

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**MODELO TRANSFORMACIONAL PARA SUPERAR LA ACTITUD
RESILIENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA
ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN DEL IESP “SANTA CRUZ”
DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ, REGIÓN CAJAMARCA**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

INVESTIGADORA:

M.Sc. MARITA YANNYNA CUNIAS RODRÍGUEZ

ASESOR:

Dr. MARIO VICTOR SABOGAL AQUINO

LAMBAYEQUE, 2019

Dr. JORGE ISACC CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE

Dr. ROSA ELENA SÁNCHEZ RAMÍREZ
SECRETARIA

Dr. RAFAEL CRISTOBAL GARCÍA CABALLERO
VOCAL

Dr. MARIO VICTOR SABOGAL AQUINO
ASESOR

ACTA DE SUSTENTACIÓN



Nº 000084



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 11:00 horas del día 28 de marzo del año dos mil dieciocho, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 2298/2015-D-FACHSE, de fecha 28/08/2015 conformatado por:

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuche PRESIDENTE(A)
Dra. Rosa Elena Sánchez Ramírez SECRETARIO(A)
Dr. Rafael Britobal García Caballero VOCAL
Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino ASESOR(A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Módulo Transformacional para superar la actitud Resiliente de los estudiantes del VII ciclo de la especialidad de Comunicación del IESP "Santa Cruz" de la provincia de Santa Cruz, Región Baja
marca

presentado por el(la) / los(las) tesista(s) M. Sc. Marita Yannyra Currias Rodríguez

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 1257-2018 -D-FACHSE de fecha 20/03/2018

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 98°, 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a la sustentante(s), quien - procedieron a dar respuesta a las interrogantes y observaciones; quien(es) obtuvo (obtuvieron) 61 puntos que equivale al calificativo de REGULAR.

En consecuencia el(la) / los(las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de

Doctora en Ciencias de la Educación

Siendo las 12:00 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

Jorge Isaac Castro Kikuche
PRESIDENTE
Rosa Elena Sánchez Ramírez
VOCAL

PS
SECRETARIO
Mario Víctor Sabogal Aquino
ASESOR

Observaciones:

El asesor Dr. Mario Sabogal no estuvo en la sustentación

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

M.Sc. MARITA Y. CUNIAS RODRÍGUEZ, Investigadora Principal y **Dr. MARIO VICTOR SABOGAL AQUINO**, Asesor del Trabajo de Investigación: **“MODELO TRANSFORMACIONAL PARA SUPERAR LA ACTITUD RESILIENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN DEL IESP “SANTA CRUZ” DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ, REGIÓN CAJAMARCA”**; declaro bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 28 de marzo de 2018.

M.Sc. MARITA Y. CUNIAS RODRÍGUEZ
INVESTIGADORA

Dr. MARIO VICTOR SABOGAL AQUINO
ASESOR

DEDICATORIA

A:

Mi madre, por ser resiliente y enseñarme a enfrentar las dificultades.

A:

Mis compañeros de estudio Yelka, Elmer, José y Alex, gracias por su compañerismo.

Marita

AGRADECIMIENTO

A:

Los estudiantes del IESP “Santa Cruz” de la provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca.

A:

Los docentes de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque,
por el gran apoyo brindado para la culminación de mi Tesis.

Marita

ÍNDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN	iii
DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE	vii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: ANÁLISIS FACTOPERCEPTIBLE DE LA ACTITUD RESILIENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN DEL IESP “SANTA CRUZ” DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ, REGIÓN CAJAMARCA.	17
1.1. Ubicación.....	17
1.2. Evolución Histórica y Tendencial de Problemática	20
1.3. Caracterización de los agentes educativos del IESP Santa Cruz.....	28
1.4. Metodología.....	31
1.4.1. Naturaleza de la Investigación.....	31
1.4.2. Población y Muestra	32
1.4.3. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	32
Conclusiones del Capítulo I.....	34
CAPÍTULO II: REFERENCIA TEÓRICA CIENTÍFICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO TRANSFORMACIONAL A FIN DE LOGRAR SUPERAR LA ACTITUD RESILIENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN DEL ISEP “SANTA CRUZ” DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ, REGIÓN CAJAMARCA	36
2.1. Fundamentación filosófica, epistemológico, científico y tecnológico para la construcción del modelo teórico de la propuesta	36
2.2. Teorías, Enfoques y Referentes Científicos sobre el Objeto de Estudio.....	49
2.2.1. Enfoque de Resiliencia	49
2.1.1.1. Contexto Global de la Resiliencia	49
2.1.1.2. La Resiliencia busca Transformar la Autonomía	54

2.1.1.3. La Resiliencia Transforma la Satisfacción	54
2.1.1.4. La Resiliencia Permite Transformar el Pragmatismo.....	55
2.1.1.5. Vínculos Resilientes con el Contexto Social y Natural.....	57
2.1.1.6. Resiliencia y la Transformación para una Autoeficacia.....	57
2.2.2. Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein	58
2.2.3. La Psicología Transpersonal de Abraham Maslow	61
2.2.4. Pensamiento Creativo	63
2.2.5. La Modelación	67
2.2.6. El Cambio Psicológico y la Transformación Personal	70
2.3. Conceptualización	74
2.4. Representación Gráfica del Modelo Teórico de la Propuesta	77
Conclusiones del capítulo II	78
CAPÍTULO III: CONCRECIÓN DEL MODELO TRANSFORMACIONAL	
PARA MEJORAR LA ACTITUD RESILIENTE DE LOS ESTUDIANTES	
DEL VII CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN DEL IESP	
“SANTA CRUZ” DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ, REGIÓN	
CAJAMARCA	
CAJAMARCA	80
3.1. Resultados	80
3.2. Construcción del Modelo Transformacional	96
3.3. Desarrollo de la Propuesta: Construcción del Modelo Transformacional para Superar	
la Actitud Resiliente	97
3.3.1. Bases Teóricas de la Propuesta.....	97
3.3.2. Procesos del Modelo Transformacional	105
3.3.3. Fichas de Aplicación de un Modelo Transformacional para mejorar la Actitud	
Resiliente	107
CONCLUSIONES	109
SUGERENCIAS	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	116

RESUMEN

La investigadora observó, en el proceso de formación de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, distrito de Santa Cruz, región Cajamarca, deficiente actitud resiliente, manifestadas en las limitaciones que presentan los estudiantes para desarrollar la capacidad de afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, motivación intrapersonal y desarrollar hábitos saludables; lo que trae como consecuencias una filosofía pragmatista de actitud conformista.

Se aplicó la Escala de Resiliencia SV- RES de E. Saavedra y M. Villalta – en su versión 2015 a un total de 60 estudiantes. Con los resultados, expuestos en el Capítulo III, se elaboró un Modelo Transformacional fundamentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow y, para la orientación plena de la investigación sostiene la hipótesis formulada de la siguiente manera: “Si se elabora un Modelo Transformacional fundamentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow, entonces, se podría superar la deficiente actitud resiliente de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, distrito de Santa Cruz, provincia de Santa Cruz, región Cajamarca; por lo tanto, se logra desarrollar habilidades para afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, motivación intrapersonal y desarrollar hábitos saludables; lo que trae como consecuencias la práctica de una filosofía integradora de actitud transformadora”. Siendo, la investigación de tipo crítico propositiva se considera que su puesta en práctica debe hacerse bajo las condiciones intrínsecas y extrínsecas de concepción del modelo.

Palabras clave: resiliencia, actitud resiliente, modelo transformacional

ABSTRACT

The researcher observed that in the process of training the students of the VII Specialization Cycle of the ISEP Santa Cruz, Santa Cruz District, Cajamarca Region, a deficient resilient attitude, found that this problem is manifested in the limitations presented by the students To develop the capacity to face problems, overcome adversities, intrapersonal motivation and develop healthy habits; Which brings as consequences a pragmatist philosophy of conformist attitude.

Sixty-six students applied the Resilience Scale SV-RES by E. Saavedra and M. Villalta - in their 2015 version. With the results, presented in Chapter III, he elaborated a Transformational Model, based on the on the scientific theories of the structural cognitive modifiability of Reuven Feuerstein and the transpersonal psychology of Abraham Maslow, for the full orientation of the research, supports the hypothesis formulated as follows: "if a transformational model is elaborated, based on the scientific on the scientific theories of the structural cognitive modifiability of Reuven Feuerstein and the transpersonal psychology of Abraham Maslow; Then, we could overcome the poor resilient attitude of students of VII Cycle of the specialty of Communication ISEP Santa Cruz, Santa Cruz District, Santa Cruz Province, Cajamarca Region; Therefore, it is possible to develop the capacity to face problems, to overcome the adversities, intrapersonal motivation and to develop healthy habits; Which brings as consequences the practice of an integrative philosophy of transforming attitude ". Being, the investigation of propositive critical type is considered that its implementation must be done under the intrinsic and extrinsic conditions of conception.

Key words: resilience, resilient attitude, transformational mode

INTRODUCCIÓN

En los dos últimos siglos XX y XXI se han dado cambios y transformaciones que avanzan dando lugar al fenómeno de la globalización. Vivimos inmersos en la sociedad del conocimiento que suponen un cambio profundo los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales.

La UNESCO ha determinado que muchas instituciones educativas muestran:

Carencias formativas; estas, llevan a los jóvenes a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja laboral y social y, en consecuencia, su desarrollo personal se ve afectado, lo que se refleja en su bajo autoconcepto, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas, conductas de riesgo, etc. Estos jóvenes salen del sistema escolar cargados de frustración y de fracasos acumuladas, con un sentimiento de falta de competencia, rechazan a las instituciones, tienen problemas de autocontrol de su conducta y baja autoestima, lo que les hace especialmente vulnerables e influenciables (Uriarte, J, 2006. p. 10).

Los estudiantes egresados de nuestras aulas, tienen una actitud resiliente deficiente que los pone en desventaja con su desarrollo personal y social. Esta realidad se ahonda en la educación rural de nuestro país, la misma que siempre ha estado en desventaja con la del ámbito urbano.

Es este sentido, la teoría de la Modificabilidad estructural cognitiva, cuyo postulado central es la propensión del ser humano a modificar su estructura cognitiva, su nivel de funcionamiento mental, emocional, intelectual y comportamental, refiere también que el ser humano tiene una gran plasticidad y un enorme poder adaptativo. Este cambio podrá producirse en cualquier edad de la persona y ante cualquier problema, no importando cuál sea su etiología. Este rechazo del determinismo condicionante del cambio nos invita a pensar en la resiliencia y en la experiencia de aprendizaje mediado –EAM-, liberadores de los más graves traumas sufridos en la vida. (Tébar, L. 2010. p. 11)

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) plantea la propuesta de Educación y Conocimiento como eje de la Transformación Educativa con Equidad con una idea central: la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva con una creciente equidad social

agregando que, en la generación de nuevos conocimientos el compromiso de una educación de calidad y la capacidad para gestionar en forma autónoma y responsable el proceso formativo (Sánchez G. 2006 p.5) y que ante cualquier situación vulnerable o aspecto que genere golpe emocional frustrante, sea enfrentado y recuperado fácilmente.

El BID señala que la meta de la enseñanza es transformar el papel pasivo del alumno en uno más activo. Este enfoque permite que los estudiantes tengan más opciones y una mayor medida de control sobre sus propias actividades educacionales, lo que da pie a una mayor motivación intrínseca desarrollando un pensamiento crítico o creativo y cuando este enfoque se aplica correctamente, la enseñanza centrada en el alumno, hace que tomen una actitud resiliente. Los maestros, en vez de ver a los alumnos como receptores pasivos de los contenidos que deben presentar, les brindan oportunidades de aprender independientemente unos de otros y los orientan en las habilidades que se necesitan para resolver sus problemas. (Cabrol, M. 2012 p. 260)

En el Perú desde el año 2007, a través del Proyecto Educativo Nacional en el objetivo estratégico N° 02, plantea entre sus políticas transformar las prácticas pedagógicas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de las personas, así como fomentar climas institucionales amigables, integradores y estimulantes con el uso eficaz, creativo y culturalmente pertinente de las nuevas tecnologías de información y comunicación en todos los niveles educativos. (PEN 2007 p.15). El Perú necesita cambios sistémicos y organizacionales que deben implementarse de manera paulatina. Uno de ellos está relacionado al ámbito de la gestión de las instituciones Educativas.

Administrativamente la gestión de las Instituciones Educativas en la actualidad no responde a su propósito: generar condiciones para el logro de los aprendizajes. Es por ello que se requiere promover y desarrollar una gestión con liderazgo pedagógico, que implica una labor “transformadora” pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va más allá de las condiciones de las I.E. y del aula para que mejoren las prácticas docentes y por tanto el logro de aprendizajes. (MINEDU 2012, p. 3)

El proceso de transformación está enfocada con el propósito de investigar, analizar y proponer soluciones, en el marco de una filosofía cuyo elemento esencial es el trabajo en equipo entre las personas, al servicio de los fines y objetivos que cada uno nos hemos impuesto. El trabajo es arduo, pero “jamás hemos conocido a alguien que haya perecido

por exceso de trabajo, pero si hemos sabido de muchos que han muerto por causa de la duda”.

El presente trabajo de investigación tiene como propósito orientar, impulsar, fortalecer y consolidar las buenas prácticas de formación en los futuros docentes, orientándoles al desarrollo de competencias, que implican aprender a actuar y pensar, supone un cambio cultural de gran trascendencia. Para hacerlo posible, necesitamos hacer seguimiento y evaluación constante de lo que ocurra en las aulas, a fin de tomar nota de los aciertos y errores y se conviertan en personas resilientes. La presente propuesta está orientada a que los y las estudiantes adquieran competencias, capacidades, habilidades, valores y actitudes para enfrentar las exigencias y los desafíos que se les presentarán en su proceso de desarrollo. Una relación caracterizada por la confianza, la aceptación, el diálogo, el afecto y el respeto para favorecer la interiorización de estos aspectos. También promueve factores que los estudiantes afronten problemas para trabajar, a conocerse a sí mismos, aprender a comunicarse con los demás, asumir la responsabilidad de sus vidas, por lo que es imprescindible el acompañamiento para orientar su desarrollo, evitar o reconocer las dificultades cuando se presentan, y actuar de manera resiliente. El desarrollo humano es un proceso complejo en el que existen patrones comunes y previsibles, junto a un sinnúmero de factores hereditarios, ambientales y sociales que configuran de manera única y particular a cada uno, determinando múltiples posibilidades, elecciones y desarrollos distintos. Por eso, debemos brindar atención y formación resiliente a los estudiantes e interesarnos por él o ella como persona, con sus características particulares. Promueve, asimismo, la formación integral de los y las estudiantes como personas, atendiéndolos en todos sus aspectos: físico, cognitivo, emocional, moral y social.

El modelo Pedagógico transformacional sostiene que el proceso educativo es tarea de toda la comunidad educativa, asegura atención para todos los estudiantes, promoviendo en todo momento el proceso de soporte para contribuir en la construcción de una actitud resiliente; detectar tempranamente y reflexionar sus propios problemas permite intervenir oportunamente y disminuir complicaciones mayores. En función a todas estas consideraciones, la investigadora ha formulado la siguiente:

Matriz de consistencia

El **problema** de investigación queda formulado de la siguiente manera: Se observa en el proceso de formación de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, Distrito de Santa Cruz, Región Cajamarca, deficiente actitud Resiliente. Esto se manifiesta en las limitaciones para desarrollar la capacidad de afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, motivación intrapersonal y desarrollar hábitos saludables; lo que trae como consecuencias una filosofía pragmatista y una actitud conformista.

El **Objeto de estudio** es el proceso de formación de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, distrito de Santa Cruz, provincia de Santa Cruz, región Cajamarca

El **Objetivo general** del trabajo de investigación está orientado a diseñar y proponer un Modelo Transformacional fundamentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow con la finalidad de superar la actitud resiliente en los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, Distrito de Santa Cruz, Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca; que permita lograr el desarrollo de una filosofía integradora de actitud transformadora para desarrollar la capacidad de afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, motivación intrapersonal y desarrollar hábitos saludables.

El **Campo de acción** es el proceso de elaboración de un Modelo Transformacional para superar la actitud resiliente de los estudiantes de VII ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, Distrito de Santa Cruz, Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca.

La **Hipótesis** queda formulada de la siguiente manera: Si se diseña y propone un Modelo Transformacional, fundamentado en las teorías científicas de la modificabilidad de la estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow entonces, contribuirá a superar la deficiente actitud resiliente de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, Distrito de Santa Cruz, Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca; por lo tanto, se logra desarrollar la capacidad para afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, motivación

intrapersonal y desarrollar hábitos saludables; lo que trae como consecuencia la práctica de una filosofía integradora de actitud transformadora.

Tareas (objetivos específicos)

1. Análisis de la actitud resiliente a través de los siguientes indicadores: Limitaciones para afrontar a los problemas, sobreponerse a las adversidades, motivación intrapersonal y desarrollar hábitos saludables, mediante la aplicación de Escala de Resiliencia SV- RES de E. Saavedra y M. Villalta.
2. Elaboración del Marco Teórico de la investigación sustentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow para describir y explicar el problema, interpretar los resultados y sustentar el desarrollo del modelo transformacional.
3. Análisis de resultados, diseño del modelo teórico y del Modelo Transformacional, fundamentado en las teorías científicas modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow con la finalidad de superar la actitud resiliente.

CAPÍTULO I

**ANÁLISIS FACTOPERCEPTIBLE DE
LA ACTITUD RESILIENTE DE LOS
ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA
ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN
DEL IESP “SANTA CRUZ” DE LA
PROVINCIA DE SANTA CRUZ,
REGIÓN CAJAMARCA**

CAPÍTULO I: ANÁLISIS FACTOPERCEPTIBLE DE LA ACTITUD RESILIENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN DEL IESP “SANTA CRUZ” DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ, REGIÓN CAJAMARCA.

INTRODUCCIÓN

En este apartado se describe y explica la naturaleza del tema, las características desde el punto geopolítico y del espacio geográfico donde se ubica el objeto de estudio. También se refiere a la descripción del marco contextual del objeto de estudio desde el punto de vista político, cultural, científico, tecnológico, social-educativo y económico. Además, se abordará la evolución histórica tendencial del objeto de estudio desde el punto de vista pedagógico y epistemológico. Esto se realizará a través de la investigación documental.

1.1. Ubicación

La presente investigación denominada: “Modelo Transformacional para superar la actitud resiliente” se realizó con los estudiantes de la especialidad de Comunicación del Instituto Superior Pedagógico Santa Cruz – del distrito y provincia de Santa Cruz, región Cajamarca. Santa Cruz es el distrito capital de la provincia, está ubicado en la parte central de la misma, en la región Cajamarca. Limita por el norte con el distrito de Sexi, por el sur con Saucepampa y Pulán, por el este con el distrito Yauyucán y por el oeste con Catache.

Entre sus principales actividades económicas destaca la agricultura, la ganadería y el comercio. En el ámbito educativo, esta provincia, cuenta con ocho Instituciones Educativas de Educación Inicial, 25 de Educación Primaria, 4 de Educación secundaria, un CETPRO, un Instituto de Educación Superior Pedagógico y una sede de una universidad privada.

El Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Santa Cruz” fue creado mediante Decreto Supremo N° 007-88-ED el 19 de abril de 1988, por conversión del Instituto Superior Tecnológico Estatal de “Santa Cruz”. Su visión es ser una institución líder en la región Cajamarca, formando profesionales competentes, críticos,

humanistas y capaces de constituirse en agentes transformadores de su realidad con una sólida base científica, moral y politécnica. En un marco de la Misión se proponen ser una institución formadora de profesionales competentes en una sociedad que exige cambios para alcanzar la justicia social y el bienestar de la comunidad formando líderes e investigadores, promotores del desarrollo, creativos y críticos, practicando una gestión democrática para garantizar una educación de calidad. Dentro de su propuesta se han planteado perfiles ideales que están distribuidos en atención a seis campos: el perfil de la institución, el perfil del director, el perfil del personal jerárquico, el perfil de los docentes, el perfil del personal administrativo y el perfil de los estudiantes:

El perfil ideal está orientado a promover el desarrollo de valores que permitan convivir en un clima adecuado tanto a estudiantes como maestros y trabajadores de esta institución. Estos valores también están orientados a la conservación de la infraestructura y bienes de la institución. También se propone desarrollar un currículo de acuerdo al avance tecnológico e innovaciones pedagógicas.

En lo que refiere a los estudiantes su perfil está orientado a conocer la política institucional y ser estratégico para contribuir en el logro de los objetivos; mostrar respeto a las personas en todos sus aspectos; poner en práctica conductas éticas relacionada con los valores como: la libertad, justicia, solidaridad, honradez; desarrollar la producción y el trabajo aplicando tecnología de base; poseer formación política para promover cambios y desarrollo; valorar y difundir las manifestaciones de la cultura local, regional, nacional y mundial; demostrar habilidades positivas para el pensamiento crítico y creativo; cultivar su salud física y mental; manifestar actitudes de superación personal y profesional; ejercer sus derechos cívicos y políticos en función al respeto a las normas institucionales, leyes nacionales y a los acuerdos internacionales; apoyar y promover la integración cultural del país para fortalecer nuestra identidad nacional; constituirse en agente y guía de las nuevas generaciones en busca de la transformación social; ser un profesional investigador de su realidad social y natural y con propuesta de cambio; estar preparado profesionalmente para afrontar e interactuar en su comunidad como agente de progreso y desarrollo social.

El egresado se caracterizará por constituirse en un agente y guía de las nuevas generaciones en busca de la transformación social; estar preparado profesionalmente

para afrontar e interactuar en su comunidad como agente de progreso y desarrollo social; ser un profesional con alta preparación científica, ética y moral; estar en continua preparación; ser un investigador de su realidad social y natural con propuesta de cambio. (PEI, pp. 11,12). Para lograr este perfil es importante que estos estudiantes desarrollen una actitud resiliente dadas las circunstancias en las que viven. El efecto futuro aportará en la construcción de escuelas y comunidades resilientes.

Según se detalla en el Plan Anual de Trabajo del ISEP Santa Cruz, los estudiantes presentan una serie de debilidades, las mismas que son necesarias referirlas dentro del presente estudio. Entre las más resaltantes se observa que los estudiantes ingresan con bajo nivel académico. Asimismo, presentan limitadas condiciones socioeconómicas para emprender su formación docente, como ellos en verdad quisieran. Por otro lado, su idiosincrasia no les permite trabajar en equipo con los resultados que se desea. El aprendizaje de los estudiantes es memorístico y repetitivo, pues aprenden repitiendo conceptos; tienen poca capacidad para el aprendizaje a partir de la reflexión y la crítica. También, presentan poco hábito por la lectura y el estudio y no procesan sus habilidades internas para aprender de manera significativa. También se ha demostrado que la labor tutorial no ayuda a los estudiantes a enfrentar sus problemas. Se presentan casos embarazos no deseados. Este documento también precisa que los estudiantes tienen limitada práctica de los valores cívicos, personales y sociales y por último se resalta que los educandos se encuentran cargados de problemas personales y familiares, mostrando actitudes apáticas en su formación como futuros docentes. (PAT, 2015, p. 10).

Ante este panorama, la investigadora, se propone desarrollar un modelo transformacional que ayuda a mejorar la actitud resiliente de estos estudiantes. Esto contribuirá con los futuros docentes para que logren sobreponerse a las adversidades y desarrollen un estilo de vida saludable y de esta manera aporten a la formación de los educandos de nuestro país.

1.2. Evolución Histórica y Tendencial de Problemática

a) Contexto de la formación de docentes en el mundo

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en su artículo 3 (UNESCO, 1990) en el apartado de UNIVERSALIZAR EL ACCESO A LA EDUCACION Y FOMENTAR LA EQUIDAD se precisa que:

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres , los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales , los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

La población objeto del presente estudio viven en condiciones de inequidad. Asimismo, su campo de desempeño futuro, en su mayoría, se encuentra en zonas rurales de nuestro país, donde los niños y adolescentes presentan carencias económicas, emocionales y sociales. Entonces se necesita educadores que enseñen a nuestra población desatendida a ser resilientes.

Por ello, urge una formación bajo una mirada resiliente. Sería indispensable, entonces, formar la actitud reflexiva del docente y generar en ellos una actitud resiliente bajo una perspectiva transformadora, que sea capaz de orientar el proceso formativo de los estudiantes.

En un estudio realizado por Gutierrez, L., Correa, J., Jimenez, E. & Ibañez, A. (2009, p. 4) proponen que “el modelo reflexivo en la formación de maestros debe favorecer una actitud indagadora en el futuro profesor que le lleve desde procesos introspectivos sobre su propia escolarización pretérita y su actual práctica docente, a impulsar comunidades de aprendizaje que, desde una perspectiva crítica, den cuenta de la realidad de su escuela con una manifiesta voluntad de cambio”. Entonces si logramos que los futuros docentes, que participan en este estudio, realicen un proceso introspectivo, analicen sus limitaciones y potencialidades y, frente a ello se sobrepongan a las diversas adversidades en las que viven, entonces estaremos formándolos con actitud resiliente.

