4ta. Ed. Mc Graw Hill editors.

Guzmán, M. C. (2018). *Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años en el centro infantil Cumbaya Valley*. Revista Conrado, 14(64), 153-156. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.

Henderson, H. y Milstein, M. (2016). *Resiliencia en la escuela*. 6ta edición: Buenos aires, Argentina. Editorial Paidós.

Hernández, S, Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.). México: McGraw Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9. https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

- Hernández, R. e Infante, M. (2017). *Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador*. Uniandes Episteme: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación, 4(3). file:///C:/Users/Dialnet-AproximacionAlProcesoDeEnsenanzaaprendizajeDesarro-6756270.pdf.
- Isaacs D. (2016). *Centro educativo, ¿Organización o Comunidad?* Nro. de volumen 002. file:///C:/Users/hp%20003/Downloads/25675-Texto%20Anonimizado-80660-1-10-20180531.pdf.
- Laca, F. (2016). *Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto*. Enseñanza e Investigación en Psicología, 10(1), 117-126. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29210108.pdf>.
- Lande, R. (2014). *Resiliencia*. México: Mc Graw Hill.
- Leal, C. (2018). *La resiliencia y la participación significativa*. 4ta. Ed. McGraw Hill editores.
- León, M. Crisol, E. y Moreno, R. (2018). *Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 16(2), 21-40. Universidad de Granada. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Loyola, P. (2020). *Las características y el nivel predominante de resiliencia en estudiantes de enseñanza media técnico profesional vespertina y sus efectos en los procesos educativos*. Tesis doctoral, Universidad Andrés Bello,

Santiago de Chile.
https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/15336/a130688_Loyola_P_Las_caracteristicas_y_el_nivel_2020_tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Marco de Sendai. (2015). *Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030)*. Recuperado de: https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf

Marín, M., Parra, L., Burgos, S. y Gutiérrez, M. (2019). *La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 15, núm. 1, 2019, Universidad de Caldas, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1341/134157920009/134157920009.pdf>.

Martínez, A. (2019). *La práctica educativa*. 5ta. Ed. Norma editores.

Martínez, M. (2016). *Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), VI(15), 129-144. DOI: 10.1016/S2007-2872(15)30007-X.

Martínez, P., Armengol, C., y Muñoz, J. (2018). *Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas*. EXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18(36), 55-74. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>.

Marín, V., & Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: ¿desde la innovación a la investigación educativa? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>.

Ministerio del Interior y Seguridad Pública Gobierno de Chile. (ONEMI, 2020a). *Educación para el desarrollo sustentable y la política nacional para la reducción del riesgo de desastres, plan estratégico nacional 2020-2030*. <https://emergenciaydesastres.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/04/POLITICA-NACIONALGESTIO%CC%81N-REDUCCIO%CC%81N-DEL-RIESGO-DE-DESASTRES-2020-2030.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Política de Seguridad Escolar y Parvularia Educación para el Desarrollo Sustentable.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Estrategias para fortalecer la participación en la comunidad escolar. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H2-Estrategias-participacion-comunidad-escolar.pdf>

Montoro, E. (2021). *Resiliencia emprendedora y crecimiento personal: construcción de un modelo para la educación inclusiva*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla-España. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/110146/Montoro%20Fdez%2C%20Elisabet%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Moya, A., y Lora, S. (2018). *Resiliencia en la práctica pedagógica: posibilidad de mejorar los ambientes académicos de los docentes 1278 que laboran en las*

instituciones educativas de la zona urbana de El Banco Magdalena. Tesis doctoral, Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/78/32889515%203252371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Navarro, E. (2017). *El docente y el proceso resiliente*. Colombia: Trillas

Nima, N. (2018). *Influencia del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en el Rendimiento*

Académico del Área de Comunicación en Estudiantes del Primer Año de secundaria de la Institución Educativa Tarapoto, 2018. [Tesis de maestro en Gestión Pública-Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26047/Nima_FN.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Noriega, G., Angulo, B., y Angulo, G. (2015). *La resiliencia en la educación, la escuela y la vida*. División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349252.pdf>. Pag. 42 -48.