En el Encuentro internacional El Desarrollo Profesional de los Docentes en América Latina y El Caribe (2004) se manifestó que el tema magisterial es sin duda fundamental para el desarrollo de la educación y, dentro de él, el de la formación docente exige ser mirado a la vez en forma crítica y reflexiva. Al respecto se afirma que:

La tarea fundamental es la de comprobar e incentivar la motivación interna de los alumnos; ser un educador significa que la persona se comporte como un experto mediador del conocimiento. Otra tarea básica es la de crear un entorno de aprendizaje positivo, apoyando la formación de alumnos y educandos con iniciativa propia. Ser un facilitador significa que la persona dirige la dinámica del grupo y ayuda a cada uno a encontrar su papel en una red de relaciones, con el objetivo primordial de actuar de manera tanto efectiva como cuidadosa. Y ser un entrenador implica que la persona sea capaz de influir en la formación de la personalidad del educando, fortaleciéndolo y proporcionándole las competencias necesarias para que luego él mismo pueda actualizar sus conocimientos. (p. 33)

Partiendo de este perfil, se tiene que formar docentes bajo un enfoque holístico. Caso contrario no tendremos educadores íntegros. En este encuentro se llegó a las siguientes conclusiones:

- Resulta innegable hoy, tanto en el contexto nacional como internacional, la importancia que reviste la formación docente, junto con la necesidad de proponer alternativas de desarrollo profesional. Lo cual implica reorientar el proceso de formación ajustándose a tal demanda.
- A pesar de la urgencia de buscar soluciones, es también prioritario repensar la manera como se viene haciendo política y desarrollando la práctica educativa. En este sentido, la discusión debe conducir a que identifiquemos las estrategias más adecuadas y convenientes para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que se conciba la formación del profesional docente en la perspectiva de desarrollo personal y académico.
- Temas como acreditación, evaluación, nuevas tecnologías, nuevas formas de capacitación y nuevas maneras de abordar el desarrollo profesional exigen ser

atendidos e incorporados en la agenda válida tanto para la formación inicial como para la formación en servicio de los docentes. (pp. 217-218)

En cuanto a los modelos y tendencias de formación docente en el Perú en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación realizado en Lima (1999) citan a Arredondo (1999) quien manifiesta que:

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.

Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Asimismo propone los siguientes modelos de formación docente:

1. *El modelo práctico-artesanal* supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes”. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”.

2. *El modelo academicista* que plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos.

3. *El modelo tecnicista eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza a realizar la práctica, de manera simplificada.

4. *El modelo hermenéutico-reflexivo* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico. Para efecto de la propuesta se tomó como referencia este

modelo que está orientado a formar un docente reflexivo, divergente, comprometido con sólidos valores y con competencias polivalentes.

b) Contexto de la formación de docentes en el Perú

Al respecto Tedesco (2001) citado por Chuquilín, J. (2014, p. 2) en un ensayo titulado *Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo* analiza las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores construyen una imagen de lo que significa ser maestro y el interés que los llevó a serlo y concluye que:

Las circunstancias limitantes son aquellas que han contribuido a restringir la posibilidad de los maestros para elegir libremente su profesión. Estos en su gran mayoría admiten la existencia de circunstancias externas asociadas a la situación socioeconómica y geográfica que les tocó vivir. En el primer caso destaca la falta de recursos económicos para cursar estudios superiores, el fracaso en el intento de acceder a la universidad y la influencia de la familia; en el segundo caso nombran a la inexistencia en su lugar de origen de universidades que tuvieran la carrera de su preferencia.

En este estudio Chuquilín demuestra que nuestros futuros docentes no eligen libremente ser docentes, por el contrario, son las circunstancias que los conllevan a ello. Frente a las circunstancias, estos futuros educadores tienen que sobreponerse a las adversidades realizar, en un futuro, el efecto pigmalión.

Asimismo afirma que:

Las circunstancias que más han contribuido a restringir la libertad de los maestros para elegir su profesión está vinculada a su origen social, pues, si consideramos que el máximo nivel de escolaridad que alcanzaron los padres de los profesores entrevistados fue la educación secundaria (25%), se podría decir que provienen de familias desfavorecidas en cuanto al volumen y estructura del capital material, cultural y simbólico.

Esta problemática se evidencia en la población en estudio. Los estudiantes provienen de hogares humildes, sus padres tienen primaria o secundaria incompleta por lo que no son profesionales. Sin embargo, se necesita que estos futuros docentes contribuyan

con la transformación de sus estudiantes, pues las condiciones en la que van a laborar son similares a las que ellos han experimentado. Asimismo, en el contexto estudiado, los estudiantes deciden estudiar docencia debido a que no tienen otras oportunidades, pues no hay universidades públicas, ni otras instituciones superiores que ofrezcan otras alternativas. Por el contrario, los jóvenes que sí cuentan con recursos económicos, migran a estudiar a la costa. Al no contar con los recursos económicos suficientes, los futuros docentes, del contexto en estudio, se enfrentan a una serie de peripecias, pues en su mayoría provienen de zonas rurales y empiezan a intentar tener una vida independiente. Por lo tanto, se necesitan docentes que sean capaces de afrontar la problemática que encontrarán en sus futuros centros laborales, que sean capaces de manejar grupos, aulas y comunidades.

Cabe recalcar que en el sistema educativo peruano, la formación docente se imparte en el nivel de educación superior tanto universitaria como no universitaria. Ambas instituciones ofertan sus servicios en diferentes menciones y/o especialidades. Los IESP brindan formación no universitaria durante cinco años.

Con miras a la mejora de la educación del Perú se elaboró el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 y se planteó 6 objetivos estratégicos. En lo que respecta a la formación de docentes se plantea un fin al mismo tiempo se analiza la situación de donde partimos y el objetivo estratégico 3 determina: Maestros bien preparados que ejerzan profesionalmente la docencia: *Nos proponemos asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral* RESULTADO 1: SISTEMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE

En este apartado se parte de un diagnóstico (p. 83) donde se precisa que al año 2005 se registraban 285 847 maestros en el sistema educativo nacional, sin considerar a los profesores de la educación superior no universitaria. Anualmente egresan 30 mil docentes de los centros de formación. El problema no se limita a la desorbitada cifra de egresados de la carrera docente, ni problema abarca el desfase histórico del modelo de enseñanza que prevalece en la educación básica respecto del desarrollo de la pedagogía a nivel mundial, así como en la deficiente formación profesional, que perpetúan una enseñanza basada en el copiado, el dictado y la repetición. (...) De otro lado, en el Perú, trabajar en áreas rurales muy pobres parece ser un castigo: el

90% de los docentes que trabajan en esas zonas anhelan ser asignados a escuelas urbanas, por carecer de condiciones mínimas de trabajo y recibir un salario con bonificaciones poco significativas dada la exigencia de la labor que deben realizar. Pero, a la vez, las escuelas rurales son las que exhiben los peores resultados en las mediciones nacionales del rendimiento académico. (Consejo Nacional de Educación, 2006)

Frente a este análisis aún no se han tomado las medidas correspondientes para solucionar la problemática. Los docentes siguen formándose en un contexto de exclusión. En nuestro país la formación de docentes se realiza tanto en universidades como en Institutos Educación Superior Pedagógicos (IESP). El Ministerio de Educación es el responsable de normar las políticas educativas en cuanto a la formación inicial de los docentes en los IESP. Desde esta política en el año 2010 se aprobó el Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional del profesor de educación secundaria en la especialidad de comunicación el mismo que presenta catorce características (pp. 7-8):

1. Incorpora el concepto de desarrollo humano como articulador universal, considerando a la persona como centro del proceso, esto le permite ampliar sus opciones y oportunidades.
2. Propicia, desde un enfoque interdisciplinar y con visión holística, la gestión del conocimiento así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
3. Orienta el desarrollo de la formación ciudadana en el marco del respeto a los derechos humanos y la tolerancia ante las diferencias, favoreciendo la convivencia democrática y la construcción de la paz con justicia social.
4. Está organizado en dos etapas: la primera denominada Formación General, comprende del I al IV semestres académicos; y la segunda, denominada Formación Especializada, abarca del V al X. Esta organización permite la profundización del conocimiento científico, la interrelación de áreas, la reflexión teórico-práctica y el conocimiento de contenidos afines a una determinada carrera.
5. Es un currículo abierto, en la perspectiva del modelo de proceso planteado por Stenhouse. Desde este punto de vista, el currículo es construido y permanentemente

alimentado desde la práctica por los actores educativos en un proceso de interacción constante, de forma tal que permanece siempre abierto a la discusión crítica.

6. Exige el logro de competencias profesionales atendiendo a las dimensiones personal, profesional pedagógica y socio-comunitaria como aspectos fundamentales en la formación integral; prepara a los estudiantes en función a las áreas de desempeño que plantea la Carrera Pública Magisterial: gestión pedagógica, gestión institucional e investigación.

7. Demanda un proceso de diversificación e innovación curricular con enfoque intercultural sin perder de vista la unidad nacional.

8. Asume la pedagogía como la ciencia que alcanza el saber teórico-práctico producto de la investigación.

9. Promueve la investigación con la finalidad de producir innovación pedagógica que contribuya a alcanzar niveles de prosperidad constante en los diferentes aspectos de su contexto.

10. Favorece el uso crítico y sistemático de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas fundamentales para generar conocimiento y mejorar los procesos de aprendizaje en el desarrollo de las actividades educativas, favoreciendo la conectividad de los actores en espacios virtuales de aprendizaje.

11. Propicia el dominio de la competencia lingüístico-comunicativa tanto en la lengua materna como en una segunda lengua para favorecer la inserción de los estudiantes en la comunidad nacional e internacional.

12. Incorpora la cultura emprendedora y productiva con la finalidad de desarrollar competencias que permitan a los estudiantes motivar, construir y generar proyectos de desarrollo local, regional y nacional, estableciendo sinergias con diversos sectores de la sociedad civil.

13. Impulsa la práctica del ejercicio docente, permitiendo que los estudiantes se involucren en diferentes realidades del contexto local y potencien sus competencias para aportar a un cambio social desde la institución educativa.

14. Considera seminarios de actualización que respondan a las demandas formativas de los estudiantes.

Asimismo este DCBN establece que:

El modelo pedagógico que se propugna a través de la aplicación de este currículo, revaloriza la formación de la persona humana que implica la formación ciudadana, ética, democrática, responsable, solidaria, capaz de promover una cultura de vida y de respeto a la diversidad, con capacidad de discernimiento y sentido crítico, en constante búsqueda de alternativas para la solución de problemas, favorece el trabajo en equipo, la articulación entre la práctica y la teoría, promueve la reflexión permanente del accionar del docente en el campo educativo, características claves para desenvolverse con éxito en el contexto social y aportar al desarrollo local, regional y nacional. (p. 13)

En efecto, este DCBN no plantea la formación de docentes bajo un enfoque resiliente, siendo importante en el proceso formativo docente de la sociedad actual. Al respecto (Henderson & Milstein, (2007, p. 247) afirman que sería poco realista pretender que los alumnos fueran resilientes si sus docentes no lo son. Asimismo, proponen que los docentes deben desarrollar seis factores constructores de resiliencia: enriquecer vínculos; establecer límites claros y firmes; enseñar habilidades para la vida; brindar afecto y apoyo; establecer y transmitir expectativas elevadas; y brindar oportunidades de participación significativa.

El IESP Santa Cruz de la provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca, tiene como política alcanzar perfiles en los educandos y que demuestren habilidades positivas para el pensamiento crítico y creativo; asimismo que estos manifiesten actitudes de superación personal y profesional; constituyan en agentes y guías de las nuevas generaciones en busca de la transformación social; sean profesionales investigadores de su realidad social y natural y con propuesta de cambio; estén preparados profesionalmente para afrontar e interactuar en su comunidad como agente de progreso y desarrollo social (PEI, 2014, p. 8).

Sin embargo, no se propone el cómo lograr ese perfil. Es por eso que surge la propuesta de un modelo transformacional, bajo un enfoque resiliente.

1.3. Caracterización de los agentes educativos del IESP Santa Cruz

Para analizar la realidad facta perceptible de la población en estudio la investigadora aplicó una ficha de observación cuyo objetivo fue analizar e interpretar los niveles que alcanzan las deficiencias en los procesos de convivencia y socialización de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, Distrito de Santa Cruz a través de los siguientes indicadores: a) dificultades para la interacción social, b) la falta de respeto a las ideas y sentimientos de los demás, c) la intolerancia frente a las diferencias, d) la falta de solidaridad.

Luego de analizar e interpretar los resultados del indicador *Dificultades para la interacción social* se demostró que el 70% de los estudiantes solo mantiene una relación momentánea con sus compañeros por lo que se puede deducir que no hay lazos de amistad fuertes entre ellos. Asimismo, el 80% manifiesta que la interacción social con sus compañeros les resulta aburrida, por lo tanto, no se sienten a gusto cuando realizan trabajos en equipo; considerándola, además, como superficial. Además, el 85% no mantiene los vínculos de una buena interacción social después de clases y no generan redes de interacción social. Por otro lado, el 5% impone sus ideas a los demás, y el 95% se subordina a lo que decidan los otros. El 22% manifiesta relaciones de acercamiento a los otros, mientras que el 88% las rechaza. También se observó que el 93% no asume que la cultura es un complemento mediador en la interacción social.

Asimismo en el indicador *la falta de respeto a las ideas y sentimientos de los demás* se observó que el 96% comprende que la convivencia está basada en el respeto. Sin embargo, solo el 22% demuestra que sus compañeros merecen respeto en sus opiniones y en sus diferentes condiciones sociales y personales. El 13% conoce que los criterios de autoestima afectan la forma de pensar, la forma de sentir, la manera de actuar y relacionarse con los demás. El 44% reconoce que los derechos son recíprocos, la importancia de tener su propio punto de vista y a cambiar de opinión. Solo el 22% respeta las decisiones y los sentimientos propios de sus compañeros. El 12% controla las reacciones emocionales en las interacciones sociales que pueden dañar la convivencia social. El 6% demuestra capacidad para comunicarse asertivamente en el diálogo con sus compañeros. El 6% actúa y dice lo que piensa, en el momento y lugar adecuados, con franqueza y sinceridad, para evitar afectar la convivencia social.

El otro indicador analizado fue *control de la intolerancia frente a las diferencias*. El 88% manifiesta que acepta que sus compañeros son iguales como personas, sin embargo no lo aplican. El 22% acepta ser tolerante, aceptar, escuchar y valorar propuestas, acciones y acontecimientos de sus compañeros. Además, el 24 % acepta que sus compañeros son personas diferentes, con experiencias, culturas, ideologías y punto de vista distintos. El 26% acepta la identidad social y la pluralidad cultural de sus compañeros; sin embargo, el 84% no lo asume. Por otro lado, el 44% demuestra que ha aprendido e interiorizado las normas y los valores para una determinada convivencia social. El 20% demuestra que conoce el procedimiento que lo lleva a saber cómo debe controlar ciertos instintos naturales (innatos) que resultan contrarios a la convivencia social. El 26% manifiesta que es consciente que presenta comportamientos y pensamientos que instrumenta para resolver entredichos o conflictos que se presentan en el desarrollo de los trabajos y demás asignaciones. Por último, solo el 22% responde que controla la expresión de sentimientos y emociones en los procesos de convivencia de aula.

Por último, se recogió información del indicador *falta de solidaridad*. Entre las respuestas analizadas se evidencia que solo el 16% es consciente que sus compañeros necesitan de sus buenos sentimientos para salir adelante y viceversa. El 22% responde que promueve la colaboración mutua para mantener unidos a sus compañeros en la solución de los problemas del aula. El 46 % manifiesta entender que la solidaridad hace posible brindar una mano a aquellos compañeros de aula que resultan menos favorecidos en los procesos formativos, personales y sociales. El 10% responde que sí participa activamente en las acciones y demás actividades que planifica el grupo para lograr beneficios comunes. Solo el 8% responde que propone y colabora con los proyectos institucionales que permiten lograr objetivos formativos e institucionales y de imagen. El 25% manifiesta que es capaz de demostrar que la solidaridad y las relaciones sociales son la base de la amistad. Sólo el 12% responde que se siente unido a sus compañeros en una relación que involucra sentimientos necesarios para mantener el funcionamiento social del aula y la institución. El 12% afirma que acepta pertenecer, de modo natural a su grupo, a su aula, a su institución que le permite desarrollar sentimientos de pertenencia, manteniendo a sus compañeros unidos para lograr una misma meta.

Asimismo se tomó en cuenta la información analizada tanto por el personal docente como administrativo, la misma que ha sido detallada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el mismo que abarca el periodo desde el 2014 al 2018. Mediante un análisis FODA a los estudiantes de la especialidad de Comunicación del VII ciclo encontraron que (pp. 13 -14):

- No valoran al inter aprendizaje como medio de socialización del aprendizaje.
- Ingresan con bajo nivel académico.
- Limitadas condiciones socioeconómicas para emprender su formación docente, como ellos en verdad quisieran.
- La idiosincrasia de los alumnos no les permite trabajar en grupo con los resultados que se desea.
- Los alumnos tienen tendencia al aprendizaje memorístico y repetitivo; aprenden lo que el profesor les dicta y lo hacen repitiendo conceptos; tienen poca capacidad para el aprendizaje a partir de la reflexión y la crítica.
- Poco hábito por la lectura y el estudio.
- Los estudiantes no procesan sus habilidades internas para aprender de manera significativa.
- El rendimiento académico de los alumnos es regular, debido a la preferencia que demuestran por el aprendizaje memorístico y no ponen en práctica las estrategias para estudiar.
- No se cuenta con docentes que se dediquen de manera plena y responsable a estas actividades.
- Los alumnos no asisten al desarrollo de los talleres de inglés y computación e informática con el interés y responsabilidad que se requiere.
- No se realiza con responsabilidad los proyectos productivos.
- No se realiza la práctica de manera integral; tanto pedagógica, de gestión y de innovación educativa.

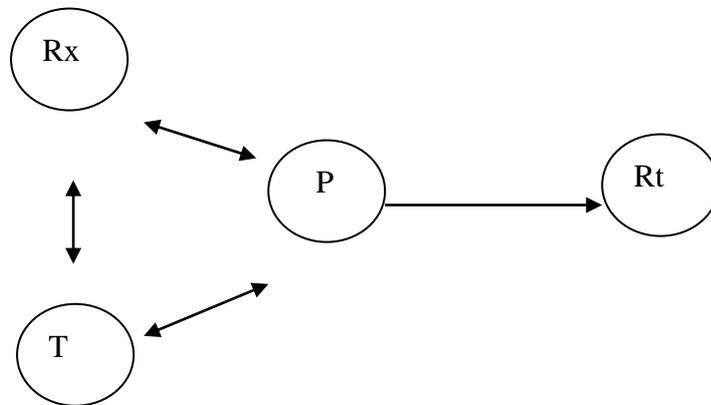
1.4. Metodología

1.4.1. Naturaleza de la Investigación

El estudio se enmarca en el paradigma de Investigación denominado Socio crítico, Tecnológico, Cuasi-experimental. De acuerdo con el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Por esta razón este trabajo es socio crítico porque según su finalidad busca solucionar la deficiente actitud resiliente de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, distrito de Santa Cruz, región Cajamarca-, mediante la propuesta teórica de un Modelo Transformacional, fundamentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva, sistémica y transformacional. Es tecnológico, porque busca elaborar un conocimiento útil para resolver un problema concreto que surge principalmente en las necesidades de la sociedad; en este caso propone los procesos de un Modelo Transformacional, fundamentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow para solucionar el objeto de estudio y, es cuasi experimental porque por medio de este tipo de diseño podemos aproximarnos a los resultados de una investigación experimental en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absolutos de las variables. De acuerdo a la metodología de trabajo, la investigación determinará la relación de ambas variables de tipo causal.

Diseño: Cuasi-experimental

Esquema



Leyenda:

Rx : Estudia una determinada realidad

T : Enfoques teóricos para estudiar la mencionada realidad

P : Propuesta teórica para solucionar el problema.

Rt : Realidad transformada

1.4.2. Población y Muestra

Está constituida por 60 estudiantes del VII Ciclo de la Especialidad de Comunicación en el ISP “Santa Cruz” de la Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca. Como se puede verificar el universo es bastante pequeño razón por la que se tomó como muestra.

1.4.3. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

A. Métodos:

Método histórico. Ha permitido el conocimiento de las distintas etapas del objeto de estudio en su sucesión cronológica. Para conocer la evolución y desarrollo del objeto estudiado en la investigación se hizo necesario revelar su historia, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. Mediante el método histórico se analizó la trayectoria

concreta de la teoría, su condicionamiento a los diferentes períodos de la historia, mirada esencial desarrollada en el Capítulo I.

Método sistémico. Sirvió para modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos. Esas relaciones determinaron, por un lado la estructura del objeto; y, por otro su dinámica, fundamentalmente, determinadas en la Matriz de la Investigación.

Método sintético. Es un proceso utilizado mediante el cual se relacionaron hechos aparentemente aislados. Esto consiste en la reunión racional de varios elementos dispersos en una nueva totalidad, se presenta más en el planteamiento de la hipótesis.

Método lógico. Permitió la observación de las variables estudiadas, la elaboración de la Matriz de relaciones lógicas, problema, objeto de estudio, objetivo general, campo de acción, hipótesis, tareas (objetivos específicos), formulación de conclusiones.

Método dialéctico. Para explicar las leyes que rigen las estructuras económicas y sociales, sus correspondientes superestructuras y el desarrollo histórico del contexto, en el que se desarrolla la investigación.

B. Técnicas e instrumentos:

Observación: consiste en el registro sistemático, viable y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Su instrumento de medición, en este caso, fue la Escala de Resiliencia que puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias.

Entrevista: este procedimiento es altamente valioso y útil para recabar informaciones actualizadas que probablemente no están disponibles en las publicaciones escritas; se puede verificar en la elaboración del Capítulo I, permite la búsqueda de soluciones puntuales en el ámbito escolar, familiar, laboral, científico, periodístico, etc. Se aplicó una encuesta a la muestra seleccionada.

Fichaje: permite recoger información teórica sobre el problema de investigación que se encuentra en los diferentes escritos. Su instrumento es la ficha. Para el presente estudio se emplearon fichas de resumen y bibliografías.

C. Análisis estadístico de los datos:

Para el análisis de los datos se siguió los siguientes pasos:

Seriación: Se ordenan los instrumentos de recolección de datos.

Codificación: Se codifican de acuerdo al objeto de estudio. Consiste en darle un número a cada uno de los instrumentos.

Tabulación: Aplicados los instrumentos se procedió a realizar la tabulación, empleando la escala numeral. Se tabularon cada uno de los instrumentos aplicados por separado.

Elaboración de cuadros: los instrumentos tabulados permiten elaborar cuadros o tablas por cada uno de los instrumentos. Los cuadros o tablas elaboradas permiten realizar un análisis e interpretación de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

Conclusiones del Capítulo I

Al analizar el objeto de estudio se concluye que:

- ✓ La muestra estudiada evidencia dificultades en la actitud resiliente, lo que trae como consecuencia dificultades en su proceso de formación profesional.
- ✓ El análisis contexto de la población en estudio es determinante para entender la problemática

CAPÍTULO II

**REFERENCIA TEÓRICA CIENTÍFICA
PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL
MODELO TRANSFORMACIONAL A
FIN DE LOGRAR SUPERAR LA
ACTITUD RESILIENTE DE LOS
ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA
ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN
DEL ISEP “SANTA CRUZ” DE LA
PROVINCIA DE SANTA CRUZ,
REGIÓN CAJAMARCA**

CAPÍTULO II: REFERENCIA TEÓRICA CIENTÍFICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO TRANSFORMACIONAL A FIN DE LOGRAR SUPERAR LA ACTITUD RESILIENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN DEL ISEP “SANTA CRUZ” DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ, REGIÓN CAJAMARCA

INTRODUCCIÓN

A manera de introducción las teorías aquí expuestas han servido para describir y explicar el problema, elaborar los instrumentos de investigación mediante la definición conceptual de la variable generadora o dependiente, la interpretación de los resultados y la elaboración de la propuesta o Modelo Transformacional.

2.1. Fundamentación filosófica, epistemológico, científico y tecnológico para la construcción del modelo teórico de la propuesta

Para entender el proceso fundamentador sobre el que se sustenta el presente trabajo de investigación es indispensable configurar el proceso formativo desde el punto de vista pedagógico, filosófico, epistemológico y tecnológico.