Noriega J., Yocupicio J., Siqueiros J. (2013). *Aprendizaje colaborativo en aulas multigrado de escuelas de niños migrantes*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1177966514.pdf>

Olmo, M. (2017). *Liderazgo Resiliente en directores de Educación Secundaria en Contextos Desafiantes: Estudio de Casos*. España: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-9163-713-4. <https://hera.ugr.es/tesisugr/28873610.pdf>.

Ortunio, C. y Guevara, H. (2016). *Aproximación teórica al constructo resiliencia*. Comunidad y Salud, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 96-105, Universidad de Carabobo. <https://www.redalyc.org/pdf/3757/375749517012.pdf>.

Ojeda, A. (2017). *El afrontamiento como estrategia individual en los sujetos*. 3ra. Ed. Espasa editores.

Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior. (ONEMI, 2020). *Política de seguridad de Chile*. Santiago de Chile: Ministerio del Interior y Seguridad Pública.

Palella, S. y Martins, F. (2017). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. (3era, ed). Caracas: FEDEUPEL. <https://drive.google.com/file/d/0B1sTcIvKGVSyOVVkaG1kY3Fobkk/view>.

Ramírez, I. y Sánchez, C. (2018). *Análisis de los niveles de resiliencia en función del género y factores del ámbito educativo en escolares*. Education, Sport, Health and Physical Activity, volumen 2, número 1, 2018. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/49838/ESHPA18-005-Ramirez-Granizo-I-A-Niveles-Resiliencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roka, M. (2018). *La planificación docente en el aula de educación secundaria: guinea ecuatorial*. [Tesis doctoral en educación-Universidad de Alcalá]. Repositorio institucional Universidad de Alcalá. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=KH0XGUvKqHM%3D>.

- Rodríguez, E., Moya, M., y Rodríguez, M. (2020). *Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico*. Revista Científica Dominio de las Ciencias, 6(2), 23-50. file:///C:/Users/Marlenis/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaEmpatiaDocenteestudianteComoEstrate-7467931.pdf
- Ruiz, B. (2016). *Elaboración y validación de instrumentos de investigación*. Caracas: Planeta.
- Sánchez, G. (2017). *Pedagogía*. 3era. Ed. Noma editores.
- Sandoval, J. (2020). *Vulnerabilidad-resiliencia ante el proceso de riesgo-desastre: Un análisis desde la ecología política*. Polis, vol.19 no.56 Santiago mayo 2020. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682020000200214&script=sci_arttext
- Salvo, S., Gálvez, J. y Martín, S. (2019). *Resiliencia académica: Comprendiendo las relaciones familiares que la promueven*. Revista Electrónica Educare, Vol. 25 (2), mayo-agosto, 2021. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/12313/21402>.
- Salvo, S., San Martín, S., Acuña, J., y Acuña, J. (2021). *Desarrollo de factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia socioeducativa de niños y niñas, según la perspectiva docente*. Revista Colombiana de Educación, 1(83), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11026>.
- Szarazgat, R. (2015). *Capacidad resiliente*. Buenos Aires: Limusa.

- Serrano, A. (2016). *Narrativa y promoción de resiliencia. Factores de riesgo más frecuentes en futuros docentes en formación*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40352/1/T38071.pdf>.
- Tacán, A., Burban, U. y MacCann, J. (2018). *Contexto de desastres naturales*. México: Mc Graw Hill.
- Tamayo y Tamayo, M. (2016). *El proceso de la investigación científica*. 3ª. edición. México, Limusa.
- Valle, R. y Renna, N. (2017). *Proceso de enseñanza y aprendizaje*. Colombia: Trillas.
- Valladares, L. (2022). *Educación para la reducción de riesgos de desastres como una práctica de pedagogía pública: retos y posibilidades para el contexto mexicano*. *Rexe*, 21(47), 307-335. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n47/0718-5162-rexe-21-47-307.pdf>.
- Vargas, G., Pérez, Sonia y Aldunce Ide Paulina (2018). *Aluviones y resiliencia en atacama, construyendo saberes sobre riesgos y desastres*. Social-ediciones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de: www.socialediciones.facso.cl. 2018.
- Vera B., Carbelo B. y Vecina, M. (2016). *La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático*. *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, núm. 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827106>

- Villalta, M., y Saavedra, E. (2016). *Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables*. Proyecto FONDECYT N°1095049. Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile, Universidad Católica del Maule, Chile. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/801/1411>.
- Villalta, M., Martinic, S., Assael, C., y Aldunate, N. (2018). *Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase*. *Revista Educación*, 42(1), 87-104. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/indexacion>.
- Vivas, D. (2018). *Fundamentos pedagógicos y el aprendizaje*. 4ta. Ed. Mc Graw Hill editores.
- Woodhead, T. (2018). *Características promotoras de la resiliencia*. México: Mc Graw Hill.

APÉNDICES

Apéndice A
Matriz de Consistencia – Informe Final de Tesis

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGIA	RECOMENDACIONES
<p>1. INTERROGANTE PRINCIPAL ¿Cuál es la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contexto de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020?</p> <p>2. INTERROGANTES SECUNDARIAS</p> <p>a) ¿Cuáles son las características constructoras y promotoras de la resiliencia ante contexto de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?</p> <p>b) ¿Cómo se caracterizar las prácticas educativas utilizadas en contexto de desastres naturales por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?</p>	<p>1. OBJETIVO GENERAL</p> <p>Analizar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contexto de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020</p> <p>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Identificar las características constructoras y promotoras de la resiliencia ante contexto de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.</p> <p>b) Caracterizar las prácticas educativas utilizadas en contexto de desastres naturales por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.</p>	<p>1. HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Las incidencias de las características constructoras y promotoras de la resiliencia influyen positivamente en la práctica educativa ante contextos de desastres naturales por los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Provincia Chañaral, Región de Atacama-Chile, durante el año 2020</p> <p>2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>a) Los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado presentaron características constructoras y promotoras de la resiliencia ante el contexto de desastres.</p> <p>b) La caracterización de las prácticas educativas utilizadas por las y los docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado en el contexto de desastres naturales, se encuentran incididas por las características constructoras y promotoras de resiliencia.</p>	<p>VARIABLES INDEPENDIENTE</p> <p>Características constructoras y promotoras de la resiliencia</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Ambiente favorecedor</p> <p>Establecimiento de normas e interacción en el aula</p> <p>Actitud empática</p> <p>Actitudes y capacidades de índole social</p> <p>Oportunidades de participación significativa</p> <p>Aporte se estrategias individuales</p>	<p>- Tipo de Investigación.</p> <p>Descriptivo</p> <p>-Diseño de Investigación.</p> <p>No experimental transeccional.</p> <p>-Ámbito de Estudio.</p> <p>Escuela Pedro Lujan de El Salado, ubicado en la comuna de Chañaral, Región de Atacama</p> <p>- Población.</p> <p>6 docentes</p> <p>- Muestra</p> <p>6 docentes</p> <p>-Técnicas de recolección de datos.</p> <p>- Encuesta.</p> <p>Instrumentos</p> <p>Cuestionario con escalamiento tipo Likert</p>	<p>PRIMERA: Se sugiere a las y los docentes de la escuela Pedro Lujan de El Salado incorporar en su proyecto educativo institucional y específicamente en el perfil docente, las características constructoras y promotoras de resiliencia que inciden en la práctica educativa, de modo de asegurar el perfil docente fijando metas institucionales relacionadas con las características resilientes y estas prácticas que inciden ante contexto de desastres naturales, esto permitirá mantener, potenciar, incorporar y aprender las prácticas que se esperan del docente y otros componentes de esa comunidad educativa.</p> <p>SEGUNDA: Incluir en su Plan integral de seguridad las características que son eficientes ante desastres naturales, de modo de sostener una cultura preventiva y de resignificación de eventos de riesgo de desastres.</p>