Quisiera configurar el proceso formativo en su devenir y en el proceso histórico cultural, la educación primitiva y esto, a través de sus manifestaciones culturales es decir esencialmente una educación natural, espontánea, inconsciente, adquirida por la convivencia de padres e hijos. Bajo la dirección de los mayores el joven aprendía las técnicas elementales necesarias para la supervivencia, la caza, la pesca, el pastoreo, la agricultura y las faenas domésticas pese a los estragos que le ofrecía la naturaleza, se ejercía ya una actitud resiliente. Se trataba entonces de una educación por imitación, por coparticipación en las actividades vitales, es decir una educación para solucionar sus propias necesidades. Se aprenden también los usos y costumbres de la tribu, sus danzas, los cantos, sus mitos (misterios), ritos, el uso de las armas y sobre todo el lenguaje, como instrumento educativo para la comunicación Oyague, M. (p. 22). Estos instrumentos han ido modificándose en la medida en que evolucionaba el pensamiento

del hombre lo que hace repensar la participación comunitaria transformadora y el inicio de la formación de ciudadanos con una mirada crítica reflexiva que promueva el sentido de compromiso e intervención de los seres humanos en la transformación de su realidad. Urribarri, F. (2011. p. 130)

“El hombre empezó a crear nuevas formas de vida, pasando a un estado sedentario y desarrollar la agricultura y la ganadería que en un primer momento fue rudimentaria y lo iba modificando paulatinamente gracias a su capacidad para superar a las adversidades”. Castilla, E. (1993) debido a que “los seres humanos tenemos la facultad de aprender a partir del descubrir”. (Bruner, J. Cit. Por Ferreyra, A. 2007) gracias al pensamiento, asimismo “podemos crear y transformar la realidad”. (Freire, P. cit. Por Sefchovich, G - 2008) El hombre fue modificando sus modos de vida y el desarrollo del pensamiento se fue transformando para adecuarse a las nuevas formas de vida y a los cambios que se generaba en su devenir.

“Las primeras civilizaciones en el mundo como la cultura China, que toma un mayor auge en la época imperial, dado por la gran influencia que sobre ella ejerce”. Confucio (Kueeng – Fút – Set) (551 – 478 A.c.), quien tenía una gran fe en la educación, entre sus muchos preceptos decía: “solo no cambian los sabios de primer orden y los peores idiotas”. (Luzuriaga, L. 1977).

La cultura hindú, con su máximo representante Gautama Buda quien estableció cuatro nobles verdades: Todo lo que existe está sometido a sufrimiento; el origen del sufrimiento radica en los deseos humanos; la supresión de los sufrimientos viene de la supresión de los deseos; la vida que conduce a esta supresión es el noble sendero óctuplo: Buen juicio, Buena aspiración, Buen hablar, Buena conducta, Buena vida, Buen esfuerzo, Buena atención, Buena concentración. (Oyague, M. p.46)

La cultura egipcia, el ejercicio de una transformación a través de una cultura resiliente se sintetizaba en “la doctrina de la sabiduría” atribuida a Ptahotep dirigida a los padres que decía: “Si eres un hombre razonable educa y cuida de su bienestar, muéstrale todo afecto. Pero el hijo aún desobediente es el brote de tu cuerpo; no le prives de tu corazón amante; sigue siendo para él un padre y un consejero amable” Luzuriaga, L. (1977)

En la cultura Griega, Grecia fue el primer pueblo que pensó constructivamente sobre los problemas educativos, concibieron a la educación como el ajuste progresivo del individuo a la comunidad, pero dentro de un total respeto a la personalidad individual, concepción que hizo que sus objetivos educativos fuesen variando y progresando al unísono con los sucesivos cambios de su organización en su dinámica marcha hacia la civilización, por eso la posición de los griegos es privilegiada frente a los grandes pueblos del oriente, es un progreso fundamental un nuevo estado hace referencia hacia la vida de los hombres en la comunidad y esta se funda en principios totalmente nuevos.

La educación Heroica en esta etapa de la Cultura Griega tiene inmediata relación con los ideales de la sociedad, siendo ésta de carácter heroico y guerrero, así aparece expresado en La Ilíada y La Odisea, la educación estaba basada en el concepto del honor y del valor, en la lucha y en el sacrificio, así como en la capacidad y en la experiencia personal, la excelencia individual fue su meta, obteniéndose un hombre de acción, sabio y prudente. Aquiles representó un hombre de acción y Ulises al sabio y prudente. “El vocablo de que se servía la literatura para aludir al fenómeno de formación humana era el sustantivo de “areté”, en su acepción de fuerza y capacidad. El vigor y la salud son aretés en su aceptación y relación al campo; sagacidad y penetración aretés del espíritu”. (Luzuriaga L. 1977)

La Ilíada, una de las obras más excelsas que ha producido Homero, todas las cuerdas de la alegría y de la tristeza, del amor y del odio, de lo bueno que hay en los hombres y de lo peor que el alma humana encierra, las pulsa el poeta con igual maestría y con singular precisión, nos empuja de la cumbre del dolor más arrebatado al suave y quejumbroso lamento; del mismo modo mientras unas veces nos abstrae y sublima mediante pensamientos del hondo sentido, otras revela con ligero humorismo, la miseria y el honor de la guerra, la pena y la tristeza de vivir. (Oyague, M.)

La educación Homérica en La Odisea nos lleva también a conocer de la astucia y de la versatilidad de Ulises, que formaba así, parte del ideal educativo del guerrero. La sociedad que describe Homero en La Odisea es la misma descrita en La Ilíada, hay sin embargo un elemento de importancia, el areté del héroe principal no es solo más compleja y su personalidad más rica y humana que la de los protagonistas de La Ilíada,

sino, que en verdad aparecen o se intuyen allí valores de superación, de resiliencia permanente, de formas de vencer los obstáculos y las adversidades.

El hombre ideal de Atenas debía ser hermoso en lo físico y en lo moral y se aspiraba a la combinación de la educación intelectual, moral, estética y física. De ahí que Platón, refiriéndose a la educación dice que: “Consistía en dar al cuerpo y al alma todo la belleza que son susceptibles en alcanzar”.

Sócrates, caracterizó su actividad educativa transformadora la que lo realizó por medio de la conversación, de la palabra, estaba disconforme con la educación de su tiempo, insistía en el valor del hombre, de la vida personal, creía en la virtud, la areté no como patrimonio de la aristocracia, sino que debía serlo de todos, pues era comunicable y enseñable. Como método para la educación intelectual Sócrates, emplea fundamentalmente el diálogo, con sus dos momentos de la ironía y la mayéutica. La ironía lo usa como punto de partida haciendo ver a su interlocutor su propia ignorancia. Con la mayéutica hace surgir del alma de éste, como una partera, ideas que estaban latentes en él. Castilla, E. (1993)

Con el cristianismo los fracasos, los problemas emocionales, las necesidades, las depresiones eran voluntad divina y por lo tanto la fe y el Dios todopoderoso tenía la potestad de revertirlo si así lo deseaba, es decir se tenía que esperar pacientemente hasta encontrar las soluciones en Dios con la esperanza de la salvación basada en la obediencia; si se actuaba contrariamente se estaba condenado al juicio final y a una serie de castigos que sería emanados de Dios. Cuando la Educación cristiana llega a su máximo esplendor, era la iglesia la que decidía en los desempeños y en las obligaciones de los seres humanos, privándoles de su libertad de pensamiento, privándoles de la libertad resiliente y someténdoles a duros castigos si pretendía sobresalir ante las adversidades.

Y es que en aquella época cuando los españoles hacen su ingreso al Perú, y con ello una educación basada en el cristianismo, con la participación del clero, introduciendo en nuestro país creencias, principios, hábitos y costumbres a los que ellos nombraban como salvajes o incivilizados limitando totalmente la actividad productiva, la creatividad, la transformación y la trascendencia (Oyague, M).

El pueblo peruano estaba destinado a recibir una enseñanza de catecismo, sólo oral, aceptar la sumisión del pensamiento español en ese entonces, ciego respeto y valoración al ser humano, deformando la mentalidad a través de un menosprecio por lo autóctono, lo indígena, sus costumbres, su idioma, su arte, su raza, su religión, sembrando en los esquemas mentales la consideración de ser vulgares y bárbaros. De la Vega, I. (1969).

La educación se entendía como la recepción y repetición de conocimientos lo que refleja Ricardo Palma en sus tradiciones Peruanas “La letra con sangre entra”, generando un aprendizaje mecánico, teórico y memorista sometidos a través del castigo y la tortura esta práctica pedagógica duró por varios años y lo hemos asumido como herencia y parte de ello aún lastima nuestra época. Frente a ello en el renacimiento emancipa la ciencia y la filosofía orientando a la libertad de pensamiento y a actuar de modo diferente ante las vicisitudes de la vida orientando hacia una educación humanista dándose inicio a la educación moderna.

Con la Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Funcional, Escuela no Represiva, Escuela Liberadora, se da otra orientación al proceso educativo, dando mayores oportunidades y libertades para que los seres humanos crezcan en su formación.

Dentro de todos estos procesos de formación, orientada a la integralidad del ser humano, un factor imprescindible que debe ser cultivado a través de la pedagogía es la Resiliencia, término que proviene del latín *resilium*, que significa “volver atrás”, “volver de un salto”, “volver al estado inicial “rebotar”. Originariamente fue usado para referirse a la cualidad de elasticidad y plasticidad de una sustancia. Greene y Conrad (2002). Ha sido definido por el American Heritage Dictionary (1994) como “la habilidad para recuperarse rápidamente de la enfermedad, cambio o infortunio”. La palabra resiliente ha sido generalmente aplicada a las personas que se sobreponen a las dificultades promoviendo un impulso hacia la transformación.

Por otro lado, la teoría del cerebro triuno propuesta por MacLean da una nueva visión del funcionamiento del cerebro humano y sus implicaciones para la educación. Considera que el cerebro humano está formado por tres cerebros integrados en uno. El Cerebro Reptiliano, que no está en capacidad de pensar, ni de sentir; su función es la de actuar, cuando el estado del organismo así lo demanda. La conducta animal está en

gran medida controlada por esta área del cerebro. Se trata de un tipo de conducta instintiva programada y poderosa y, por lo tanto, es muy resistente al cambio. Aquí se organizan y procesan las funciones que tienen que ver con el hacer y el actuar, la cual incluye: las rutinas, los valores, Los hábitos, la territorialidad, el espacio vital, condicionamiento, adicciones, rituales, ritmos, imitaciones, inhibiciones y seguridad. En síntesis, este cerebro se caracteriza por la acción en esta parte del cerebro constituye el aceptar las adversidades resilientemente. El Sistema Límbico, de acuerdo con Maclean, cuya función principal es la de controlar la vida emotiva, lo cual incluye los sentimientos, el sexo, la regulación endócrina, el dolor y el placer. Puede ser considerado como el cerebro afectivo, el que energiza la conducta para el logro de las metas; esta parte del cerebro permite actuar resilientemente. La Neocorteza, la cual está conformada por dos hemisferios en donde se llevan a efecto los procesos intelectuales superiores. De allí que la neocorteza se identifique, también como el cerebro que rige la vida intelectual, en esta parte del cerebro nos permite pensar, reflexionar, criticar en forma resiliente. Gómez, J. (2004)

Considerando el concepto de inteligencia emocional que fue acuñado el año 1990 por Peter Salovey y John Mayer, quienes concibieron la inteligencia emocional como una inteligencia genuina, basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pudiese solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea Fernández & Ruiz (2008). Desde una genuina interpretación se afirmaría que ser resiliente tiene que ver con el control emocional para sobreponerse a las adversidades.

Howard Gardner implementa las inteligencias múltiples, entre ellas la inteligencia intrapersonal, como una facultad del ser humano para acceder a los sentimientos propios, las emociones de uno mismo y utilizarlos para guiar el comportamiento y la conducta del mismo sujeto. Se refiere a la capacidad cognitiva para comprender los estados de ánimo de uno mismo. Se utiliza para comprendernos uno mismo, nuestros deseos, motivos y emociones También juega un papel determinante en los cambios personales asociados a mejoras o adaptaciones a los eventos vitales en resumen es la actitud resiliente del ser humano. Gómez, J. (2004)

Desde el punto de vista positivista con Burrush Frederic Skinner (1938) escribió el libro titulado “La Conducta de los Organismos”, en la cual introdujo sus estudios sobre el condicionamiento operante llamado también instrumental que plantea que ante un

estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite. Skinner manifestaba que “el condicionamiento operante modifica la conducta puesto que dentro del condicionamiento operante el aprendizaje es simplemente el cambio de probabilidades de que se emita una respuesta. Skinner afirmaba que cuando los alumnos están dominados por una atmósfera de depresión, lo que quieren es salir del aprieto y no propiamente aprender o mejorarse. Se sabe que para que tenga efecto el aprendizaje, los estímulos reforzadores deben seguir a las respuestas inmediatas. Esos estímulos reforzadores en la postre generarán resiliencia y como respuesta se alcanzará la transformación.

Si hacemos un análisis psicológico, todos los seres humanos tenemos la facultad resiliente; el conflicto entre el adulto y el niño constituye el problema medular para M. Montessori; propone el problema de la libertad como principal noción de su sistema, en el que exhorta a los padres y a los educadores a no encerrar al niño en una "prisión", con el pretexto de protegerlo porque es pequeño y débil; la sobreprotección asfixia la energía vital. Rechaza totalmente la autoridad y protección adultas, y en la postre tendrá una deficiente actitud resiliente. Dolores, M. (2009)

Montessori propone una intervención discreta del docente y considera que la libertad y la espontaneidad existen dentro de ciertos límites. Para Montessori, las nociones de disciplina y de orden están ligadas a la libertad y espontaneidad que no constituyen elementos opuestos, por el contrario, se complementan. La intervención del adulto no pretende resolver todos los problemas del niño, sino conducirlo a la independencia, la autonomía y la resiliencia, desde la primera infancia. La autoridad del adulto interviene también en el dominio de la educación moral de los niños con esperanzas de construir una actitud resiliente: las palabras, los actos, la conducta, toda la personalidad del adulto posee una gran influencia educativa en la formación del carácter. En toda esta intervención cuidadosa o discreta del maestro, como ella la llama, no se trata de eliminarlo, sino de transformar su función. En este modelo, la libertad interior no se da, se construye y se hace, se adquiere en la vida. De ahí la importancia del contacto del individuo con el mundo exterior. Paymal, N. (2008)

Tras una serie de modificaciones, propuestas, modelos, se ha ido incorporando nuevas formas de conceptualizar el aprendizaje. Para muchas personas, el aprendizaje puede ser

algo muy difícil y a veces resulta imposible al menos que estén satisfechas las necesidades básicas como la alimentación, un hogar y el amor. La investigación de Paul MacLean, Científico Principal de Investigación en el National Institute of Mental Health, hace énfasis en la importancia que tienen para el aprendizaje las condiciones positivas. Él señala que el Sistema Límbico o sea el centro emocional del cerebro, es tan poderoso que las emociones negativas tales como la hostilidad, la rabia, el temor y la ansiedad pueden realmente producir un descenso en el cerebro hacia un nivel básico, de supervivencia. Esto puede hacer que el aprendizaje se torne muy difícil, si no imposible. Por otra parte, las emociones positivas, tales como la confianza, el amor, la ternura y el humor pueden facilitar el aprendizaje y los procesos de pensamiento de más alto nivel. Braidot, N. (2008)

Sin embargo los seres humanos tenemos una facultad resiliente, que es la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas, a pesar de estar expuestas a situaciones adversas que amenazan su integridad (Rutter, 1993, cit. Por Llovet V.2005).

Neurofisiólogos tales como Marian Diamond en La Universidad de California en Berkeley señalan la importancia no sólo de la buena nutrición y el cuidado físico, sino también de un entorno positivo y estimulante del cual se puede nutrir la persona para consolidar los fundamentos físicos, mentales y emocionales del aprendizaje. Diamont, M. (1996)

En los tiempos en que vivimos, Robert Sternberg agrega que “implica la habilidad de adaptarse al ambiente o de modificarlo, o buscar y crear nuevos ambientes que permitan superar las adversidades”. Sternberg R. (1999). La resiliencia más allá de ser una condición permanente y dependiente de factores externos a la persona, “es una construcción propia y que varía según los contextos y los momentos en que ocurre”. (Saavedra, 2003 cit. Por Madariaga J. 2014).

De acuerdo con Mrazek, D (1987) existen 12 habilidades que distinguen a una persona resiliente y son las siguientes:

1. Respuesta rápida al peligro: es la habilidad para reconocer las situaciones que ponen al sujeto en riesgo.

2. Madurez precoz: desarrollo de la capacidad de hacerse cargo de sí mismo.
3. Desvinculación afectiva: se refiere a separar los sentimientos intensos sobre uno mismo.
4. Búsqueda de información: se refiere a la preocupación por aprender todo lo relacionado con el entorno.
5. Obtención y utilización de relaciones que ayuden a subsistir: es la capacidad para crear relaciones que beneficien a la persona en momentos críticos.
6. Anticipación proyectiva positiva: se refiere a la capacidad de imaginar un futuro mejor al presente.
7. Decisión de tomar riesgos: es la habilidad de asumir la responsabilidad propia cuando se toman decisiones incluso si la decisión tiene algún tipo de riesgo.
8. La convicción de ser amado: creer que se puede ser amado por los demás.
9. Idealización del rival: la persona se identifica con alguna característica de su oponente.
10. Reconstrucción cognitiva del dolor: es la habilidad para identificar los eventos negativos de la forma que sea más aceptable.
11. Altruismo: se refiere al placer de ayudar a otros.
12. Optimismo y esperanza: es la disposición de tomar positivamente las cosas que podrían ocurrir en el futuro.

Si bien para algunos autores como Masten, Best & Garmezy (1991) cit. Por Panez, R. (2000), la resiliencia se refiere a la capacidad para o resultado de una adaptación exitosa a pesar de las circunstancias desafiantes o amenazantes. Para otros autores como Suárez (1996), la resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, es decir, le permite contender con el estrés de la vida cotidiana y con las situaciones difíciles, sin que necesariamente se refiera a la recuperación después de haber experimentado un trauma.

Dewey, subrayó todo lo práctico, esforzándose en demostrar cómo las ideas filosóficas pueden actuar en los asuntos de la vida diaria. Su planteamiento lógico y filosófico era de cambio permanente, adaptándose a las necesidades y a las circunstancias concretas. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta. La verdad es una idea que ha penetrado en la experiencia práctica. Dewey, J. (1998)

De acuerdo con Vanistendael (1997, cit. Por Bizquerra, R. 2008), existen cinco dimensiones de la resiliencia:

1. Existencia de redes sociales informales: la persona tiene amigos, participa de actividades con ellos y lo hace con agrado; tiene en general una buena relación con los adultos.
2. Sentido de vida, trascendencia: la persona muestra capacidad para descubrir un sentido y una coherencia en la vida.
3. Autoestima positiva: la persona se valora a sí misma, confía en sus capacidades y muestra iniciativa para emprender acciones o relaciones con otras personas porque se siente valiosa y merecedora de atención.
4. Presencia de aptitudes y destrezas: es capaz de desarrollar sus competencias y confiar en ellas.
5. Sentido del humor: la persona es capaz de jugar, reír, gozar de las emociones positivas y de disfrutar de sus experiencias.

Para que una persona opere protegida en un entorno hostil, según Saavedra (2005), debe poseer las siguientes características Resilientes:

Factores personales: Nivel intelectual alto en el área verbal, disposición al acercamiento social, sentido del humor positivo y un equilibrio en el estado biológico.

Factores cognitivos y afectivos: Son la empatía, una óptima autoestima, la motivación de logro, el sentimiento de autosuficiencia y la confianza en que se resolverán los problemas.

Factores psicosociales: Un ambiente familiar agradable, madres que apoyan a sus hijos, una comunicación abierta, una estructura familiar estable, buenas relaciones con los pares.

El soporte metodológico y aplicativo del presente trabajo de investigación se orienta a propiciar la apropiación de una actitud Resiliente, fundamentada sobre la teoría de los intereses consecutivos. Habermas (1971) se debe crear y despertar interés de cambio de aprendizaje y de actitud bajo tres aspectos sucesivos o fases: el interés empírico (es el que nace de la percepción inmediata de las cosas sensibles), el especulativo (se deriva de la meditación prolongada de los objetos de la experiencia, de la necesidad de explicación y de la búsqueda de relaciones causales) y el estético (es el que alimenta la contemplación de la belleza de la naturaleza, de las obras de arte, o de las acciones morales). Este último espera que el mismo artesano será un artista a su manera y que la belleza será para todos los hombres el encanto y la seducción de su existencia. El interés al que dan lugar no sólo los conocimientos, sino también las relaciones humanas y que para el niño deriva de su entorno, se presenta en tres fases diferentes: interés simpático (el que siente la persona cuando participa en la alegría o en el dolor de las personas que lo rodean; se desarrolla en la familia y en la escuela), el interés social (se deriva de la meditación de los hechos importantes de la cooperación humana; es el principio de la caridad y así de todas las virtudes cristianas) y el interés religioso (último grado de la escala que el espíritu humano alcanza para llegar a la vida completa).

La educación que Froebel impulsó en particular la segunda infancia que centra en tres cauces de operatividad inequívocos: la acción, el juego y el trabajo. Por lo que conviene estimular la actividad en el estudiante pues la obra que de ahí resulte constituirá el primer germen del trabajo. Aquí es donde se encuentra el núcleo de la doctrina froebeliana sobre la actividad lúdica y el trabajo apoyado en la actividad del estudiante. Por eso, desde diversos puntos de vista, la actividad lúdica en su doctrina es fin y medio. Fin porque es la manifestación libre y espontánea del interior, que origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás. Medio en cuanto que el juego representa el "retoño del trabajo", que se desplegará en el pluriforme universo de la cultura, fruto de un trabajo creativo. Amalia, J. (1984).

Otra de las estrategias que permitirán consolidar una actitud resiliente es cuando los alumnos aprenden juntos en parejas o en pequeños grupos, el aprendizaje es más rápido, hay mayor retención y los alumnos se sienten más positivos respecto al proceso de aprendizaje. Adicionalmente, aumenta la autoestima de los alumnos y ayuda a los maestros con la gestión del aula; el aprendizaje cooperativo puede llegar a convertirse en un elemento unificador en la reforma escolar. Debido a que el Aprendizaje Cooperativo logra su cometido únicamente si tanto los maestros como los alumnos aprenden las importantes destrezas del proceso, los éxitos que se han tenido con el Aprendizaje Cooperativo han sido las que proporcionan entrenamiento permanente a su personal y ofrecen muchas oportunidades para colaborar y compartir ideas.

Métodos efectivos para enseñar el aprendizaje cooperativo han sido desarrollados por investigadores tales como Roger y David Johnson en el Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota; Spencer Kagan, Director de Recursos para Docentes y Yael y Shlomo Sharan en la Universidad de Tel Aviv, Israel. Los alumnos aprenden el verdadero significado de la democracia participativa al trabajar en proyectos de servicio en escuelas de todo el país. Estos programas ayudan a convertir las comunidades en sitios más vivibles, ofrecen a los alumnos la oportunidad de tener experiencias de aprendizaje directo, mejoran el éxito de las escuelas y aseguran que los participantes se sientan miembros valiosos. Muchos de estos programas son coordinados por el National Youth Leadership Council.

Los escritos de Kerschensteiner son una fuente de inspiración para cada generación nueva, que encara la perpetua tarea de acompañar a las jóvenes mentes sin experiencia por las vías que conducen a la madurez intelectual y la integridad moral. Rodolfo, T. (1998)

La importancia atribuida a lo “manual”, y después a lo “práctico”, va más allá de la simple habilidad técnica y de la competencia, y se incorpora al principio pedagógico de una actividad independiente y responsable. La espiritualización de su concepto del trabajo fue una evolución “gradual”. Kerschenteiner (1932)

La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la

experiencia es ensayar un sentido que se manifieste en el término conexo “experimento”, en el lado pasivo es sufrir o padecer. Dewey (1998).

Existe la necesidad de educar a los sentidos de ahí que insista en la necesidad de educar los sentidos, para lo cual se acercó a la doctrina sensualista y a sus filósofos más representativos: Locke y Condillac, para quienes el conocimiento se fundamenta en la información sensorial. No obstante, para ella, el proceso del conocimiento depende de dos fuerzas indispensables: "la exterior que toca y la interior que dice: yo abro la puerta". Es decir, la actividad espiritual tiene la primacía, pues sin ella, los sentidos se volverían inútiles. Y consiguió fundar una educación que se basa en respetar las leyes fisiológicas y biológicas del desarrollo. Dewey (1995).

Las nociones de disciplina y de orden están ligadas a la libertad y espontaneidad que no constituyen elementos opuestos, por el contrario, se complementan, pero para muchos pedagogos, la amplitud de esta concepción de libertad y educación, ha creado una cierta confusión. Ahora bien, por un lado, en este método liberador la guía no es el maestro, sino las fuerzas interiores que se expresan, pero por el otro, cree que esta libertad está ligada a las cualidades de la maestra, que deberá crear el clima que permita la expansión de las capacidades naturales. La intervención del adulto no pretende resolver todos los problemas del niño, sino conducirlo a la independencia, desde la primera infancia. Toda la personalidad del adulto posee una gran influencia educativa en la formación del carácter. En toda esta intervención cuidadosa o discreta del maestro, como ella la llama, no se trata de eliminarlo, sino de transformar su función. En este modelo, la libertad interior no se da, se construye y se hace, se adquiere en la vida. Sizaire, A. (1995).

El trabajo individual que corresponde a las posibilidades y a los intereses del sujeto, constituiría un medio educativo eficaz para ayudarlo a conocer sus cualidades y facultades personales. Insiste en que hay que tener en cuenta que cada inteligencia evoluciona de manera y de acuerdo con un ritmo particular de cada estudiante.

La paz, además de un problema vital, es también una obra de la educación. Es en este sentido que María Montessori dice que la adquisición de la paz debe convertirse en objeto de una ciencia: la de la educación y formación del hombre, que implica una situación y una adquisición espiritual al individuo y a toda la humanidad al

establecimiento de la paz. La verdadera paz es un estado interior del alma y, como tal, exige una educación particular. Y es en la infancia cuando existe mayor sensibilidad para esta educación, pues el carácter no se alerta por la influencia de la sociedad. Una sociedad en busca de la paz no somete al individuo, lo libera; no lo reduce, lo eleva. Este es el principio que M. Montessori aplica al crear, de la manera más feliz, las relaciones entre hombres libres e iguales. Buscó este objetivo al suprimir los castigos humillantes, en articular los golpes, que van en contra de la dignidad humana; dice que la estricta obediencia a un adulto severo equivale a la esclavitud y debe sustituirse por una disciplina natural y un trabajo libre, espontáneo resiliente y que la emulación niega la socialización del individuo y su armoniosa colaboración. Para sublimar la agresividad alienta actividades animadas y constructivas. Y puesto que la agresividad se relaciona con el instinto de posesión, una orientación equilibrada lo reemplazaría por el amor y el altruismo.

2.2. Teorías, Enfoques y Referentes Científicos sobre el Objeto de Estudio

2.2.1. Enfoque de Resiliencia

2.1.1.1. Contexto Global de la Resiliencia

El ser humano siempre ha vivido y vive en un ambiente de continuo cambio. Es en el siglo XXI cuando se plantea el concepto de resiliencia, pero desde el siglo XX, en las últimas décadas, se desprende un nuevo enfoque de atención a la niñez. Este estuvo centrado especialmente en casos en que los niños mostraban fortalezas frente a la adversidad. Entonces, la resiliencia fue vinculada con los factores que promueven respuestas positivas en las personas ante situaciones de adversidad.

“A fines de la década de los setenta surgió un creciente interés por conocer acerca de aquellas personas que a pesar de vivir en condiciones severamente adversas lograban superarlas y además, transformarlas en una ventaja o estímulo para su desarrollo biopsicosocial”. (Grotberg, 2005). Sin embargo, “muchas

interrogantes quedaron sin respuesta, ya que las predicciones de resultados negativos hechas en función de los factores de riesgo que indicaban una alta probabilidad de daño, no se cumplían, lo que determinaba que la gran mayoría de los modelos teóricos resultaran insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y el desarrollo psicosocial”. (Werner, 1989).

El término resiliencia tiene su origen en el latín, *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Este término empezó a emplearse en la física para hacer hincapié en la capacidad que tienen los cuerpos para volver a su estado normal. Expresa la cualidad de los materiales a resistir la presión, doblarse con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante presiones y fuerzas externas y su capacidad de resistencia al choque.

A partir de las investigaciones antes descritas surge el concepto resiliencia, el cual alude a “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir transformado por ellas”. (Grotberg E. , 1995, pág. 20). El enfoque de la resiliencia se explica a través de lo que se ha llamado el modelo “del desafío o de la resiliencia”, el cual muestra que las fuerzas negativas, que se expresan en términos de daños o riesgos, no encuentran a una persona inerte que asume, inevitablemente, daños permanentes, sino que describe la existencia de escudos protectores que harán que dichas fuerzas se transformen en factor de superación de la situación difícil. “A pesar de esto, no debe interpretarse que este enfoque está en oposición del modelo de riesgo, sino que lo complementa y lo enriquece desde una perspectiva que busca resaltar los factores de protección”. (Grotberg, 2005)

A partir del 2003 se realizan estudios sobre resiliencia en adultos, dado a que los estudios anteriores siempre estuvieron centrados en la niñez. Al respecto (Henderson & Milstein, 2003) “afirman que cuando un individuo de cualquier edad sufre una adversidad, en principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales que

amortiguan esa adversidad”.

Otro aporte de Henderson & Milstein (2003) citando a Rirkiny Hoopman (1991) se orienta a definir la resiliencia como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”. En su estudio (Henderson & Milstein, 2003) concluyen que:

La resiliencia es crucial para alumnos y docentes. Todos tenemos algunas características resilientes aunque estas a menudo pasan inadvertidas, es posible desarrollar más resiliencia. Las escuelas pueden utilizar el paradigma de la resiliencia como un modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social.

En América latina se han realizado una serie de estudios sobre resiliencia en la adolescencia. Un grupo de profesionales de diferentes disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología y la medicina han trabajado con adolescentes en situación de riesgo bajo el enfoque de resiliencia. Estos estudios fueron recogidos por un grupo de compiladores Munist, M. Suárez, E. Krauskopf, D. & Silber, J. (2007) bajo el título *Adolescencia y resiliencia*. Aquí se resumen las conclusiones más resaltantes a las que llegaron.

En el estudio realizado por Maddalero, M. y Breinbauer (2007, pp. 46 - 47) sobre la salud de los adolescentes y jóvenes en América latina concluyeron que:

Un enfoque innovador en promoción de la salud y prevención de conductas de riesgo encuentra un marco doctrinario en el constructo de la resiliencia, que busca trabajar las propias fortalezas de los jóvenes, con su empoderamiento y su participación en la construcción de una sociedad más equitativa y plural (...). La multivariada constelación de riesgo y problema de nuestros adolescentes y jóvenes nos muestra un escenario en que los enfoques basados en la resiliencia

tienen una clara posibilidad de aplicación. Ello se debe a una concepción transdisciplinaria que permite enfrentar los problemas con una visión holística e intersectorial.

Partiendo de esta concepción, es necesario que el enfoque de resiliencia se trabaje desde distintas aristas, logrando de esta manera darle una mirada holística.

Al respecto Silver, J. (2007, p. 109) quien propuso La entrevista motivacional para incrementar la resiliencia del adolescente manifiesta que:

La resiliencia de los adolescentes es la resultante de factores innatos y aprendidos. La resiliencia puede proteger la salud del adolescente expuesto a múltiples situaciones de riesgo. (...) si bien es importante constatar la existencia de la resiliencia, lo óptimo sería encontrar formas de estimularla. Esto requiere interlocutores tales como padres, maestros y profesionales con conocimientos acerca de los cambios en la conducta humana.

Si logramos formar maestros resilientes, estos se convertirán en interlocutores para los adolescentes que enfrenten situaciones adversas en la vida. Los docentes son un capital humano muy importante para contribuir con la formación de la niñez y adolescencia de nuestro país. Por lo tanto, ellos son quienes aportarán a crear comunidades resilientes.

Es necesario desarrollar la actitud resiliente en los futuros docentes de nuestro país. En un estudio sobre resiliencia y educación y las nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia Daverio, P. (2017, p. 162) afirma que:

Una escuela resiliente no solo enseña contenidos curriculares obligatorios sino que además provee a sus alumnos de herramientas y dispositivos que puedan usar frente a eventuales desafíos y situaciones nuevas. Y por ese punto vuelve a tener gran importancia la tarea del

docente. Por un lado, opera a través del ejemplo y, por el otro, capacitando a sus alumnos en el desarrollo de determinadas habilidades tales como estrategias de resolución de conflictos, estilos de comunicación asertivos, manejo sano del estrés, etc.

Las escuelas tienen que formar personas íntegras, para lograrlo nuestros docentes también tienen que tener una formación integral tanto cognitiva como actitudinal. Los maestros son vistos como un ejemplo a seguir por sus estudiantes. Por ende, es crucial la formación de maestros que desarrollen hábitos saludables y se sobrepongan a la adversidad en un país donde no existe igualdad de oportunidades para los niños y adolescentes.

Otro grupo de adolescentes que tiene que enfrentarse a las adversidades, debido al grado de discriminación que sufren, son las personas que tienen opciones sexuales distintas a las comunes. Al respecto Menvielle, E. (2007, p. 172) realizó un estudio sobre la resiliencia en lo jóvenes gays y lesbianas y encontró que:

Tanto factores externos como internos desafían la resiliencia de los jóvenes gays y lesbianas. La sociedad estigmatiza a individuos y grupos al atribuirles características de inferioridad, indeseabilidad, perversión moral. El individuo estigmatizado puede internalizar en mayor o menor medida estos atributos, con la consiguiente disminución de su autoestima y su sentido de efectividad personal.

Estos adolescentes tienen que asistir a las Instituciones Educativas donde sufren discriminación por sus pares y, en algunos casos, por los docentes y sus padres. El reto está en desarrollar políticas de tolerancia entre ellos y las personas con quienes interactúan. Por lo tanto, también puede abordarse desde el enfoque resiliente.

Por otro lado, tenemos un estudio que realizó Silber, I. (2007 – p. 209) titulado Antropología, adolescencia, trauma y resiliencia y llegó a la conclusión de que:

La perspectiva antropológica, la visión etnográfica, contribuyen a entender la resiliencia ante la violencia y el trauma. El planear y prestar servicios dirigidos a jóvenes, la promoción de la resiliencia adolescente, requiere de un enfoque holístico de salud: un modelo que incorpore metodologías participativas que sitúen la atención en los jóvenes dentro de un contexto sociopolítico, histórico y cultural.

Cabe hacer hincapié en la importancia de la contribución de las disciplinas que estudian al hombre y su entorno. De esta manera, la resiliencia será abordada desde una mirada holística.

2.1.1.2. La Resiliencia busca Transformar la Autonomía

Se refiere a un fuerte sentido de independencia; se destaca la importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal; es la autodisciplina y el control de los impulsos. Esencialmente, el factor protector a que se está refiriendo es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. También se determina como la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como una de las características más importantes de los niños que crecen en familias con problemas de alcoholismo y enfermedad mental. Llovet V. (2005).

2.1.1.3. La Resiliencia Transforma la Satisfacción

La naturaleza de la resiliencia es compleja y multidimensional e implica factores individuales, familiares y del ambiente socio-cultural. Asimismo, es importante señalar que las situaciones de adversidad no son estáticas, sino que cambian y a su vez requieren de cambios en las conductas resilientes. Por ejemplo, frente a accidentes o desastres naturales que pudieran ocurrir, surgen diversas condiciones de

adversidad que demandan una serie de conductas resilientes que van cambiando a medida que las situaciones también van cambiando. La conducta resiliente puede considerar el prepararse, vivir y aprender de experiencias de adversidad. Situaciones como, el mudarse de país, una enfermedad o el abandono, son ejemplos de este proceso Henderson (2003).

Definitivamente los estudios sobre la resiliencia han permitido cambiar la manera de entender el proceso de desarrollo humano y social, habiendo pasado de una concepción patologista y desesperanzadora frente a la adversidad, a una concepción que resalta la capacidad no solo de adaptación, sino hasta de crecimiento y enriquecimiento de la persona humana frente al dolor y al sufrimiento. Indudablemente, es cierto que los conceptos tales como “pensamiento positivo” u “optimismo” han formado parte de lo que podríamos denominar “Psicología Popular” desde hace muchos años. “El optimismo ha sido relacionado con las expectativas que las personas tienen acerca del futuro”. (Carver y Scheier, 2001)

Según Grimaldo (2004) el optimismo constituye un aspecto que media entre las situaciones externas, ya sean físicas o sociales, y la interpretación que hacemos de estas situaciones. Así pues, la orientación optimista de la vida nos permite responder positivamente frente a situaciones adversas, críticas e inclusive traumáticas, permitiendo la posibilidad de enfrentar y superar dichas dificultades.

2.1.1.4. La Resiliencia Permite Transformar el Pragmatismo

Partiendo de la concepción de la educación es un sistema abierto y en constante transformación, en donde las partes que lo componen mantienen relaciones de interdependencia, de tal modo que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total (Bertalanffy, 2001) se sobreentiende de esta manera que es imposible pensar en la resiliencia sin abarcar esfuerzos a nivel

político, institucional, comunitario, familiar e individual (Melillo, 2001).

La práctica docente cumple una función importante y transformadora, es una de sus funciones interactuar para mejorar la actitud de resiliencia en los estudiantes otorgándoles genuinos encuentros afectivos como mediador fundamental en el proceso de enseñanza.

Atada a la pedagogía popular del personal docente, y actuando como determinante poderoso en su quehacer pedagógico, se encuentra la concepción epistemológica que asumen frente al conocimiento. Desde este ejercicio reflexivo, se propone que una postura que considera al conocimiento un producto cultural e históricamente contingente. El teórico Bruner favorece la creación de un ambiente escolar que promueve la construcción de resiliencia; es desde la validación y el reconocimiento que se da a las y los estudiantes en el proceso de acompañarlos a construir conocimiento, que se reafirma su seguridad y su capacidad para crear, para transformar.

Es importante tener presente que de la crítica se ha de pasar a la transformación, de la desconstrucción a la reconstrucción orientando a los sistemas educativos capacitar a los estudiantes para la innovación y creatividad (Braslavsky, 2006).

Como puede verse, las ideas que aquí se proponen, “implican asumir la responsabilidad de cómo se conoce, por qué y para qué, pero no pretende que haya una sola forma de construir conocimiento o que una sola forma sea la correcta”. (Bruner, 1994). De este modo, estudiar se convierte en una actividad gratificante toda vez que de ella se recibe continuos reconocimientos y se reafirma una imagen de autoeficacia; “se trata entonces de luchar contra la falsa seguridad que aporta la certidumbre, fomentar la tolerancia a la ambigüedad y considerar el error y la debilidad como poderosos motores de construcción”. López, V. (2010)

2.1.1.5. Vínculos Resilientes con el Contexto Social y Natural

Al igual que muchos fenómenos humanos, la resiliencia siempre ha estado presente en la evolución del hombre, como un elemento que es consuetudinario a la condición no solo de sobrevivir, sino de construir proyectos de vida alternativos para superar situaciones o disfuncionales, en ámbito individual, familiar y social. La resiliencia propicia modificaciones conceptuales importantes en las ciencias sociales, humanas y naturales asumiendo el componente bio-psico-social-jurídico-espiritual que ilumina y cohesiona los proyectos de avanzada. Conlleva a una visión holística, integradora de los dilemas humanos, pues plantea que la activación de factores resilientes en individuos, genera también cambios en las familias y comunidades de las cuales hacen parte. Quintero (1997.).

2.1.1.6. Resiliencia y la Transformación para una Autoeficacia

La autoeficacia es la capacidad de poner límites, controlar los impulsos, responsabilizarse por los actos, manejo de estrés, terminar lo propuesto. La autoeficacia es la “opinión afectiva” que se tiene sobre la posibilidad de alcanzar determinados resultados, es decir, la confianza de alcanzar las metas exitosamente.

Es importante generar esquemas de confianza y seguridad, por el cual se comienza a anticipar que el éxito es posible y a crear las situaciones de reto, así la persona hará del desafío un estilo de vida

Transformación de afectividad: considerada como el Auto -reconocimiento de la vida emocional del sujeto, valoración de lo emocional, características personales en torno a la vida emocional. Aquellos maestros y maestras que creen en los niños y las niñas, les ayudan a aprender a creer en sí mismos y se convierten en tutores de resiliencia por efecto del trabajo afectivo, intelectual y social que espontáneamente desarrollan en el ejercicio de su profesión (Cyrulnik,

2002; Henderson y Milstein, 2003; Amar, 2000; Melillo, 2001; Rodríguez, 2004). Esto es así porque el afecto es una necesidad tan vital en los seres humanos, que frente a su carencia se genera una hipersensibilidad a la menor información afectiva, y en estas circunstancias, un acontecimiento en apariencia minúsculo, permite recuperar la esperanza. Cyrulnik (2013) en un estudio realizado con niños víctimas del nazismo manifiesta que se puede formar personas resilientes:

- Valorando y aceptando a las personas, a los niños, tal y como son para que puedan sentirse queridos.
- Facilitarles el autoconocimiento, la autoestima y respeto por sí mismos, ayudándoles a plantear metas realizables y constantes.
- Potenciando acciones sencillas y constantes: hora de levantarse, desayuno, estudio, autocontrol... Que el niño aprenda que lo que vale también cuesta un esfuerzo, a pesar de lo que vea en la TV.
- Potenciar valores como la templanza frente al impulso del consumismo actual. La felicidad no está en "tener" sino en "ser". Cuidar lo que uno tiene y no generarse necesidades. Conjugar la libertad y la responsabilidad.
- Aprendiendo a reconocer y comunicar sentimientos y empatizar con los de los demás.
- Potenciar la valoración y solidaridad con los demás: compartir.

2.2.2. Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein

Para Feuerstein (2006) la inteligencia debería ser definida como un proceso lo bastante amplio para abarcar una enorme variedad de fenómenos que tienen en común la dinámica y la mecánica de adaptación. Es la adaptabilidad lo que es inherente a la resolución de problemas y abarca tanto elementos puramente

cognitivos, como los creativos y motivacionales (...) asume el concepto de adaptación como los cambios que sufre un organismo como respuesta a la aparición de una situación que requiere tales cambios. Es un proceso dinámico que representa un proceso de cambio de un estado a otro. (pp. 3-4)

Asimismo, Feuerstein, propone que La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) es una interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador. (p.7). Habla de dos aspectos fundamentales de la inteligencia humana:

El primero es la extraordinaria capacidad de modificabilidad y plasticidad, la cual le conlleva a postular que la modificabilidad es accesible a todos los seres humanos, sin importar la etiología exógena o endógena de su condición, su edad y la gravedad de la situación. El otro aspecto es su considerable capacidad para diversificarse en algunos aspectos críticos de su comportamiento mental, estilo cognitivo y modalidades de interacción. (p. 13)

La modificabilidad está accesible a todos los individuos o grupos los cuales sus niveles de funcionamiento están extremadamente dañados por diferencias culturales, falta de EAM, o daños causados por factores endógenos o exógenos. La modificabilidad es considerada posible hasta edades avanzadas. La mediación de intencionalidad, trascendencia y significado podrían llegar a tener que variar en términos de intensidad, frecuencia, contenido y lenguaje con el fin de sobreponerse a barreras y resistencias particulares creadas por la condición, edad y características particulares del individuo. (pp. 29 y 30)

Según Feuerstein (1963) citado por Parada (2013) manifiesta que “el organismo humano es un sistema abierto que en su evolución adquirió la propensividad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador”. (p.445). Asimismo, manifiesta que “esta propensión al cambio, esta flexibilidad y plasticidad, es la que entenderemos como inteligencia”. (p.446)

Parada concluye que el auge y la validez de los aportes de Feuerstein son muy valiosos aún más en un contexto de crisis y de exclusión permanente. La aplicación de la teoría es altamente significativa de sobremanera en los grupos

poblacionales que tienen serias dificultades. Por último, afirma que “el organismo es propenso a la modificación, es decir, hay un sentido en todos los procesos de formación”. (p.454)

En una entrevista realizada por Noguez (2002) a Feuerstein éste manifiesta que “la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) explica el desarrollo humano no solo desde sus aspectos biológicos, sino desde los puntos de vista psicológico y sociocultural. La MCE se basa en un concepto de crecimiento humano, consustancial a la naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno”. (p. 136)

Asimismo, plantea que la EAM representa una característica única de la interacción humana y se concibe como determinante de la autoplaticidad del organismo humano. La EAM desempeña una función primordial en la determinación de las tendencias evolutivas y de los cambios importantes que ocurren en el funcionamiento mental humano. La falta de EAM disminuye la autoplaticidad del organismo que puede dar lugar a la carencia o reducción de la modificabilidad, como es el caso de los individuos para quienes la exposición directa a los estímulos tiene un efecto limitado. La mejora continua de la modificabilidad del individuo es la meta general que se persigue. Sus objetivos son:

- ✓ Corrección de las funciones cognitivas deficientes.
- ✓ Adquisición de conceptos, operaciones y etiquetas básicas.
- ✓ Producción de motivación intrínseca a través de la formación de hábitos.
- ✓ Creación de la motivación intrínseca a la tarea.
- ✓ La producción de procesos de los pensamientos reflexivos, intuitivos e introspectivos.
- ✓ Desarrollo de una actitud activa de aprendizaje.

Además afirma que los principios y didáctica de EIF favorecen el cambio de actitudes y técnicas de los educadores, psicólogos, trabajadores sociales y orientadores hacia la población de interés. La metodología del Programa de Enriquecimiento instrumental (PEI) es transferible a otras áreas temáticas y de tratamiento. (pp. 138.139).

Para Velarde, E. (2008) la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein explica que “el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con dificultades de aprendizaje; para ello debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica y ética humanística”. (p. 203). Asimismo manifiesta que además de proporcionarles el acceso al saber, los maestros deben ser capaces de forjarles estrategias adaptativas que les permita enfrentarse a este mundo globalizado que sufre velozmente cambios vertiginosos. (Es lo que Feuerstein denomina autoplaticidad) (p. 207).

Finalmente, en su estudio, Feuerstein concluye que “el ser humano es modificable y que la EAM tiene un rol principal en la evolución de la flexibilidad y la plasticidad del ser humano. Asimismo manifiesta que el PEI busca incrementar la modificabilidad, plasticidad y flexibilidad”. (pp. 49, 50). La plasticidad, la modificabilidad y la flexibilidad permitirán cambiar actitudes manifestándose en la solución de problemas al enfrentarse a las adversidades, la motivación intrapersonal y por ende, el desarrollo de hábitos saludables.

2.2.3. La Psicología Transpersonal de Abraham Maslow

Uno de los fundadores de la psicología transpersonal es Abraham Maslow. Al proponer la jerarquía de necesidades, Maslow recalca que luego de satisfacer esas necesidades propuestas en la pirámide (fisiológicas, seguridad, pertenencia y amor, estimado) las personas seguirán sintiéndose frustradas o incompletas a menos que experimente la *autoactualización*, o sea que aprendan a explorar sus talentos y capacidades y afirma que:

Las personas autoactualizadas ven la vida con claridad, son menos emocionales y más objetivas y pocas veces permiten que las esperanzas, los temores o los mecanismos defensivos del yo distorsionen sus observaciones (...) entre las principales características de las personas autoactualizadas se cuentan la creatividad, la espontaneidad y el trabajo duro. (Maslow p.463).

Por otro lado, Maslow también hacía hincapié en la importancia de la *motivación del ser* y afirma que cuando un organismo no siente hambre, dolor o temor surge la motivación del ser como la curiosidad o alegría. La motivación del ser se relaciona con el gozo y la satisfacción en el presente o con el deseo de buscar metas con valoraciones positivas. (p. 472).

Lajoie y Shapiro (1992) resumen que “la psicología transpersonal se ocupa del estudio del potencial más elevado de la humanidad, así como del reconocimiento, la inteligencia y el estudio de las experiencias de unidad, espirituales y trascendentes.”

Un maestro o una cultura no crea seres humanos ni implanta en éstos la capacidad de amar, de manifestar curiosidad por las cosas, ni de filosofar, de construir símbolos o ser creativo. Más bien, permite, fomenta, favorece o propicia lo que existe en estado embrionario y que clama por realizarse y actualizarse. La autoactualización exige esforzarse para hacer bien todo lo que se desea hacer.

Las emociones positivas desempeñan un papel importante en la autoactualización. Maslow estudió las áreas de funcionamiento humano y dentro de sus aportes manifiesta que “los seres humanos poseen una tendencia innata a alcanzar grados superiores de salud, creatividad, conocimiento de sí mismos y plenitud.” Asimismo afirma que “el proceso de autoactualización convierte a los individuos en seres más productivos, creativos y eficiente.” (p. 481).

Asimismo al plantear las conclusiones de su estudio afirma que:

Cuando las personas no utilizan sus talentos y capacidades ni experimentan la autoactualización pueden sentirse frustradas aun cuando satisfagan todas las

demás necesidades. Todas las personas autoactualizadas dirigen sus energías a una causa o vocación. Las principales características de las personas autoactualizadas son la capacidad para el trabajo arduo, la creatividad y la espontaneidad. (p. 492).