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGIA	RECOMENDACIONES
<p>c) ¿Cómo es la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?</p> <p>d) ¿Cuál es la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?</p> <p>e) ¿Cuál es la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020?</p>	<p>c) Estudiar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.</p> <p>d) Determinar la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.</p> <p>e) Establecer la incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado durante al año 2020.</p>	<p>c) Las características constructoras y promotoras de la resiliencia inciden en la planificación docente de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado.</p> <p>d) Las características constructoras y promotoras de la resiliencia inciden en un alto porcentaje en los procesos de enseñanza de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado.</p> <p>e) Las características constructoras y promotoras de la resiliencia inciden positivamente en contextos de desastres naturales de los y las docentes en la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado.</p>	<p>VARIABLE DEPENDIENTE</p> <p>Práctica educativa ante contexto de desastres naturales</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Planificación docente</p> <p>Proceso de enseñanza</p> <p>Contextos en desastres naturales</p>		<p>TERCERA: Se Formalizar un programa de actuación académica y de apoyo pedagógico ante contexto de desastres, de modo de fortalecer y legitimar lo que se evidencia como caracterización de las prácticas educativas ante contexto de desastres en relación a las características promotoras y constructoras de resiliencia.</p> <p>CUARTA: Formalizar un plan de apoyo y la ceración de un formato de planificación institucional, a través de la unidad técnico pedagógica y el equipo de gestión, que considere, en la planificación docente objetivos articulados con las características constructoras y promotoras de resiliencia.</p> <p>QUINTA: Realizar un plan de capacitación que incorpore el rescate de las características promotoras y constructoras de resiliencia necesarias para fortalecer el proceso de enseñanza, y que incorpore la elección de mentores de resiliencia de modo de apoyar la retroalimentación y modelamiento de estas prácticas.</p>

Apéndice B
Instrumento Utilizado



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Estimado: Docente

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información relacionada con una investigación titulada “Incidencia de las características constructoras y promotoras de la resiliencia en la práctica educativa ante contextos de desastres naturales. Año 2020 (Docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Región de Atacama-Chile)”. Este instrumento es exclusivamente para realizar un estudio netamente académico y la información obtenida se tratará bajo estricta confidencialidad, por lo cual se agradece su colaboración en la objetividad de las respuestas que suministre.

Por su colaboración. Muchas Gracias.

Atentamente,

Ruth Débora Carrizo Peña
Investigadora

Nota. No requiere que sea identificado con su nombre y apellido.

INSTRUCCIONES

A continuación, se presenta un conjunto de proposiciones respecto al desarrollo del instrumento relacionado con la Incidencia de las Características Constructoras y Promotoras de la Resiliencia en la Práctica Educativa ante Contextos de Desastres Naturales en los docentes de la Escuela Básica Pedro Lujan de El Salado, Región de Atacama-Chile, año 2020.

Para facilitar la aplicación del instrumento se deben cumplir con los siguientes pasos:

- Lea cuidadosamente cada uno de los ítems y coloque una equis (x), en la casilla que corresponda a cada enunciado.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado debajo de cada enunciado.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- Las categorías de respuestas se ubican como lo indica a continuación:

Categorías	Valores
Muy Evidenciado (ME)	3
Medianamente Evidenciado (MME)	2
No Evidenciado (NE)	1

Se le agradece su participación

Instrumento

N.	ITEMS	Muy Evidenciado (ME)	Medianamente evidenciado (MME)	No evidenciado (NE)
VARIABLE: Características constructoras y promotoras de la resiliencia				
Dimensión: Ambiente Favorecedor				
1	Generan vínculos positivos con sus estudiantes			
2	Permiten que alumnas y alumnos participen en muchas actividades de su interés antes, durante y después del horario de clases			
3	Establecen interacciones significativas con los miembros del personal			
4	Tienen visión del futuro y se identifica con la misión de la escuela, de su comuna y de su territorio, resignificando su experiencia de desastres naturales			
5	Forman vínculos positivos con las familias de las y los alumnos.			
Dimensión: Establecimiento de normas e interacción en el aula				
6	Dejan claro a todas y todos sus estudiantes las conductas que se espera observar y sienten que la imposición de límites es consistente.			
7	Dejan que alumnas y alumnos empleen un proceso de intervención que los ayuda cuando tienen problemas.			
8	Modelan las expectativas de conductas planteadas para las y los estudiantes.			
9	Promueven un permanente debate de las normas, reglas, metas y expectativas para el personal y los alumnos y alumnas.			