Es importante destacar los aportes de Maslow debido a que permiten centrar su teoría motivacional en las dificultades que presenta la población objeto de estudio. Es importante destacar que la problemática se evidencia en las limitaciones para afrontar a los problemas, sobreponerse a las adversidades, motivación intrapersonal y desarrollar hábitos saludables. Por el contrario, si logramos que los futuros docentes, objeto del presente estudio, lograr la autoactualización, se tendrá como resultados docentes creativos, capaz de afrontarse a las adversidades.

2.2.4. Pensamiento Creativo

La creatividad se centra en producir ideas originales mejor que las anteriores, para solucionar un problema o aprovechar una oportunidad, a tal punto que su originalidad es capaz de agregar valor a la organización y convertirse en una ventaja competitiva (...) las personas creativas suelen ser más flexibles que las poco creativas, pueden estar dispuestas a cambiar y suelen hacerlo. Omaña, C. (pp. 93- 94)

Moromizato, R. (2007) en un estudio sobre el pensamiento crítico creativo en niños se pregunta ¿por qué es importante desarrollar el sentido crítico creativo en los alumnos y alumnas? Al respecto cita a Bean (1992) quien afirma que La creatividad construye la autoestima; asimismo la creatividad aumenta la conciencia de uno mismo, y; la creatividad y la comunicación van de la mano. (p. 315).

También Moromizato manifiesta que el pensamiento crítico creativo exige más que diversión e ideas innovadoras esta requiere de un alto nivel de tolerancia a la frustración.- Los niños y adolescentes que ejercen su creatividad a menudo poseen una energía tal que suelen cansar y frustrar a los adultos. (p. 316)

Pacheco, V. (2003) en su estudio sobre inteligencia y pensamiento creativo concluye que al promover una educación que permita el desarrollo del talento creativo de los niños, los docentes deben tener motivación para estimular una mente creativa en los alumnos. (p.9).

Galvis, R. (2007) citando a Rodríguez (1998) manifiesta que al asociar la creatividad con la capacidad del hombre para transformar el mundo que lo rodea, asegura que es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas. (p. 85).

Asimismo Galvis (2007) afirma que el profesor creativo trata de fomentar las ideas nuevas y originales en lugar de reprimirlas e incita a la comunicación de estas el proceso didáctico creativo debe desarrollarse en forma de espiral, partiendo de una situación problemática, confrontando cognitivamente lo conocido con lo desconocido, a través de técnicas que faciliten el autoaprendizaje, en un ambiente que promueva la libertad de expresión y la valoración de las diferentes respuestas tanto positivas como negativas. (pp.87, 88).

Finalmente Galvis concluye en que es importante que en la formación de los docentes se asuma el desarrollo del pensamiento creativo, para que básicamente este abierto a las diversas maneras de enfrentar una situación o una reflexión, con la finalidad de adaptar su actividad docente a las condiciones del momento, resolver problemas y tomar decisiones bajo un proceso razonado y reflexivo. El docente debe ser el profesional con mayor formación en creatividad, pues no existen recetas exactas en materia de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, es posible aplicar las fases del proceso creativo a la didáctica. (p.97).

Monreal (2000) citado por Chacón (2005) refiere las formas de la creatividad son infinitas e impredecibles y tienen que ver con dos tipos de disposición: la personal y su relación con el ambiente. Se puede contar con una forma de creatividad expresiva, cuya característica es la espontaneidad y la libertad, la alegría de vivir. También se encuentra la creatividad técnica, en donde domina más la habilidad que la espontaneidad; supone una gran pericia del sujeto en creación de productos. La creatividad inventiva, donde se ubica a los

inventores, cuya característica es la ingeniosidad con los materiales. Se define también al creativo innovador, quien ha sido capaz de asumir los principios elaborados por otros, pero que elabora una modificación por medio de aproximaciones alternativas y la creatividad emergente en donde se sitúa a los individuos que han tenido una influencia histórica muy relevante, ya que se conocen como genios. (p.8).

Por otro lado, para Sternberg y Lubart (1997) citado por Chacón (2005) manifiesta que la personalidad no es una condición fija en las personas, sino que se produce un conjunto de rasgos de personalidad que son más o menos estables a lo largo de la vida. Estos rasgos son la perseverancia ante los obstáculos, la voluntad de asumir riesgos sensibles, la voluntad para crecer, tolerancia de la ambigüedad, apertura a la experiencia, fe en uno mismo, y el coraje de las convicciones propias. (p.10).

Eysenck (1993) citado por Chacón (2005) plantea tres tipos de variables para obtener resultados creativos. En primera instancia menciona las variables cognitivas, en donde se destacan la inteligencia, los conocimientos, las habilidades técnicas y el talento especial. Luego menciona las variables ambientales, como los factores políticos, religiosos, culturales, socio-económicos y educacionales. Por último, se refiere a las variables de personalidad, que son la motivación interna, la confianza y la disconformidad.

Por su parte, Gardner (2001, p. 129), menciona algunos rasgos de la personalidad comúnmente presentes en los creativos:

Los estudios de personas muy creativas indican que éstas tienden a destacar más por la configuración de su personalidad que por su puro poder intelectual. Cuando ya son capaces de realizar obras que se consideran creativas, difieren de sus compañeros en cuanto a ambición, confianza en sí mismos, pasión por su trabajo, insensibilidad a la crítica y por su deseo de ser creativos, de dejar huella en el mundo.

Para Maslow (2001, p. 86) la actitud creativa requiere fortaleza y coraje e indica que los estudios sobre personas creativas presentan algunas características relacionadas con esta condición como la obstinación, la

independencia, la autosuficiencia, algo de arrogancia, fuerza de carácter y del ego.

Es importante resaltar la síntesis que hace Chacón (2005) al manifestar que la personalidad de los creativos parece centrarse en un conjunto de características que se manifiestan con mayor intensidad en algunas personas. Hay rasgos que nombran algunos de estos autores y que son coincidentes entre sí, ya que recalcan la importancia de la perseverancia ante los obstáculos, la confianza en sí mismo, la ambición y la imaginación. (p.12).

Sternberg y Lubart (1997) mencionan que Las características principales de estos docentes, eran que trataban a sus estudiantes como personas; propiciaban la independencia y servían como modelos, para roles creativos. Por otra parte, los educadores que inhibían la creatividad, no tomaban en cuenta nuevas ideas, se basaban en el aprendizaje repetitivo y eran inseguros o rígidos. (pp. 18, 19).

Por otro lado, Yentzen (2003) manifiesta que debemos enfrentar el hecho de que la creatividad, aunque es una facultad potencial en todo ser humano, queda sin realizar debido a una práctica educacional distorsionada. (p.3).

Morin (199) en el quinto saber para la educación del futuro afirma que el abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos (p 11).

Summo, Voisin, & Téllez (2016) sugieren que ante el complejo entramado que la realidad constituye, vemos entonces, más allá de la necesidad absoluta de una educación para el pensamiento creativo, el proceso donde los docentes tenemos que actuar como guías en el camino hacia el mundo del mañana que forjarán nuestros estudiantes. Una vez establecido esto debemos sin embargo interrogarnos sobre el impacto real de esta formación sobre los individuos así como sobre los procesos que el docente tiene que llevar a cabo para

implementar la creatividad en su práctica y generarla en sus estudiantes. (p. 87). Asimismo, en su estudio sobre la creatividad en el ámbito escolar, concluyen en que es exactamente ahí en donde reside la creatividad del docente, es decir, en su capacidad de generar escenarios de aprendizaje-acción entendidos como contextos de aprendizaje en los cuales los educandos deben llevar a cabo una misión que necesita la movilización de recursos declarativos, procedurales y actitudinales en pro de la resolución de problemas que atañen al logro de dicha misión.

Una educación creativa es una educación desarrolladora y autorrealizadora, en la cual no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, sino también el aprendizaje de una serie de actitudes que en determinados momentos nos llenan de cualidades psicológicas para ser creativos o para permitir que otros lo sean favoreciendo de este modo el crecimiento de la facultad que tiene el ser humano para enfrentar las adversidades.

El proceso de formación del hombre se centra en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de “concientización”, definido como el proceso en virtud del cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida como de su capacidad de transformar esa realidad. Freire P. (1975).

2.2.5. La Modelación

Las acepciones del concepto de modelo son muy diversas. Puede considerarse al modelo, en términos generales, como representación de la realidad, explicación de un fenómeno, ideal digno de imitarse, paradigma, canon, patrón o guía de acción; idealización de la realidad; arquetipo, prototipo, uno entre una serie de objetos similares, un conjunto de elementos esenciales o los supuestos teóricos de un sistema social. (Caracheo, 2002).

Gago (1999) define modelo como ejemplar o forma que uno propone y sigue en la ejecución de una obra artística o en otra cosa, ejemplar para ser imitado, representación en pequeño de una cosa, copia o réplica de un original, construcción o creación que sirve para medir, explicar e interpretar los rasgos y significados de las actividades agrupadas en las diversas disciplinas. Los modelos son construcciones mentales que permiten una aproximación a la realidad de un fenómeno, distinguiendo sus características para facilitar su comprensión. El término modelo, en consecuencia, tiene una amplia gama de usos en las ciencias y puede referirse a casi cualquier cosa, desde una maqueta hasta un conjunto de ideas abstractas (Achinstein, 1967).

El modelo es una representación parcial de la realidad; esto se refiere a que no es posible explicar una totalidad, ni incluir todas las variables que esta pueda tener, por lo que se refiere más bien a la explicación de un fenómeno o proceso específico, visto siempre desde el punto de vista de su autor (Aguilera, 2000).

Otra acepción define al modelo como un patrón a seguir o muestra para conocer algo, existe también la idea de que un modelo debe ser utilizado para probar una hipótesis o una teoría, o tan sólo para poder explicar un proceso o una abstracción (Aguilera, 2000). Aun cuando la explicación de un modelo parte de supuestos hipotéticos o de teorías previas ya confirmadas, ésta estaría completa si no abarca observaciones y experimentaciones posteriores que den cuenta de todos aquellos elementos, mecanismos y procesos incluidos en él. El modelo explica a la realidad y la fundamentación teórica explica al modelo.

De acuerdo con Flórez (1999), el lenguaje suministra una forma de modelar la realidad; cuando el individuo prefigura en su mente la acción que va a ejecutar a continuación, la está planeando, preordenando, modelando. Por lo tanto, un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor comprensión. Aunque difieren cualitativamente en cuanto a su valor explicativo, todos los modelos comparten la característica de ser imágenes o representaciones construidas acerca de lo que podría ser la multiplicidad de fenómenos o cosas observables reducidas a una raíz común que permita captarlas como similares en su estructura o al menos en su funcionamiento.

Como conclusión, el término modelo puede ser definido como la representación de un hecho o fenómeno propuesta como ideal a seguir. Pretende mostrar las características generales de la estructura de dicho fenómeno, explicar sus elementos, mecanismos y procesos, cómo se interrelacionan y los aspectos teóricos que le dan sustento, para facilitar su comprensión. Una vez comprendido el concepto de modelo, conoceremos cuál es su función.

Es una representación más detallada de la realidad. Los modelos pertenecen de manera específica a fenómenos particulares y diferentes modelos pueden representar al mismo fenómeno desde distintos puntos de vista paradigmáticos. Los modelos de enseñanza en realidad son, de acuerdo con Joyce y Weil (1986), modelos de aprendizaje: “A medida que ayudamos a los estudiantes a adquirir información, ideas, destrezas, valores y formas de pensar, y medios para expresarse, también les estamos enseñando cómo aprender.” (p. 1). Para ejemplificar el concepto de modelo tal vez sea preciso recurrir a dos de ellos que poseen elementos de contraste: El modelo conductista enfatiza el estudio de la conducta observable y no asume la existencia de procesos subyacentes al pensamiento (Almaguer y Elizondo, 1989; Miller, 1989). Sobre este modelo, Woolfolk (1990), plantea que muchos psicólogos conductistas se han dedicado al estudio de la conducta observable y “han rehusado siquiera discutir los conceptos de pensamiento y emoción, ya que los pensamientos y emociones no pueden observarse directamente” (p. 173).

En un marcado contraste con esta propuesta, de acuerdo con Almaguer y Elizondo (1998), los científicos cognoscitivos conciben a la mente como un sistema complejo que recibe, almacena, recupera, transforma y transmite información para aprender y solucionar problemas. (p. 61).

Estos procesos que se estudian en los modelos cognoscitivos son internos y no pueden observarse directamente, no obstante, residen en el centro de interés sobre el estudio de la cognición humana. Este contraste entre dos modelos manifiesta la orientación tan distinta que un individuo asume al adoptar un modelo a diferencia del otro. Estos dos modelos parten de un sistema de creencias y postulados disímiles acerca del individuo y su forma de apropiarse

del mundo, y en consecuencia lo conceptualizan también en forma distinta. Por tanto, la adopción del uno en lugar del otro marca rumbos diferentes en la forma de explicar el aprendizaje humano.

2.2.6. El Cambio Psicológico y la Transformación Personal

El liderazgo transformacional se caracteriza por la capacidad para producir cambios sustantivos. Los líderes transformacionales son capaces de emprender los cambios en la visión, la estrategia y la cultura de la organización y también de propiciar innovaciones en los productos y las tecnologías.

El liderazgo transformacional, en lugar de analizar y controlar transacciones específicas con los seguidores utilizando reglas, instrucciones e incentivos, se concentran en cualidades intangibles, como la visión, los valores compartidos y las ideas, con el propósito de crear relaciones, de dotar de mayor significado a las actividades independientes y de ofrecer un terreno común para enrolar a los seguidores en el proceso de cambio. El liderazgo transformacional está fundado en los valores, las creencias y las cualidades personales del líder y no en un proceso de intercambio entre los líderes y los seguidores.

Un líder transformacional entiende la necesidad de que sus equipos deben sentir que trabajan por algo más que el dinero, llevarlos hacia un compromiso consigo mismos y con la organización para alcanzar metas a largo plazo. Las personas con este estilo de liderazgo son los verdaderos líderes que inspiran a sus equipos constantemente con una visión compartida del futuro. Aunque el entusiasmo de este líder se transfiere a menudo al equipo, debe ser siempre apoyado por otros mandos enfocados en el detalle o trabajo rutinario. Es por eso que, en muchas organizaciones, son necesarios tanto el liderazgo de transacciones como el liderazgo transformacional. Los líderes transaccionales (o responsables) aseguran que el trabajo de rutina se lleve a cabo de forma fiable, mientras que los líderes transformacionales cuidan las iniciativas nuevas que agreguen valor.

El líder transformacional tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo desde una motivación regular hasta llevarla al compromiso. “Los líderes transformacionales elevan los deseos de logros y autodesarrollos de los seguidores, mientras que a la vez promueven el desarrollo de grupos y organizaciones”. Menéndez, R. (2009)

Competencia personal, altos estándares y tenacidad: Es la convicción de que se está lo suficientemente preparado para poder enfrentar cualquier situación que se presente aunque sea imprevista. Es la convicción de que aunque no se conozcan todas las respuestas, uno puede buscarlas y encontrarlas.

Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés: Se refiere al conjunto de expectativas positivas sobre uno mismo o más específicamente sobre las acciones de uno mismo, como así también a la capacidad para aceptar o sobrellevar los acontecimientos a pesar del estrés que estos traen consigo.

Relaciones seguras y aceptación del cambio: Se refiere a la posibilidad de establecer relaciones interpersonales con personas que brindan apoyo, confianza y permiten el desarrollo personal. La aceptación al cambio se refiere a la posibilidad de las personas de ser flexibles para adaptarse a situaciones nuevas.

Control: Es la capacidad de las personas para promover su bienestar, conduciéndose y actuando conforme a lo que quieren o han decidido hacer con su vida.

Influencia espiritual: Se refiere a la influencia positiva que la vida espiritual puede tener en las personas.

Surge la necesidad, entonces, de orientar la transformación del hombre con el logro de capacidades resilientes. “Todos nacemos con una resiliencia innata, y con capacidad para desarrollar rasgos o cualidades que nos permiten ser resilientes, tales como el éxito social (flexibilidad, empatía, afecto, habilidad para comunicarse, sentido del humor y capacidad de respuesta); habilidad para resolver problemas (elaborar estrategias, solicitar ayuda, creatividad y

criticidad); autonomía (sentido de identidad, autosuficiencia, conocimiento propio, competencia y capacidad para distanciarse de mensajes y condiciones negativas); propósitos y expectativas de un futuro prometedor (metas, aspiraciones educativas, optimismo, fe y espiritualidad)” (Benard, 1991).

Transformar el conocimiento y configurar esquemas resiliente de pensamiento. Las investigaciones sobre resiliencia le han proporcionado al campo de la prevención, de la educación, y del desarrollo de los y las jóvenes, nada menos que un conocimiento básico fundamentalmente diferente con un paradigma de investigación y práctica, el cual es una esperanza para lograr cambios en el ámbito humano.

Este paradigma se refiere al riesgo en un contexto social muy amplio, como por ejemplo, al racismo, la guerra y la pobreza, y no se basa propiamente en el individuo, las familias y las comunidades, el cual se cuestiona cómo es que los y las jóvenes se desarrollan con éxito aunque se hayan enfrentado a grandes presiones.

Además, nos proporciona una base lógica para limitar nuestra atención a las ciencias sociales y de comportamiento desde el punto de vista de la fortaleza innata de los jóvenes, de sus familias, sus centros educativos y sus comunidades y no desde el punto de vista del riesgo, los problemas y la patología que hayan tenido que sobrellevar para mejorar su salud y curar sus heridas.

Al revisar estas fortalezas y al estar convencidos de que todos las tenemos, así como también capacidad de cambio, esto le proporciona al campo de la prevención, de la educación, y del desarrollo de los y las jóvenes, no solamente un sentido claro de dirección, acerca de lo que "sí funciona", sino que nos sugiere que no debemos obsesionarnos en identificar riesgos, ya que ésta es una práctica que estadísticamente debilita, estigmatiza y daña a los y las jóvenes, a sus familias, a las comunidades en riesgo y de alto riesgo, y que perpetúa los estereotipos y el racismo.

Se debe destacar como dato importante, el hecho de que debemos estar convencidos de que todos tenemos una resiliencia innata en el campo del

optimismo, y las posibilidades, que son componentes indispensables para sentirnos motivados. Uno de los factores protectores que más contribuyen a desarrollar la resiliencia en jóvenes con problemas, es el tener grandes expectativas de lo que pueden lograr, ya que si interiorizan lo que se espera de ellos, esto los motiva y les da la posibilidad para superar riesgos y situaciones adversa.

Las investigaciones sobre resiliencia demuestran la importancia de darle al desarrollo humano un sitio prominente en todo lo que se relaciona al campo de la prevención, educación y al desarrollo de los y las jóvenes. "Los estudios sobre resiliencia sugieren que la naturaleza nos ha dotado de mecanismos protectores poderosos para desarrollarnos", (Maston, 1994) que "trascienden las fronteras geográficas, étnicas, sociales e históricas". Werner (1992) porque están orientados a nuestra condición humana y responden a esas necesidades básicas de afecto, relación, respeto, retos y estructuras, así como para participar de una manera significativa, para experimentar el sentido de pertenencia y poder, y por último, comprender el significado de la vida.

Asimismo, los estudios realizados sobre resiliencia validan los modelos teóricos anteriores de desarrollo humano, entre los cuales se encuentran los de Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Rudolf Steiner, Abraham Maslow y Joseph Chilton Pierce.

Aunque cada uno tiene un componente psicosocial, moral, espiritual o cognitivo relacionado con el desarrollo humano, todos tienen en común el aspecto biológico de crecimiento y desarrollo (por ejemplo, la naturaleza de los seres humanos para hacer las cosas correctamente) el cual se manifiesta de una forma natural cuando están presentes ciertas propiedades ambientales. De acuerdo con Maston, (1994) "cuando se atenúan las situaciones adversas y se restablecen las necesidades humanas básicas, la resiliencia se manifiesta."

2.3. Conceptualización

Resiliencia.- La resiliencia es un tema estudiado en la actualidad por la importancia que tiene para la promoción del desarrollo (Salgado, 2005) y se ha definido como la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas, a pesar de estar expuestas a situaciones adversas que amenazan su integridad (Rutter, 1993).

Asertividad.- Se trata de una capacidad de comunicación, en la que nuestro pensamiento se manifiesta libremente, sin miedo a que los demás no compartan lo que pensamos (aquí la importancia de los derechos asertivos) y 'respetando' los sentimientos y los derechos de los demás (si no se respeta se emite comunicación agresiva). Pero, el concepto que más define la comunicación asertiva es la 'pérdida de miedo al comunicarte'. Tanto la comunicación pasiva como la agresiva, encierran en el fondo el miedo y la inseguridad. (Muñoz, E.)

Es la cualidad de una persona que expresa sin ansiedad su particular punto de vista e intereses, sin negar los de los demás. La Asertividad se suele practicar mucho en terapias psicológicas para disminuir la ansiedad social, resolver problemas psicológicos, mejorar el autocontrol y autoestima, moderar la agresividad. Por tanto, el objetivo principal, es la integración de todos ellos en el repertorio del sujeto. (Vicente, S.)

Autonomía.- Autonomía en términos generales es la condición, el estado o la capacidad de autogobierno o de cierto grado de independencia. Algunas palabras similares son: soberanía, autogobierno, independencia, emancipación y potestad. Palabras con significado opuesto pueden ser dependencia y subordinación.

Autonomía es la Capacidad de controlar, afrontar y tomar por propia iniciativa decisiones, acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias.

Autorealización. Es un proceso que consiste en saber disfrutar de la vida; aceptarse sin apartar la posibilidad de cambiar; valorar lo que uno piensa y siente; ser independiente, valorar las relaciones con los demás sin someterse a sus expectativas, resolver adecuadamente los conflictos; y además, es aceptar la responsabilidad de la propia vida. (Karl Rogers).

Autoregulación Se denomina autorregulación a la **capacidad que posee una entidad o institución para regularse a sí misma**, lo cual supone un logro de **equilibrio espontáneo**, sin necesidad de la intervención de otros factores, entidades o instituciones para lograr dicho proceso de autorregulación.

“La autorregulación se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas. Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos. Las normas incluyen ideales, criterios morales, normas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas”

Autocontrol y autodisciplina. Controlar las propias respuestas es especialmente importante en esta fortaleza: dirigir los procesos de pensamiento en direcciones distintas a las que la mente toma de manera espontánea, cambiar las respuestas emocionales a partir de lo primero que sienten, evitar llevar a cabo impulsos y deseos, tratar de actuar mejor de lo normal, de persistir en una tarea. La mayor parte de las veces la autorregulación supone no hacer algo, aunque puede suponer también hacer.

Formación integral.- La formación integral tiene como propósito esencial facilitar el pensamiento crítico y reflexivo, es decir, capacidad para contribuir a la mediación de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad, para la emancipación y liberación de los y las ciudadanos(as) por medio del establecimiento de recursos y espacios para promover la educación integral, permanente, continua, de calidad, equidad de género, igualdad de condiciones, oportunidades, derechos y deberes. Dentro de ésta, la preparación de personas con competencias queda entendida y definida en este estudio como el conjunto de atributos: conocimientos, experiencias, habilidades, destrezas, actitudes, y valores que posee un sujeto para resolver problemas en un entorno o contexto determinado, con una valoración ética en su quehacer, el cual debe ser investigativo, productivo, innovador, sustentable y ecológico, articulándose o vinculándose con organizaciones socioproductivas y la comunidad a través de planes y proyectos para el desarrollo integral.(Serquera, B.).

Transformación.- Es una dimensión que orienta al individuo hacia el desarrollo de sí mismo, a través de la adopción de nuevos modelos de pensamiento así como de la adquisición de una serie de cualidades que la ayudarán a mejorar enormemente su

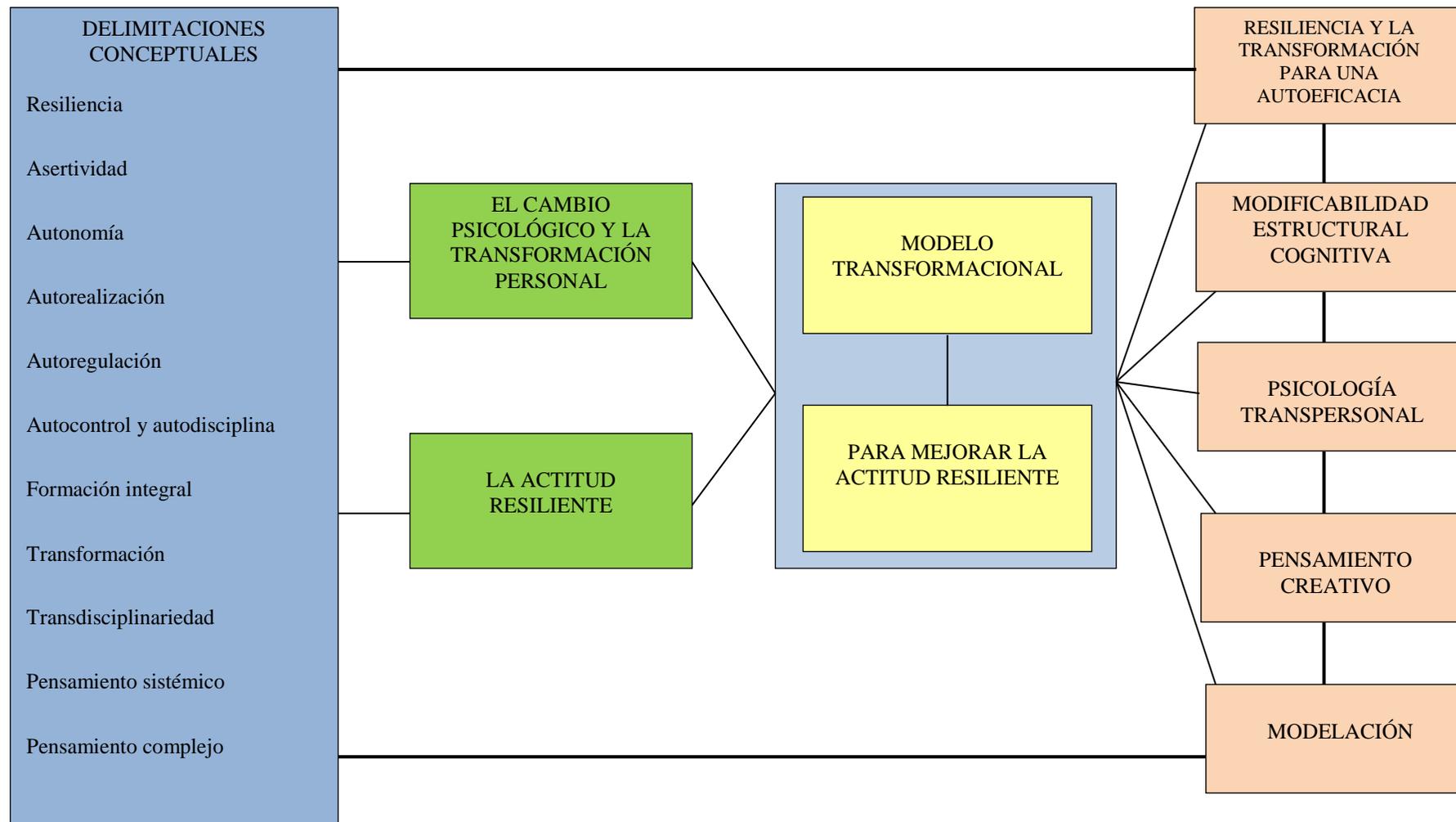
calidad de vida. Cada ser humano cuando logre alcanzar un estado de plenitud y satisfacción con él mismo, sin detrimento de las circunstancias físicas, emocionales o sociales que le rodeen; evidentemente sin actuar con indiferencia, por el contrario, manteniendo la armonía, siendo consecuente con la premisa de que cada ser vivo armonizado establece una mejor relación con el entorno, otorgando grandes y efectivas soluciones.

Transdisciplinariedad.- Según Martínez (2008, p. 91), el verdadero espíritu de la transdisciplinariedad va más allá de todo lo que prácticamente se está haciendo hasta el presente: su meta o ideal no consistente sólo en la unidad del conocimiento, que es considerada como un medio, sino que camina hacia la autotransformación y hacia la creación de un nuevo arte de vivir. En transdisciplinariedad se utiliza el diálogo como instrumento operativo y se pretende asimilar, o al menos comprender, las perspectivas y el conocimiento de otros, sus enfoques y sus puntos de vista, y también desarrollar, en un esfuerzo conjunto los métodos, las técnicas y los instrumentos conceptuales que faciliten o permitan la construcción de un nuevo espacio intelectual, de una nueva plataforma mental, una nueva vivencia compartida y una nueva forma de investigar. Este modelo exige la creación de un metalenguaje, en el cual se puedan expresar los términos de todas las disciplinas participantes.

Pensamiento sistémico.- El pensamiento sistémico es la actitud del ser humano, que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y accionar, a diferencia del planteamiento del método científico, que sólo percibe partes de éste y de manera inconexa. (Ludwing Von Bertalanffy).

Pensamiento complejo.- La noción de pensamiento complejo fue acuñada por el filósofo francés Edgar Morin y refiere a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Ante la emergencia de hechos u objetos multidimensionales, interactivos y con componentes aleatorios o azarosos, el sujeto se ve obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva. Morín denominó a dicha capacidad como pensamiento complejo. Este concepto se opone a la división disciplinaria y promueve un enfoque transdisciplinario y holístico, aunque sin abandonar la noción de las partes constituyentes del todo. La sistémica, la cibernética y las teorías de la información aportan sustento al pensamiento complejo.

2.4. Representación Gráfica del Modelo Teórico de la Propuesta



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones del capítulo II

- Tanto la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva como la teoría de la psicología transpersonal permiten describir, entender y explicar el problema de la falta de actitud resiliente sustentado en el enfoque de resiliencia.

CAPÍTULO III
CONCRECIÓN DEL MODELO
TRANSFORMACIONAL PARA
MEJORAR LA ACTITUD RESILIENTE
DE LOS ESTUDIANTES DEL VII
CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE
COMUNICACIÓN DEL IESP “SANTA
CRUZ” DE LA PROVINCIA DE SANTA
CRUZ, REGIÓN CAJAMARCA

CAPÍTULO III: CONCRECIÓN DEL MODELO TRANSFORMACIONAL PARA MEJORAR LA ACTITUD RESILIENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN DEL IESP “SANTA CRUZ” DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ, REGIÓN CAJAMARCA

Introducción

En el presente capítulo se detallan los resultados analizados de la actitud resiliente de los estudiantes del vii ciclo de la especialidad de Comunicación del IESP “Santa Cruz” de la provincia de Santa Cruz, región Cajamarca. Se empleó la escala de resiliencia SV – RES (2015) de los investigadores Saavedra y Villalta. Asimismo, se propone el modelo transformacional para superar la actitud resiliente.

3.1. Resultados

Cuadro N° 1: Resultado de la dimensión “Yo soy – Yo estoy” expresado en cantidades y porcentajes según indicadores

YO SOY – YO ESTOY	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo Ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Una persona con esperanza.	10	16.67%	6	10.00%	12	20.00%	15	25.00%	17	28.33%
2. Una persona con buena autoestima.	12	20.00%	5	8.33%	13	21.67%	17	28.33%	13	21.67%
3. Optimista respecto al futuro.	8	13.33%	6	10.00%	13	21.67%	18	30.00%	15	25.00%
4. Seguro de mis creencias o principios.	10	16.67%	7	11.67%	14	23.33%	17	28.33%	12	20.00%
5. Creciendo como persona.	11	18.33%	6	10.00%	15	25.00%	15	25.00%	13	21.67%
6. Rodeado de personas que en general me ayudan en situaciones difíciles.	10	16.67%	3	5.00%	16	26.67%	19	31.67%	12	20.00%
7. En contacto con personas que me aprecian.	7	11.67%	4	6.67%	12	20.00%	14	23.33%	23	38.33%
8. Seguro de mí mismo.	8	13.33%	6	10.00%	11	18.33%	19	31.67%	16	26.67%
9. Seguro de mis proyectos y metas.	8	13.33%	8	13.33%	12	20.00%	12	20.00%	20	33.33%
10. Seguro del ambiente en el que vivo.	8	13.33%	5	8.33%	12	20.00%	18	30.00%	17	28.33%
11. Una persona que ha aprendido a salir	9	15.00%	6	10.00%	13	21.67%	17	28.33%	15	25.00%

adelante en la vida.										
12. Un modelo positivo para otras personas.	10	16.67%	7	11.67%	15	25.00%	16	26.67%	12	20.00%
13. Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio.	10	16.67%	4	6.67%	14	23.33%	19	31.67%	13	21.67%
14. Satisfecho con mis relaciones de amistad.	6	10.00%	4	6.67%	13	21.67%	19	31.67%	18	30.00%
15. Satisfecho con mis relaciones afectivas.	8	13.33%	6	10.00%	12	20.00%	18	30.00%	16	26.67%
16. Una persona práctica.	10	16.67%	5	8.33%	12	20.00%	17	28.33%	16	26.67%
17. Una persona con metas en la vida.	7	11.67%	5	8.33%	15	25.00%	15	25.00%	18	30.00%
18. Afectivo frente a mis problemas.	6	10.00%	2	3.33%	15	25.00%	14	23.33%	23	38.33%
19. Revisando constantemente el sentido de mi vida.	6	10.00%	8	13.33%	16	26.67%	16	26.67%	14	23.33%
20. Generando soluciones a mis problemas.	7	11.67%	7	11.67%	14	23.33%	18	30.00%	14	23.33%

Fuente: Escala de resiliencia SV – RES (2015) aplicada a 60 estudiantes del VII Ciclo de la Especialidad de Comunicación en el ISP “Santa Cruz” de la Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca

De los datos que se muestran en la tabla anterior se puede afirmar que de acuerdo al indicador **“Yo Soy – Yo estoy”**, en todos los ítems en la escala valorativa neutra o sea ni acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo, se muestran que los porcentajes oscilan entre el 18.33% y un 38.33% evidenciándose claramente que los estudiantes tienen dificultades para conocerse a sí mismos, sus potencialidades, sus características, aptitudes, deseos, aspiraciones y no reconocen sus responsabilidades.

Cuadro N° 2: Resultado total de la dimensión “Yo soy – Yo estoy” expresado en cantidades y porcentajes según respuestas.

YO SOY – YO ESTOY	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo Ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Una persona con esperanza.	10	5.85%	6	5.45%	12	4.46%	15	4.50%	17	5.36%
2. Una persona con buena autoestima.	12	7.02%	5	4.55%	13	4.83%	17	5.11%	13	4.10%
3. Optimista respecto al futuro.	8	4.68%	6	5.45%	13	4.83%	18	5.41%	15	4.73%
4. Seguro de mis creencias o principios.	10	5.85%	7	6.36%	14	5.20%	17	5.11%	12	3.79%
5. Creciendo como persona.	11	6.43%	6	5.45%	15	5.58%	15	4.50%	13	4.10%
6. Rodeado de personas que en general me ayudan en situaciones difíciles.	10	5.85%	3	2.73%	16	5.95%	19	5.71%	12	3.79%
7. En contacto con personas que me aprecian.	7	4.09%	4	3.64%	12	4.46%	14	4.20%	23	7.26%
8. Seguro de mí mismo.	8	4.68%	6	5.45%	11	4.09%	19	5.71%	16	5.05%
9. Seguro de mis proyectos y metas.	8	4.68%	8	7.27%	12	4.46%	12	3.60%	20	6.31%
10. Seguro del ambiente en el que vivo.	8	4.68%	5	4.55%	12	4.46%	18	5.41%	17	5.36%
11. Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.	9	5.26%	6	5.45%	13	4.83%	17	5.11%	15	4.73%
12. Un modelo positivo para otras personas.	10	5.85%	7	6.36%	15	5.58%	16	4.80%	12	3.79%
13. Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio.	10	5.85%	4	3.64%	14	5.20%	19	5.71%	13	4.10%
14. Satisfecho con mis relaciones de amistad.	6	3.51%	4	3.64%	13	4.83%	19	5.71%	18	5.68%
15. Satisfecho con mis relaciones afectivas.	8	4.68%	6	5.45%	12	4.46%	18	5.41%	16	5.05%
16. Una persona práctica.	10	5.85%	5	4.55%	12	4.46%	17	5.11%	16	5.05%
17. Una persona con metas en la vida.	7	4.09%	5	4.55%	15	5.58%	15	4.50%	18	5.68%
18. Afectivo frente a mis problemas.	6	3.51%	2	1.82%	15	5.58%	14	4.20%	23	7.26%
19. Revisando constantemente el sentido de mi vida.	6	3.51%	8	7.27%	16	5.95%	16	4.80%	14	4.42%
20. Generando soluciones a mis problemas.	7	4.09%	7	6.36%	14	5.20%	18	5.41%	14	4.42%
Total	171	14.25%	110	9.17%	269	22.42%	333	27.75%	317	26.42%

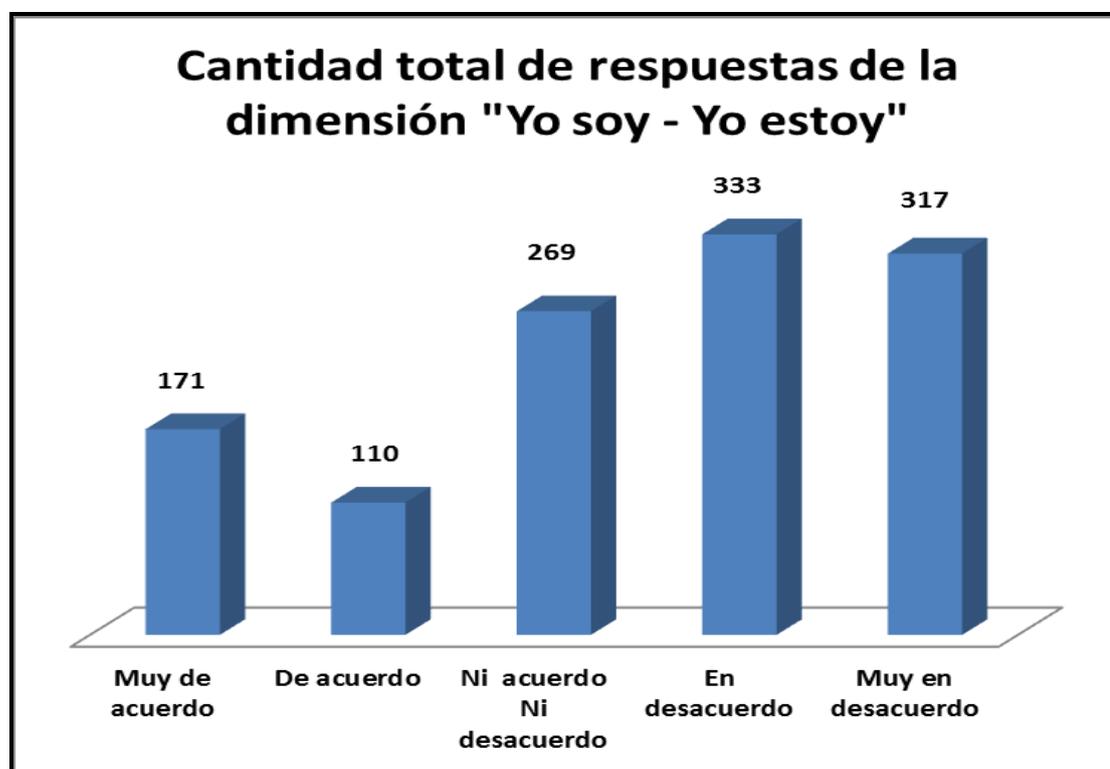
Fuente: Escala de resiliencia SV – RES (2015) aplicada a 60 estudiantes del VII Ciclo de la Especialidad de Comunicación en el ISP “Santa Cruz” de la Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca

Cuadro N° 3: Resumen total de la dimensión “Yo soy – Yo estoy” expresado en cantidades según respuestas.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
171	110	269	333	317	1200

Del cuadro N° 3 se evidencia que la mayor cantidad de respuestas a los indicadores de la dimensión “Yo soy-Yo estoy”, están en las escalas: ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo (269, 333 y 317 respuestas respectivamente) lo que evidencia que los estudiantes tienen dificultades de autoestima y en su convivencia diaria. Esto se evidencia de forma similar en el gráfico N° 1.

Gráfico N° 1



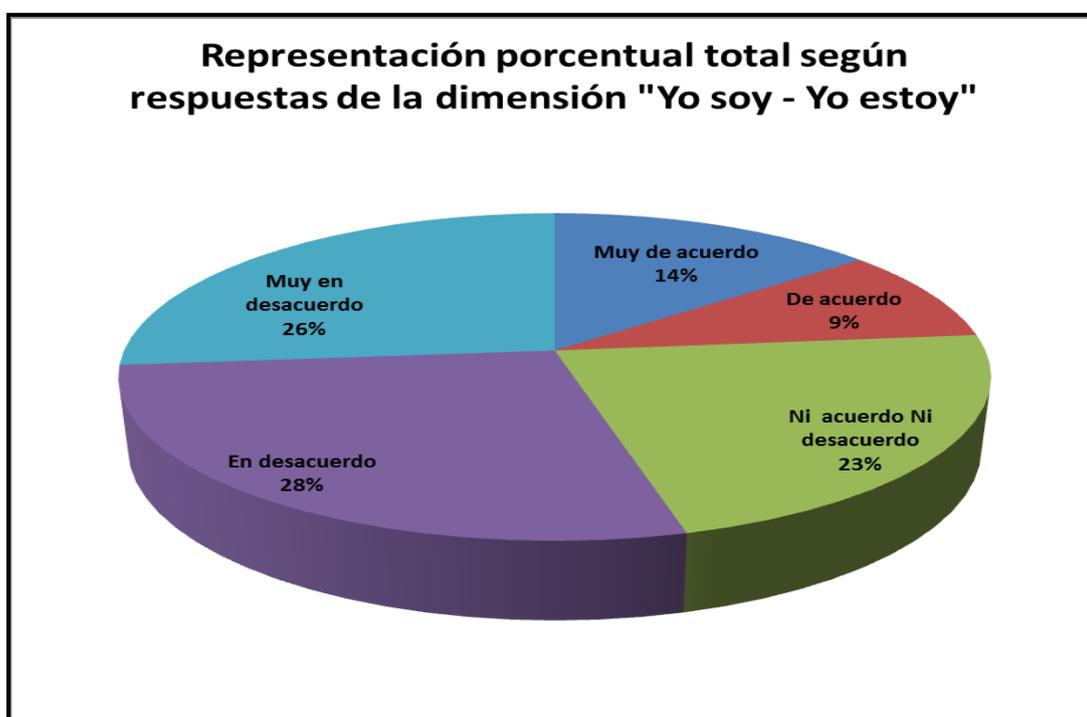
Fuente: Cuadro N° 3

Cuadro N° 4: Resumen total en porcentajes de la dimensión “Yo soy – Yo estoy” según respuestas.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
14.25%	9.17%	22.42%	27.75%	26.42%	100.00%

Del cuadro N° 4 se evidencia que los mayores porcentajes de las respuestas a los indicadores de la dimensión “Yo soy-Yo estoy”, están en las escalas: ni de acuerdo ni en desacuerdo 22.42%, en desacuerdo 27.75% y muy en desacuerdo 26.42%, haciendo un total de 76.59% lo que evidencia que los estudiantes tienen un alto porcentaje de dificultades en su valoración personal respecto a su autoestima y en la convivencia diaria. Esto se evidencia de forma similar en el gráfico N° 2.

Gráfico N° 2



Fuente: Cuadro N° 4

Cuadro N° 5: Resultado de la dimensión “Yo tengo” expresado en cantidades y porcentajes según indicadores

YO TENGO	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo Ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1. Relaciones personales confiables.	9	15.00%	4	6.67%	13	21.67%	13	21.67%	21	35.00%
2. Una familia bien estructurada.	12	20.00%	5	8.33%	13	21.67%	17	28.33%	13	21.67%
3. Relaciones afectivas sólidas.	10	16.67%	7	11.67%	12	20.00%	15	25.00%	16	26.67%
4. Fortaleza interior.	12	20.00%	8	13.33%	11	18.33%	19	31.67%	10	16.67%
5. Una vida con sentido.	8	13.33%	3	5.00%	10	16.67%	18	30.00%	21	35.00%
6. Acceso a servicios sociales – públicos.	7	11.67%	4	6.67%	14	23.33%	14	23.33%	21	35.00%
7. Personas que me apoyan.	7	11.67%	5	8.33%	14	23.33%	16	26.67%	18	30.00%
8. A quien recurrir en caso de problemas.	9	15.00%	6	10.00%	15	25.00%	18	30.00%	12	20.00%
9. Personas que estimulen autonomía e iniciativa.	8	13.33%	8	13.33%	15	25.00%	14	23.33%	15	25.00%
10. Satisfacción con lo que he logrado en la vida.	8	13.33%	5	8.33%	16	26.67%	19	31.67%	12	20.00%
11. Personas que me han orientado y aconsejado.	10	16.67%	7	11.67%	12	20.00%	19	31.67%	12	20.00%
12. Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas.	11	18.33%	5	8.33%	11	18.33%	18	30.00%	15	25.00%
13. Personas en las cuales puedo confiar.	10	16.67%	4	6.67%	12	20.00%	13	21.67%	21	35.00%
14. Personas que han confiado sus problemas en mí.	12	20.00%	8	13.33%	13	21.67%	15	25.00%	12	20.00%
15. Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.	8	13.33%	6	10.00%	12	20.00%	15	25.00%	19	31.67%
16. Metas a corto plazo.	13	21.67%	7	11.67%	12	20.00%	14	23.33%	14	23.33%
17. Mis objetivos claros.	14	23.33%	7	11.67%	14	23.33%	16	26.67%	9	15.00%
18. Personas con quien enfrentar problemas.	15	25.00%	8	13.33%	15	25.00%	12	20.00%	10	16.67%
19. Proyectos a futuro.	12	20.00%	5	8.33%	16	26.67%	12	20.00%	15	25.00%
20. Problemas que puedo solucionar.	11	18.33%	5	8.33%	14	23.33%	18	30.00%	12	20.00%

Fuente: Escala de resiliencia SV – RES (2015) aplicada a 60 estudiantes del VII Ciclo de la Especialidad de Comunicación en el ISP “Santa Cruz” de la Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca

De los datos que se muestran en la tabla anterior se puede decir que de acuerdo a la dimensión “Yo Tengo”, en todos los ítems en las escalas valorativas: ni de acuerdo ni

en desacuerdo, en desacuerdo y muy desacuerdo se muestran los porcentajes oscilan entre el 16.67% y un 35% evidenciándose claramente que los estudiantes tienen dificultades para Relacionarse con los demás, para buscar apoyo, encontrar confidentes, para tomar decisiones y deficiente pensamiento prospectivo.

Cuadro N° 6: Resultado total de la dimensión “Yo tengo” expresado en cantidades y porcentajes según respuestas.