N.	ITEMS	Muy Evidenciado (ME)	Medianamente evidenciado (MME)	No evidenciado (NE)
10	La unidad educativa brinda la capacitación o retroalimentación necesaria a los miembros de la comunidad escolar para que establezcan expectativas conductuales atinadas y de protección ante riesgos de desastres.			
Dimensión: Actitud empática				
11	Las alumnas y alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela.			
12	Perciben muchos incentivos, reconocimientos y gratificaciones.			
13	Las y los alumnos y pares perciben un clima afable y alentador en la escuela a pesar de las experiencias de desastres vividos.			
14	Diseñan estrategias para reunir los recursos necesarios para sus estudiantes y que sean distribuidos equitativamente.			
Dimensión: Actitudes y capacidades de índole social				
15	Motivan a que sus estudiantes Empleen estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones solución de problemas y técnicas de manejo del estrés la mayor parte del tiempo entendiendo que pasaron en eventos naturales.			
16	Propician que sus estudiantes practiquen el aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales como al rendimiento académico			
17	Ejecutan el trabajo de manera cooperativa con el resto del personal y pone de relieve la Importancia de la colaboración.			

N.	ITEMS	Muy Evidenciado (ME)	Medianamente evidenciado (MME)	No evidenciado (NE)
18	Se encargan de facilitar las relaciones interpersonales necesarias para mantener un buen funcionamiento institucional y las habilidades profesionales requeridas para llevar adelante una enseñanza eficaz.			
19	La unidad educativa brinda capacitación en las habilidades necesarias en contextos de adversidad social y territorial, para todos los miembros de la comunidad escolar.			
20	La unidad educativa promueve la filosofía del aprendizaje permanente.			
Dimensión: Oportunidad de participación significativa				
21	Hacen que los alumnos y alumnas participen en programas dirigidos a prestar servicios a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad.			
22	Intervengan y participen en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción y las políticas escolares.			
23	Considera a sus integrantes (alumnas, alumnos, apoderadas, apoderados y personal) como recursos, y no como problemas, objetos o clientes.			
24	Propician la creación de un clima de hacer lo que realmente importa y asumir riesgos			
Dimensión: Aportes de estrategias individuales				
25	Hacen que los alumnos y alumnas participen en programas dirigidos a prestar servicios a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad.			
26	Hacen que los alumnos y alumnas participen en programas dirigidos a prestar servicios a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad.			

N.	ITEMS	Muy Evidenciado (ME)	Medianamente evidenciado (MME)	No evidenciado (NE)
27	Considera a sus integrantes (alumnas, alumnos, apoderadas, apoderados y personal) como recursos, y no como problemas, objetos o clientes.			
28	Propician la creación de un clima de hacer lo que realmente importa y asumir riesgos.			
VARIABLE: Práctica educativa ante contexto de desastres naturales				
Dimensión: Planificación docente				
29	Dejan que alumnas y alumnos empleen un proceso de intervención que los ayuda cuando tienen problemas.			
30	Modelan las expectativas de conductas planteadas para las y los estudiantes.			
31	Promueven un permanente debate de las normas, reglas, metas y expectativas para el personal y los alumnos y alumnas.			
32	Diseñan estrategias para reunir los recursos necesarios para sus estudiantes y que sean distribuidos equitativamente.			
33	Hacen que los alumnos y alumnas participen en programas dirigidos a prestar servicios a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad.			
34	Considera a sus integrantes (alumnas, alumnos, apoderadas, apoderados y personal) como recursos, y no como problemas, objetos o clientes.			
35	Presenta actitud de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula.			
36	Genera cohesión y sinergia en el equipo docente.			