YO TENGO	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo Ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	Cant.	Porc.	Cant.	Porc.	Cant.	Porc.	Cant.	Porc.	Cant.	Porc.
1. Relaciones personales confiables.	9	0.75%	4	0.33%	13	1.08%	13	1.08%	21	1.75%
2. Una familia bien estructurada.	12	1.00%	5	0.42%	13	1.08%	17	1.42%	13	1.08%
3. Relaciones afectivas sólidas.	10	0.83%	7	0.58%	12	1.00%	15	1.25%	16	1.33%
4. Fortaleza interior.	12	1.00%	8	0.67%	11	0.92%	19	1.58%	10	0.83%
5. Una vida con sentido.	8	0.67%	3	0.25%	10	0.83%	18	1.50%	21	1.75%
6. Acceso a servicios sociales – públicos.	7	0.58%	4	0.33%	14	1.17%	14	1.17%	21	1.75%
7. Personas que me apoyan.	7	0.58%	5	0.42%	14	1.17%	16	1.33%	18	1.50%
8. A quien recurrir en caso de problemas.	9	0.75%	6	0.50%	15	1.25%	18	1.50%	12	1.00%
9. Personas que estimulen autonomía e iniciativa.	8	0.67%	8	0.67%	15	1.25%	14	1.17%	15	1.25%
10. Satisfacción con lo que he logrado en la vida.	8	0.67%	5	0.42%	16	1.33%	19	1.58%	12	1.00%
11. Personas que me han orientado y aconsejado.	10	0.83%	7	0.58%	12	1.00%	19	1.58%	12	1.00%
12. Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas.	11	0.92%	5	0.42%	11	0.92%	18	1.50%	15	1.25%
13. Personas en las cuales puedo confiar.	10	0.83%	4	0.33%	12	1.00%	13	1.08%	21	1.75%
14. Personas que han confiado sus problemas en mí.	12	1.00%	8	0.67%	13	1.08%	15	1.25%	12	1.00%
15. Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.	8	0.67%	6	0.50%	12	1.00%	15	1.25%	19	1.58%
16. Metas a corto plazo.	13	1.08%	7	0.58%	12	1.00%	14	1.17%	14	1.17%
17. Mis objetivos claros.	14	1.17%	7	0.58%	14	1.17%	16	1.33%	9	0.75%
18. Personas con quien enfrentar problemas.	15	1.25%	8	0.67%	15	1.25%	12	1.00%	10	0.83%
19. Proyectos a futuro.	12	1.00%	5	0.42%	16	1.33%	12	1.00%	15	1.25%
20. Problemas que puedo solucionar.	11	0.92%	5	0.42%	14	1.17%	18	1.50%	12	1.00%
Total	206	17.17%	117	9.75%	264	22.00%	315	26.25%	298	24.83%

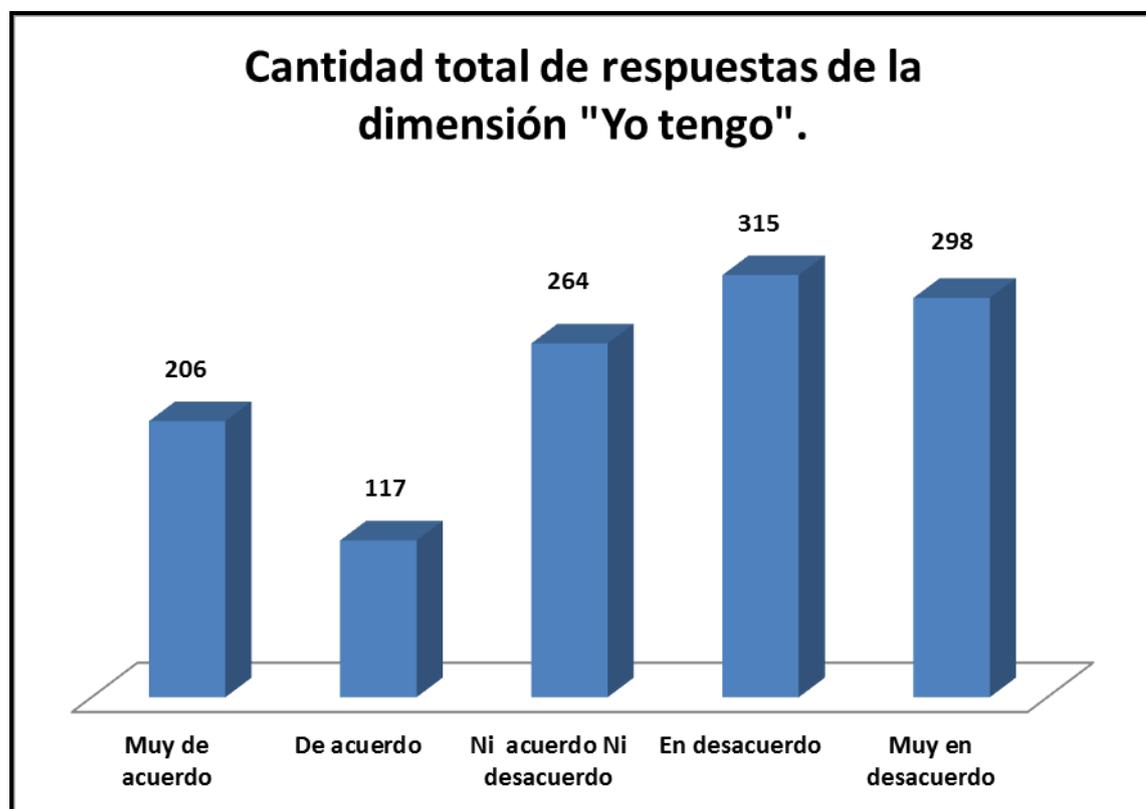
Fuente: Escala de resiliencia SV – RES (2015) aplicada a 60 estudiantes del VII Ciclo de la Especialidad de Comunicación en el ISP “Santa Cruz” de la Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca

Cuadro N° 7: Resumen total de la dimensión “Yo tengo” expresado en cantidades según respuestas.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
206	117	264	315	298	1200

Del cuadro N° 7 se evidencia que la mayor cantidad de respuestas a los indicadores de la dimensión “Yo tengo”, se ubican en las escalas: ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo (264, 315 y 298 respuestas respectivamente) lo que evidencia que los estudiantes dificultades para relacionarse con los demás, para buscar apoyo, encontrar confidentes, para tomar decisiones y deficiente pensamiento prospectivo. Esto se evidencia de forma similar en el gráfico N° 3.

Gráfico N° 3



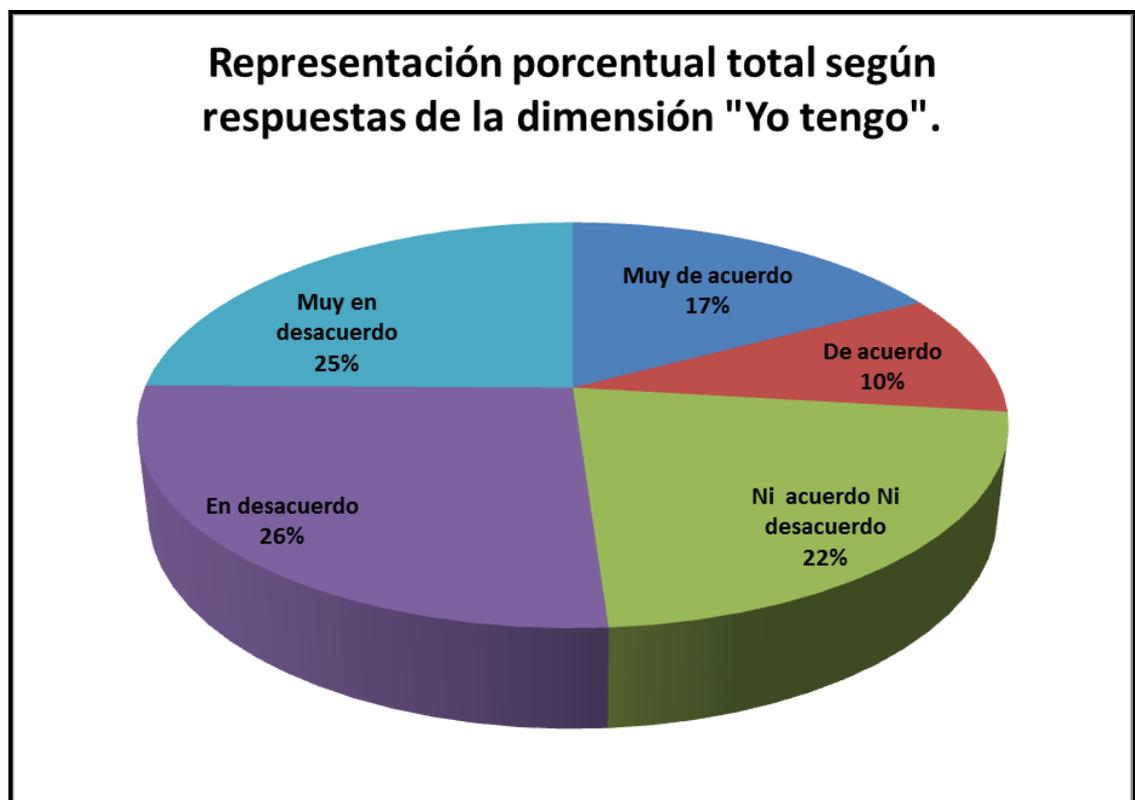
Fuente: Cuadro N° 7

Cuadro N° 8: Resumen total en porcentajes de la dimensión “Yo tengo” según respuestas.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
17.17%	9.75%	22.00%	26.25%	24.83%	100%

Del cuadro N° 8 se evidencia que los mayores porcentajes de las respuestas a los indicadores de la dimensión “Yo puedo”, están en las escalas: ni de acuerdo ni en desacuerdo 22.00%, en desacuerdo 26.25% y muy en desacuerdo 24.83%, haciendo un total de 76.08% lo que evidencia que los estudiantes tienen un alto porcentaje de dificultades para relacionarse con los demás, para buscar apoyo, encontrar confidentes, para tomar decisiones y deficiente pensamiento prospectivo. Esto se evidencia de forma similar en el gráfico N° 4.

Gráfico N° 4



Fuente: Cuadro N° 8

Cuadro N° 9: Resultado de la dimensión “Yo puedo” expresado en cantidades y porcentajes según indicadores

YO PUEDO	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo Ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
1. Hablar de mis emociones.	12	20.00%	6	10.00%	13	21.67%	17	28.33%	12	20.00%
2. Expresar afecto.	15	25.00%	5	8.33%	12	20.00%	17	28.33%	11	18.33%
3. Confiar en las personas.	13	21.67%	8	13.33%	11	18.33%	18	30.00%	10	16.67%
4. Superar las dificultades que se me presentan en la vida.	14	23.33%	5	8.33%	15	25.00%	19	31.67%	7	11.67%
5. Desarrollar vínculos afectivos.	12	20.00%	6	10.00%	16	26.67%	14	23.33%	12	20.00%
6. Resolver problemas de manera afectiva.	16	26.67%	4	6.67%	12	20.00%	15	25.00%	13	21.67%
7. Dar mi opinión.	12	20.00%	2	3.33%	12	20.00%	16	26.67%	18	30.00%
8. Buscar ayuda cuando lo necesite.	11	18.33%	6	10.00%	14	23.33%	18	30.00%	11	18.33%
9. Apoyar a otros que tienen dificultades.	12	20.00%	5	8.33%	13	21.67%	19	31.67%	11	18.33%
10. Responsabilizarme por lo que hago.	10	16.67%	8	13.33%	11	18.33%	15	25.00%	16	26.67%
11. Ser creativo.	14	23.33%	9	15.00%	10	16.67%	15	25.00%	12	20.00%
12. Comunicarme adecuadamente.	12	20.00%	5	8.33%	12	20.00%	14	23.33%	17	28.33%
13. Aprender de mis aciertos y errores.	15	25.00%	7	11.67%	15	25.00%	15	25.00%	8	13.33%
14. Colaborar con otros para mejorar la vida en la comunidad.	16	26.67%	8	13.33%	12	20.00%	18	30.00%	6	10.00%
15. Tomar decisiones.	13	21.67%	4	6.67%	14	23.33%	14	23.33%	15	25.00%
16. Generar estrategias para solucionar mis problemas.	10	16.67%	5	8.33%	14	23.33%	17	28.33%	14	23.33%
17. Fijarme metas realistas.	11	18.33%	6	10.00%	16	26.67%	15	25.00%	12	20.00%
18. Esforzarme por lograr mis objetivos.	12	20.00%	5	8.33%	13	21.67%	16	26.67%	14	23.33%
19. Asumir riesgos.	13	21.67%	6	10.00%	15	25.00%	15	25.00%	11	18.33%
20. Proyectarme al futuro.	11	18.33%	5	8.33%	12	20.00%	18	30.00%	14	23.33%

Fuente: Escala de resiliencia SV – RES (2015) aplicada a 60 estudiantes del VII ciclo de la especialidad de Comunicación en el ISP “Santa Cruz” de la provincia de Santa Cruz, región Cajamarca

De los datos que se muestran en la tabla anterior se puede decir que de acuerdo a la dimensión “Yo puedo”, en todos los ítems en las escalas valorativas: ni acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo y muy desacuerdo se muestran los porcentajes oscilan entre el 16.67% y un 31.67% evidenciándose claramente que los estudiantes tienen

dificultades para expresar sus emociones, sentimiento, deseos, aspiraciones; así mismo no expresan sus problemas, son poco asertivos para relacionarse con los demás y muestran dificultades para buscar apoyo que coadyuve en su transformación personal.

Cuadro N° 10: Resultado total de la dimensión “Yo puedo” expresado en cantidades y porcentajes según respuestas.

YO PUEDO	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo Ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
1. Hablar de mis emociones.	12	1.00%	6	0.50%	13	1.08%	17	1.42%	12	1.00%
2. Expresar afecto.	15	1.25%	5	0.42%	12	1.00%	17	1.42%	11	0.92%
3. Confiar en las personas.	13	1.08%	8	0.67%	11	0.92%	18	1.50%	10	0.83%
4. Superar las dificultades que se me presentan en la vida.	14	1.17%	5	0.42%	15	1.25%	19	1.58%	7	0.58%
5. Desarrollar vínculos afectivos.	12	1.00%	6	0.50%	16	1.33%	14	1.17%	12	1.00%
6. Resolver problemas de manera afectiva.	16	1.33%	4	0.33%	12	1.00%	15	1.25%	13	1.08%
7. Dar mi opinión.	12	1.00%	2	0.17%	12	1.00%	16	1.33%	18	1.50%
8. Buscar ayuda cuando lo necesite.	11	0.92%	6	0.50%	14	1.17%	18	1.50%	11	0.92%
9. Apoyar a otros que tienen dificultades.	12	1.00%	5	0.42%	13	1.08%	19	1.58%	11	0.92%
10. Responsabilizarme por lo que hago.	10	0.83%	8	0.67%	11	0.92%	15	1.25%	16	1.33%
11. Ser creativo.	14	1.17%	9	0.75%	10	0.83%	15	1.25%	12	1.00%
12. Comunicarme adecuadamente.	12	1.00%	5	0.42%	12	1.00%	14	1.17%	17	1.42%
13. Aprender de mis aciertos y errores.	15	1.25%	7	0.58%	15	1.25%	15	1.25%	8	0.67%
14. Colaborar con otros para mejorar la vida en la comunidad.	16	1.33%	8	0.67%	12	1.00%	18	1.50%	6	0.50%
15. Tomar decisiones.	13	1.08%	4	0.33%	14	1.17%	14	1.17%	15	1.25%
16. Generar estrategias para solucionar mis problemas.	10	0.83%	5	0.42%	14	1.17%	17	1.42%	14	1.17%
17. Fijarme metas realistas.	11	0.92%	6	0.50%	16	1.33%	15	1.25%	12	1.00%
18. Esforzarme por lograr mis objetivos.	12	1.00%	5	0.42%	13	1.08%	16	1.33%	14	1.17%
19. Asumir riesgos.	13	1.08%	6	0.50%	15	1.25%	15	1.25%	11	0.92%
20. Proyectarme al futuro.	11	0.92%	5	0.42%	12	1.00%	18	1.50%	14	1.17%
Total	254	21.17%	115	9.58%	262	21.83%	325	27.08%	244	20.33%

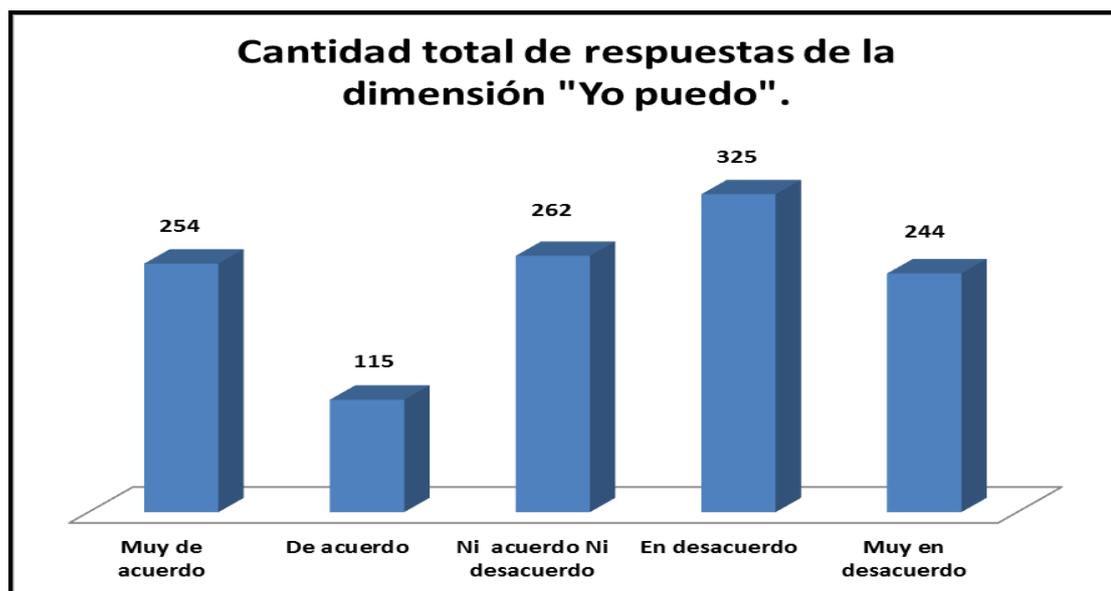
Fuente: Escala de resiliencia SV – RES (2015) aplicada a 60 estudiantes del VII Ciclo de la Especialidad de Comunicación en el ISP “Santa Cruz” de la Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca

Cuadro N° 11: Resumen total de la dimensión “Yo puedo” expresado en cantidades según respuestas.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
254	115	262	325	244	1200

Del cuadro N° 11 se evidencia que la mayor cantidad de respuestas a los indicadores de la dimensión “Yo puedo”, se ubican en las escalas: ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo (262, 325 y 244 respuestas respectivamente) lo que evidencia que los estudiantes presentan dificultades para expresar sus emociones, sentimiento, deseos, aspiraciones; así mismo no expresan sus problemas, son poco asertivos para relacionarse con los demás y muestran dificultades para buscar apoyo que coadyuve en su transformación personal. Esto se evidencia de forma similar en el gráfico N° 5.

Gráfico N° 5



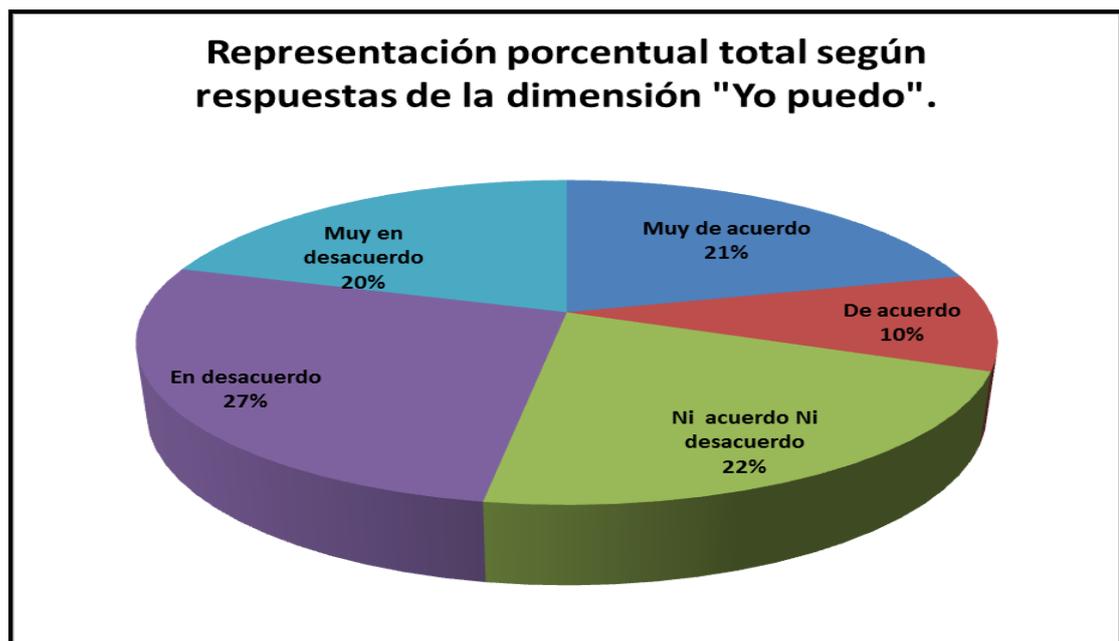
Fuente: Cuadro N° 11

Cuadro N° 12: Resumen total en porcentajes de la dimensión “Yo puedo” según respuestas.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
21.17%	9.58%	21.83%	27.08%	20.33%	100%

Del cuadro N° 12 se evidencia que los mayores porcentajes de las respuestas a los indicadores de la dimensión “Yo puedo”, están en las escalas: ni de acuerdo ni en desacuerdo 21.83%, en desacuerdo 27.08% y muy en desacuerdo 20.33%, haciendo un total de 69.24% lo que evidencia que los estudiantes tienen un alto porcentaje de dificultades para relacionarse con los demás, para buscar apoyo, encontrar confidentes, para tomar decisiones y deficiente pensamiento prospectivo. Esto se evidencia de forma similar en el gráfico N° 6.

Gráfico N° 6



Fuente: Cuadro N° 12

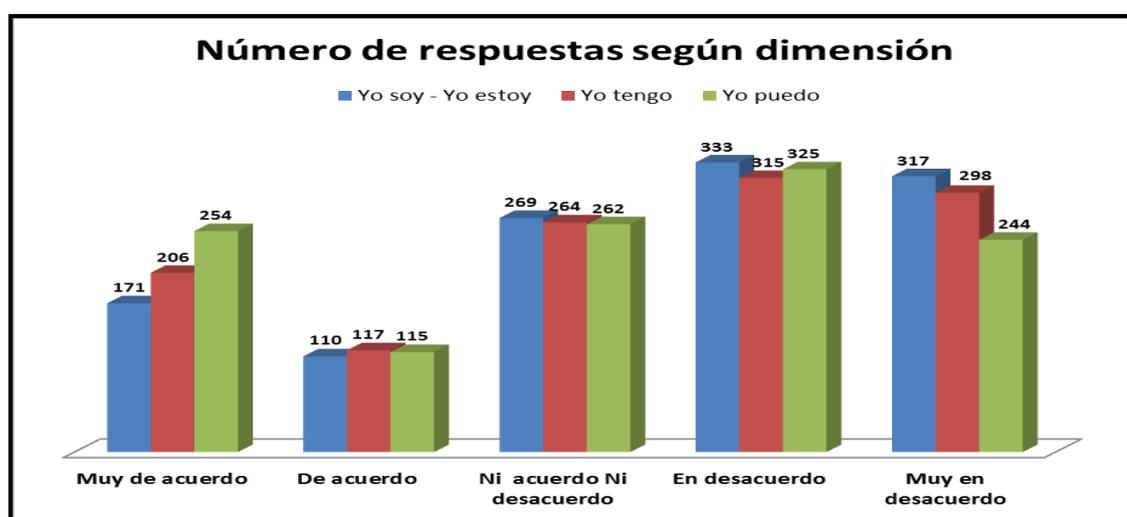
Cuadro N° 13: Resumen General por dimension segun respuestas

Dimensión	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Yo soy - Yo estoy	171	110	269	333	317
Yo tengo	206	117	264	315	298
Yo puedo	254	115	262	325	244
Total	631	342	795	973	859

Fuente: Cuadros N° 3,7 y 11

Según el cuadro N° 13 de las tres dimensiones, y al contabilizar las 3 600 respuestas, se evidencia que la mayor cantidad de respuestas corresponden a la escala **en desacuerdo** (973 respuestas), le siguen la escala **muy en desacuerdo** (859 respuestas) y luego la escala **ni acuerdo ni desacuerdo** (795 respuesta); totalizando las escalas mencionadas suman **2 627 respuestas**; lo que evidencia que los estudiantes tienen dificultades para afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, poca motivación intrapersonal y no desarrollan hábitos saludables. Por lo tanto, demuestran deficiente actitud resiliente. Los gráficos N° 07 y 08 ilustran de forma comparativa los resultados.