N.	ITEMS	Muy Evidenciado (ME)	Medianamente evidenciado (MME)	No evidenciado (NE)
Dimensión: Proceso de enseñanza				
37	Generan vínculos positivos con sus estudiantes.			
38	Permiten que alumnas y alumnos participen en muchas actividades de su interés antes, durante y después del horario de clases.			
39	Dejan claro a todas y todos sus estudiantes las conductas que se espera observar y sienten que la imposición de límites es consistente.			
40	Perciben muchos incentivos, reconocimientos y gratificaciones.			
41	Propician que sus estudiantes practiquen el aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales como al rendimiento académico.			
42	Ejecutan el trabajo de manera cooperativa con el resto del personal y pone de relieve la Importancia de la colaboración.			
43	Se encargan de facilitar las relaciones interpersonales necesarias para mantener un buen funcionamiento institucional y las habilidades profesionales requeridas para llevar adelante una enseñanza eficaz.			
44	La unidad educativa promueve la filosofía del aprendizaje permanente.			
45	Su discurso devalúa la genera altas expectativas en la comunidad educativa que trabaja.			
Dimensión: Contextos en desastres naturales				
46	Establecen interacciones significativas con miembros del personal.			
47	Tienen visión del futuro y se identifica con la misión de la escuela, de su comuna y de su territorio, resignificando su experiencia de desastres naturales.			

N.	ITEMS	Muy Evidenciado (ME)	Medianamente evidenciado (MME)	No evidenciado (NE)
48	Forman vínculos positivos con las familias de las y los alumnos.			
49	La unidad educativa brinda la capacitación o retroalimentación necesaria a los miembros de la comunidad escolar para que establezcan expectativas conductuales atinadas y de protección ante riesgos de desastres.			
50	Las alumnas y alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela.			
51	Las y los alumnos y pares perciben un clima afable y alentador en la escuela a pesar de las experiencias de desastres vividos.			
52	Motivan a que sus estudiantes empleen estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés la mayor parte del tiempo entendiendo que pasaron 2 eventos naturales estresantes.			
53	La unidad educativa brinda capacitación en las habilidades necesarias en contextos de adversidad social y territorial, para todos los miembros de la comunidad escolar.			
54	Intervengan y participen en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción y las políticas escolares.			
55	Propician la creación de un clima de hacer lo que realmente importa y asumir riesgos.			
56	Resignifica la experiencia de desastre natural vivida.			

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO
(Primer Experto)**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto**

Chile, 27 de octubre de 2021

Señor(a)
Dra. Amely Vivas
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

**Mg. Ruth Débora Carrizo Peña
Investigadora**



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Postgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Vivas Escalante Amely Dolibeth

1.2. Grado Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

1.3 Profesión: Licenciada en Matemáticas

1.4. Institución donde labora: Universidad Miguel de Cervantes

1.5. Cargo que desempeña: Docente-investigador

1.6. Denominación del Instrumento: Características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales

1.7. Autor del instrumento: Ruth Débora Carrizo Peña

1.8 Programa de postgrado: Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa.

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulador con un lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medible.				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría.				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable.				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados.				X	
6. SUFICIENTE	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento.				X	
SUMATORIA PARCIAL					24	
SUMATORIA TOTAL		24				



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 24

3.2 Opinión: FAVORABLE **X** DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones:

El instrumento se encuentra adecuado para lo que se quiere investigar, a pesar que son bastantes ítems, tiene correspondencia con la temática.

Chile, octubre de 2021

Firma del experto

Validez del instrumento (Segundo Experto)

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO
(Segundo Experto)**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto**

Chile, 27 de octubre de 2021

Señor(a)
Dr. Rafael Aponte
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Doctorado en Educación Mención Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

**Mg. Ruth Débora Carrizo Peña
Investigadora**



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Postgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Rafael Aponte Ávila

1.2. Grado Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

1.3 Profesión: Licenciada en Matemáticas

1.4. Institución donde labora: Universidad

1.5. Cargo que desempeña: Docente-investigador

1.6. Denominación del Instrumento: Características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales

1.7. Autor del instrumento: Ruth Débora Carrizo Peña

1.8 Programa de postgrado: Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa.

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulador con un lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medible.				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría.				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable.				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados.				X	
6. SUFICIENTE	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento.				X	
SUMATORIA PARCIAL					24	
SUMATORIA TOTAL		24				



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 24

3.2 Opinión: FAVORABLE **X** DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones:

El instrumento presentado tiene claridad, objetividad, consistencia, coherencia, pertinencia y suficiencia, asimismo tiene correspondencia con los objetivos y la matriz de operacionalización de la variable.

Chile, noviembre de 2021

Firma del experto

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO
(Tercer Experto)**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto**

Chile, 27 de octubre de 2021

Señor(a)
Dr. Jackson Viera
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

**Mg. Ruth Débora Carrizo Peña
Investigadora**



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Postgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Jackson Viera Terán

1.2. Grado Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

1.3 Profesión: Licenciada en Matemáticas

1.4. Institución donde labora: Universidad

1.5. Cargo que desempeña: Docente-investigador

1.6. Denominación del Instrumento: Características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales

1.7. Autor del instrumento: Ruth Débora Carrizo Peña

1.8 Programa de postgrado: Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa.

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulador con un lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medible.				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría.				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable.				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados.				X	
6. SUFICIENTE	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento.				X	
SUMATORIA PARCIAL					24	
SUMATORIA TOTAL		24				



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 24

3.2 Opinión: FAVORABLE **X** DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones:

Revisar algunos errores de transcripción y considero que el instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado a la muestra objeto de estudio.

Chile, noviembre de 2021

Firma del experto

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO
(Cuarto Experto)



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Postgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

Chile, 27 de octubre de 2021

Señor(a)
Dra. María Eugenia Sanhueza
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Mg. Ruth Débora Carrizo Peña
Investigadora



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Postgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): María Eugenia Sanhueza

1.2. Grado Académico: Doctora en Educación

1.3 Profesión: Profesor de Educación Básica

1.4. Institución donde labora: Escuela Claudio Matte

1.5. Cargo que desempeña: Docente

1.6. Denominación del Instrumento: Características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales

1.7. Autor del instrumento: Ruth Débora Carrizo Peña

1.8 Programa de postgrado: Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa.

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulador con un lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medible.					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría.					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable.					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados.					X
6. SUFICIENTE	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento.					X
SUMATORIA PARCIAL					24	
SUMATORIA TOTAL		24				



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 24

3.2 Opinión: FAVORABLE **X** DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones:

Temática bastante interesante, dado que en este país se ha sufrido mucho con respecto al último terremoto, considero y la felicito por realizar este tipo de investigaciones, su instrumento se encuentra muy bueno.

Chile, noviembre de 2021

Firma del experto

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO
(Quinto Experto)**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Postgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto**

Chile, 27 de octubre de 2021

Señor(a)
Dr. José Alberto Garrido Cerpa
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

**Mg. Ruth Débora Carrizo Peña
Investigadora**



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Postgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): José Alberto Garrido Cerpa

1.2. Grado Académico: Doctor en Gestión y Calidad Educativa

1.3 Profesión: Profesor de Educación Básica

1.4. Institución donde labora: Escuela Básica Talca

1.5. Cargo que desempeña: Docente

1.6. Denominación del Instrumento: Características constructoras y promotoras de la resiliencia y práctica educativa ante contexto de desastres naturales

1.7. Autor del instrumento: Ruth Débora Carrizo Peña

1.8 Programa de postgrado: Doctorado en Educación con Mención Gestión Educativa.

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulador con un lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medible.					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría.					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable.					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados.					X
6. SUFICIENTE	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento.					X
SUMATORIA PARCIAL					24	
SUMATORIA TOTAL		24				



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Posgrado
Centro de Investigación
Formato de Validación por experto

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 24

3.2 Opinión: FAVORABLE **X** DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones:

El instrumento está adecuado para ser aplicado, abarca todas las dimensiones e indicadores propuestos.

Chile, noviembre de 2021

Firma del experto