Gráfico N° 7



Fuente: Cuadro N° 13

Gráfico N° 8



Fuente: Cuadro N° 13

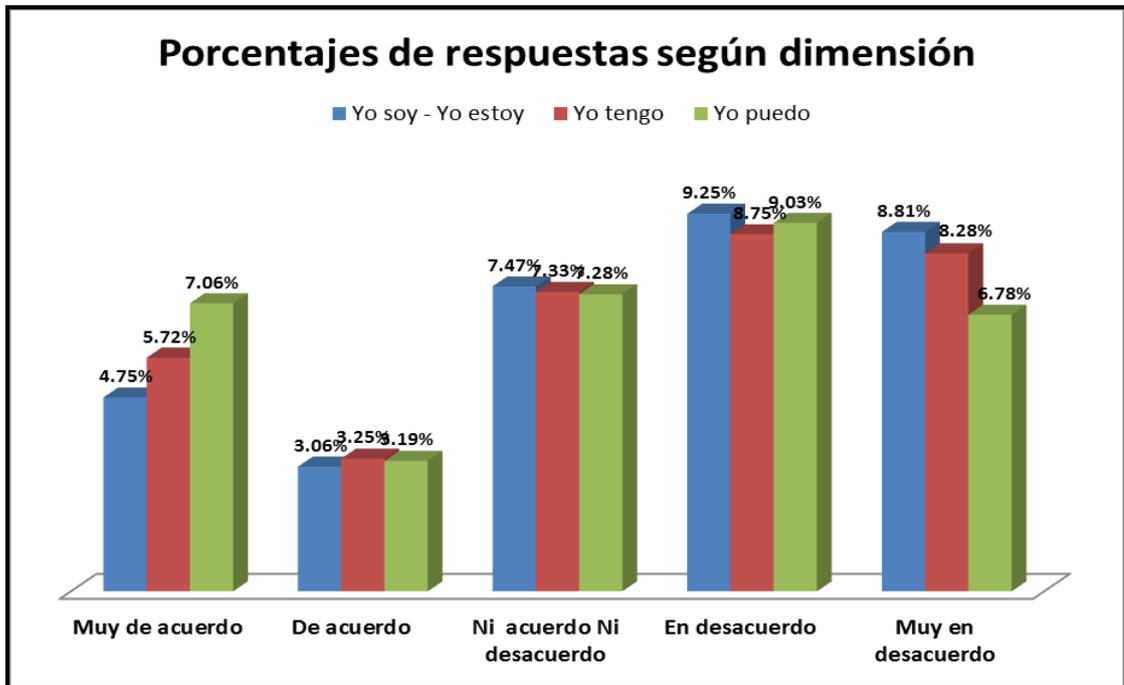
Cuadro N° 14: Resumen General de las dimensiones en porcentajes segun respuestas

Dimensión	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Yo soy - Yo estoy	4.75%	3.06%	7.47%	9.25%	8.81%	33%
Yo tengo	5.72%	3.25%	7.33%	8.75%	8.28%	33%
Yo puedo	7.06%	3.19%	7.28%	9.03%	6.78%	33%
Total	18%	10%	22%	27%	24%	100%

Fuente: Cuadros N° 4,8 y 12

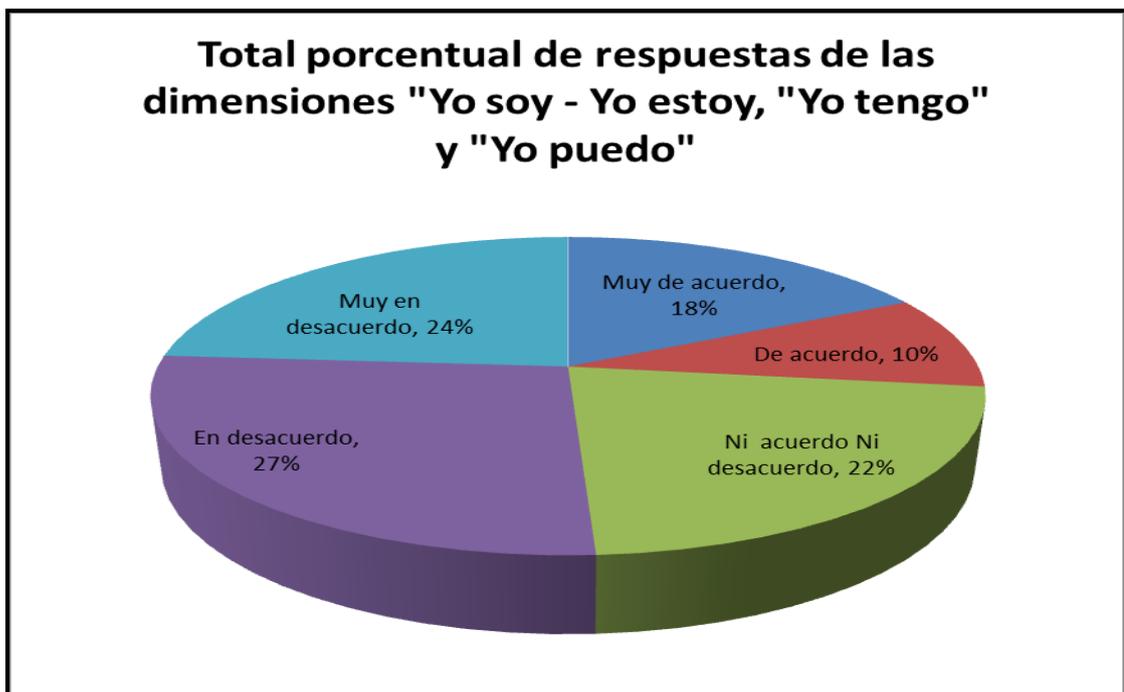
Según el cuadro N° 14 de las tres dimensiones, el porcentaje de respuestas, se evidencia que la mayor porcentaje corresponden a la escala **en desacuerdo** 27%, le siguen la escala **muy en desacuerdo** 24% y luego la escala **ni acuerdo ni desacuerdo** 22%; totalizando las escalas mencionadas suman un 73% ; lo que evidencia que los estudiantes tienen dificultades para afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, poca motivación intrapersonal y no desarrollan hábitos saludables. Por lo tanto, demuestran deficiente actitud resiliente. Los gráficos N° 09 y 10 ilustran de forma comparativa los resultados.

Gráfico N° 9



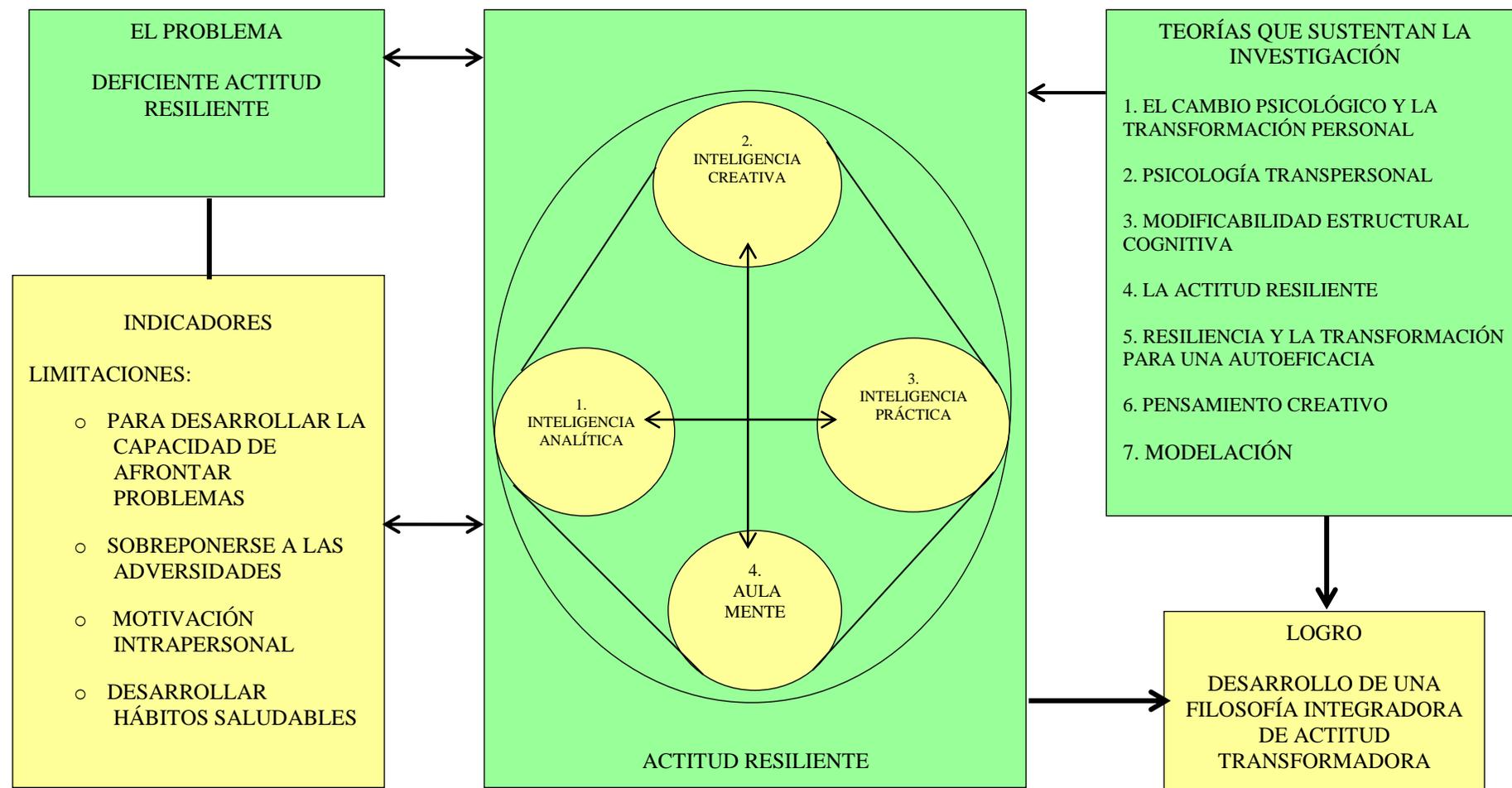
Fuente: Cuadro N° 14

Gráfico N° 10



Fuente: Cuadro N° 14

3.2. Construcción del Modelo Transformacional



Fuente: Elaboración propia

3.3. Desarrollo de la Propuesta: Construcción del Modelo Transformacional para Superar la Actitud Resiliente

3.3.1. Bases Teóricas de la Propuesta

1. INTELIGENCIA ANALÍTICA

En las últimas décadas se han realizado importantes descubrimientos acerca de la genética de la inteligencia, lo que ha permitido sustraerla de su connotación simplista de “cociente intelectual” y de su ubicación tradicional en el ámbito personal. Sternberg (citado en Lorenzo, 2002), como representante de una de las posturas más novedosas frente a este tema, considera que la localización de la inteligencia ha de buscarse en tres ámbitos simultáneamente: el individual, el ambiental y la interacción entre ambos. Sternberg (2000) expone con vehemencia la teoría triárquica, la cual contempla una relación entre la inteligencia analítica, la creativa y la práctica, cada una con vertientes diferentes entre sí, negándose su estandarización. Desde este punto de vista, la inteligencia es asumida como un concepto dinámico, con un movimiento propio, palpable en el desarrollo de habilidades necesarias para la vida. El individuo aprende a seleccionar y modificar ambientes para alcanzar propósitos individuales en el marco colectivo que le implica y, a su vez, el ambiente o contexto le presenta una multitud de oportunidades y experiencias que se regeneran en el actuar. En este devenir de relaciones y de confluencias socio-culturales, la interacción convoca un permanente intercambio desde la complejidad, todo lo cual permite trasvasar la postura inerte de la inteligencia que, según el autor, ha implicado sólo medir para obtener un producto, sin la necesaria conexión con la vida, factor central de su teoría.

En este sentido, la clave se encuentra en ayudar al alumno(a) en el éxito de sus gestiones y, por ende, en el desarrollo de una inteligencia analítica, en tanto compare y contraste, juzgue, evalúe y analice las situaciones presentadas en la vida cotidiana, lo que le lleva a resolver problemas.

Una inteligencia creativa, en cuanto le permite: descubrir, inventar, imaginar y suponer, y una inteligencia práctica que implica conectarse con la vida y llevar a la realidad las soluciones propuestas, involucra habilidades para usar,

aprovechar y aplicar. La mirada se dirige a otorgar al proceso educativo y, por ende, a la pedagogía, un sentido relevante en el cultivo de la inteligencia, en cuanto ha de obedecer a un contexto sujeto a continuos cambios y ha de conectarse con la realidad del educando, en la búsqueda del desarrollo de habilidades para la vida.

Sternberg (1997) plantea como eslabón preponderante, las implicaciones de un proceso educativo que brinde al estudiante la posibilidad de cultivar sus capacidades y habilidades, lo que lleva a concebir diversas oportunidades para que se desarrolle a plenitud, construya su confianza personal y potencie sus capacidades.

Las investigaciones realizadas desde esta vertiente (Chang, 2007; Stemler, Elliot, Gringorenko y Sternberg, 2006; Sternberg y Gringorenko, 2004) muestran preocupación por el rol de la educación en el éxito de sus alumnos, el desarrollo de las habilidades necesarias para resolver problemas conectados a la vida, el desarrollo de la confianza en los estudiantes y la visión de sus docentes sobre su misión. En el plano educativo, esta acción relevante de la pedagogía alcanza niveles utópicos, pues mientras estudios actuales se movilizan a interrogarse sobre el desarrollo de la inteligencia en ámbitos diversos, todavía en las escuelas se persigue la uniformidad en las respuestas de los alumnos, se pretende la homogenización del pensamiento y se traduce el aprendizaje a rutina. Esto representa una divergencia que violenta la diferenciación del pensamiento, la diversidad del ser humano y desconecta al educador de sus estudiantes y a éstos de sus posibilidades para alcanzar el aprendizaje.

La escuela, como institución que debe cultivar la diferencia y dedicar el tiempo necesario para demarcar un proceso pedagógico que no homogenice las propuestas, desatiende las características de los alumnos(as), y “premia habilidades que no son lo más importante en la vida” (Sternberg, 1997: 50).

Por ello, desde las diferentes tareas que se cumplen en el entorno escolar, hace falta conectarse a la comprensión del cómo aprenden los alumnos(as), cuáles son los estilos que manejan para construir sus significados, qué habilidades,

más allá de las cognitivas, desarrollan en su contexto para ser exitosos. En este marco que revitaliza la visión de la inteligencia, surge una inquietud respecto a la aproximación de los estudiantes al desarrollo de las inteligencias mencionadas.

Al indagar en la investigación, se ha encontrado que los procesos de inteligencia se han medido, sin querer llegar a pretensiones exhaustivas, de las siguientes formas: (i) entablando criterios que pueden no estar adecuados al desarrollo y al aprendizaje del alumno, (ii) desatendiendo la mirada en la aplicación de instrumentos que no se conectan a ese pensamiento diferenciado y (iii) aludiendo a un solo dominio, como proceso representativo de la inteligencia.

En esta carencia de interpretación, se desvía la reflexión y se establece una ruptura en los procesos de reajuste y mejora, tan necesarios en el plano educativo y pedagógico, debilitándose la mirada multidimensional de la inteligencia exitosa. De aquí colige una serie de situaciones que son poco atendidas, tales como el desarrollo de actitudes que posibilitan a los alumnos estar abiertos al cambio y sentirse cómodos en la ambigüedad e incertidumbre, concebir procesos de creatividad así como habilidades que inviten hacia el respeto a lo multicultural, la sensibilidad en el trabajo con gente diversa y la conexión con el alcance de metas, habilidades para la comunicación, procesos de autoeficacia, habilidades prácticas y manejo de emociones (Chang, 2007; Firlik, 2005).

Esta situación induce a virar la mirada hacia el acompañamiento del alumno, entendiendo las ventajas de este proceso desde que se incorpora a la escuela, pequeño aún. En cuanto a esto, Colom y Pueyo (1999) señalan que: La gran cantidad de situaciones y cambios sufridos por el individuo desde su niñez, atendiendo a la acción de un contexto, las relaciones entre los pares y a su propia personalidad, funcionalmente son equivalentes para estimular su desarrollo mental. Y ese vivir desde niños, da un vértice relativamente estable en la adultez respecto a lo que sería su actuar inteligente posteriormente. La asistencia a cursos de preescolar, aumenta las diferencias de inteligencias en edades posteriores (p. 17).

2. INTELIGENCIA CREATIVA

Es evidente que algunas personas resuelven los problemas mejor que otras, porque los diferentes enfoques dependen de su estilo de inteligencia creativa. Los ordenadores y la inteligencia artificial también resuelven problemas, pero la creatividad es exclusivamente humana. La creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales. La creatividad es sinónimo del "pensamiento original", la "imaginación constructiva", el "pensamiento divergente" o el "pensamiento creativo". La creatividad es una habilidad típica de la cognición humana, presente también hasta cierto punto en algunos primates superiores, y ausente en la computación algorítmica, por ejemplo.

La creatividad, como ocurre con otras capacidades del cerebro como son la inteligencia, y la memoria, engloba varios procesos mentales entrelazados que no han sido completamente descifrados por la fisiología. Se mencionan en singular, por dar una mayor sencillez a la explicación. Así, por ejemplo, la memoria es un proceso complejo que engloba a la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo y la memoria sensorial. El pensamiento original es un proceso mental que nace de la imaginación. No se sabe de qué modo difieren las estrategias mentales entre el pensamiento convencional y el creativo, pero la cualidad de la creatividad puede ser valorada por el resultado final. La creatividad también se desarrolla en muchas especies animales, pero parece que la diferencia de competencias entre dos hemisferios cerebrales es exclusiva del ser humano. Una gran dificultad para apreciar la creatividad animal es que la mayoría de especies de cerebros difieren totalmente del humano, estando especializados en dar respuesta a estímulos y necesidades visuales, olfativas, de presión y humedad propias. Solo podemos apreciar la creatividad con mayor facilidad, en las diferencias de comportamiento entre individuos en animales sociales, cantos, cortejos, construcción de nidos, y uso de herramientas.

Hasta no hace muchos años, se pensaba que el cerebro tenía zonas exclusivas de funcionamiento hasta que por medio de imagenología se pudo determinar que cuando se realiza una función, el cerebro actúa de manera semejante a una

orquesta sinfónica, interactuando varias áreas entre sí. Además se pudo establecer que cuando un área cerebral no especializada es dañada, otra área puede realizar un reemplazo parcial de sus funciones. Hay muchas teorías sobre cómo cada hemisferio cerebral afecta a cómo piensa una persona. Una divide a los pensadores en dos campos: simultáneos visuales y secuenciales lineales. De acuerdo con esta hipótesis, la mayoría de personas diestras (que usan más su hemisferio izquierdo) procesan la información de manera "secuencial lineal" en el que un esquema debe completar su procesamiento antes de que se pueda comenzar con el siguiente. En cambio, dice la hipótesis, los individuos cuyo hemisferio derecho es dominante, como ocurre en los zurdos y supuestamente en los individuos creativos, procesan la información con "simultaneidad visual", modo en el que varios esquemas se procesan simultáneamente. Un ejemplo para entenderlo es imaginar que hay mil palomitas de maíz, una de las cuales está coloreada de rosa. Un individuo "secuencial lineal" mirará una por una las piezas hasta encontrar la coloreada de rosa, mientras que un individuo "simultaneidad visual" extenderá todas, mirará visualmente al conjunto de palomitas y verá que una es rosa. Un efecto lateral de estos modos de procesar la información es que los individuos de lateralidad cerebral izquierda necesitan completar una tarea antes de empezar la siguiente. A los individuos de lateralidad cerebral derecha, en contraste, les conforta cruzar varias tareas, para lo que tienen mayor habilidad. Esto les hace aparecer ante la mayoría (lateral cerebral izquierda) como si no terminasen nada. Alternativamente, los individuos de "simultaneidad visual" tienen una excelente habilidad multitarea, lo que quizá esté en el origen de las anécdotas que sugieren que son más creativos. La mayoría de personas procesan la información usando el "análisis", que es el método de resolver un problema descomponiéndolo en unidades y analizando éstas una por una. En contraste, los individuos de "simultaneidad visual" y la mayoría de zurdos, procesan la información usando "síntesis", en donde se resuelve un problema como un todo, intentando usar un método de relaciones para resolver el problema.

3. INTELIGENCIA PRÁCTICA

La inteligencia práctica es la aplicación de la inteligencia a los entornos de la vida diaria y sus requerimientos. En los estudios sobre la inteligencia durante la

infancia y la adolescencia se analiza el desarrollo de la inteligencia académica, mientras que en los estudios durante la vida adulta se está analizando con más interés en los últimos años la inteligencia práctica. Esto ya supone un problema en cuanto a la educación, ya que en el colegio se desarrolla un tipo de inteligencia que no es necesariamente la que en la vida adulta va a necesitarse de forma más importante para adaptarse a los entornos sociales. Lo que se da por hecho es que la inteligencia práctica sigue un proceso de desarrollo que se apoya en la inteligencia académica y se enriquece con ésta, pero que implica trayectorias distintas. La inteligencia práctica se ejercita en la resolución de problemas cotidianos, para lo que es imprescindible desarrollar estrategias personales de definición y afrontamiento de los problemas. En este caso las percepciones emocionales tienen un importante papel, ya que la autonomía de la persona depende de que disponga de elementos de juicio emocionalmente equilibrados a la hora de enfrentarse a problemas que afectan a su vida real. En la resolución de estos tipos de problemas también juega un papel importante el conocimiento tácito, es decir, aquellos conocimientos que se han ido aprendiendo con la experiencia directa en un campo concreto y que permiten hacer juicios más realistas y específicos sobre las situaciones que suponen un problema y consecuentemente dan lugar a soluciones más eficaces.

La inteligencia analítica nos permite discernir y separar problemas, encontrar soluciones no evidentes a simple vista y juzgar la calidad de las ideas (generalmente ideas de otros). Este tipo de inteligencia es la que se evalúa con mayor frecuencia, tanto en la enseñanza como en los test de capacitación. La inteligencia creativa nos permite manejar con soltura situaciones que nos son totalmente novedosas y encontrar nuevas perspectivas a tareas automatizadas y reiterativas. Las personas creativas a menudo no muestran un cociente intelectual muy alto, pero son muy buenas inventando cosas y resolviendo nuevos problemas. La inteligencia práctica, o contextual se ocupa de la habilidad mental implicada en conseguir ajuste al contexto, para ello Sternberg identifica tres procesos:

Adaptación: cuando uno hace un cambio en sí mismo para ajustarse mejor a lo que le rodea. Por Ej.: cuando bajan las temperaturas, la gente se adapta

utilizando ropa más de abrigo. O ante un pedido extra importante, el personal se queda más horas para cumplir en el plazo previsto.

Conformación: cuando uno cambia su ambiente para adaptarlo mejor a sus necesidades. Por Ej.: renovación de una habitación de la casa por la llegada de un bebé. O establecer turnos o pautas para comunicarse en un grupo, para evitar interrupciones inútiles.

Selección: cuando se encuentra un nuevo ambiente alternativo, que sustituya a uno anterior insatisfactorio para cubrir los objetivos del individuo. Por Ej.: los inmigrantes que dejan sus casas y países en busca de un contexto mejor.

4. AULA MENTE

Tratar de caracterizar una manera ideal la Educación en el siglo XXI, es todo un reto y más aún en un proceso re-civilizatorio, cambiante y decisivo como el que enfrentamos los seres humanos. Lo cierto e incierto es que el pensamiento complejo se ha puesto en una alternativa para el hacer educación en nuestros pueblos. No podemos negar que corrientes como el conductismo y el constructivismo ha tratado de aportar en la escuela, pero siempre nos ha quedado a deber pese a la idea de educación que tiene la UNESCO con su saber conocer, saber hacer y saber ser. Pese a ello, el proceso educativo se muestra idealista frente a un mundo de contraste, urgido de ideas, respuestas y enfrentamiento a los problemas globales de la humanidad. Es necesario que dentro de esta nueva manera de hacer Educación, logremos un cambio de mentalidad y de hacer educación, no inmersa en procesos que llamaría "quirúrgicos de la educación", instrumentales como el diseño curricular por competencias, tipologías de aulas físicas o pseudofalsas reformas de la educación, que lo único que hace es causar modas y sujetos "obreros" para el mundo, operarios lejanos de una mentalidad abierta, reflexiva y deconstructiva. Parece una emergencia la necesidad de virar el tejido educativo, para hacerlo entretejer en lo social, humano (Moraes, 2010), científico y todo aquello que hace necesario pensar en un ser humano más espiritual, ecológico, sensible, fluctuante, creativo, innovador, etc. Es decir, todo aquello en muchos años le hemos puesto como apellido a la palabra Educación. Esto hace pensar en una

redefinición de lo que estamos dispuestos a deconstruir en nuestros tiempos sobre lo que significa educar, y que es mucho más que cúmulo de conocimientos, conjunto de información o datos que acrecentamos día a día, el conocimiento de nuevas técnicas, procedimientos, en fin "empoderarnos de la naturaleza", creo que a la fecha nos hemos olvidado de lo más importante conocernos a nosotros mismos, reaprender sobre nuestro planeta, identificarnos y comprendernos como humanos (Morin; Ciurana y Motta, 2006). Es mucho más que valores o temas transversales o inclusive currículo oculto. En este transitar, por muchos años el concepto educación ha sido simplemente una acción de formación y de conocer, que en nuestras instituciones educativas, llámese escuela, instituto, centro o universidad lo acreditamos con un título o cúmulo de ellos y que desgraciadamente lo escribimos en un currículo vitae, muy lejano de lo que realmente somos como humanos, nuestra esencia terrenal y espiritual, hemos categorizado nuestra vida y le hemos puesto códigos de lo que creemos debería ser nuestra vida, y en ello hemos arrastrado el verdadero significado de la palabra educación.

El "aula-mente-social" como elemento central de construcción cognitiva deberá entamar un proceso investigativo orientado hacia la metacognición y el pensamiento complejo, el mismo que llevará a la construcción cognitiva meta-compleja (González, 2008) y una investigación transdisciplinar (Nicolescu, 2002). Este modelo de "aula-mente-social" introduce varios elementos del "estado de flujo" o "experiencia de flujo" que Mihaly Csikszentmihalyi (1997), en su texto *Flujo: la Psicología de las Experiencias Óptimas* describe como una experiencia que motiva intrínsecamente y que pueden darse en cualquier campo de actividad, los individuos se encuentran completamente dedicados al objeto de su atención y absorbidos por él. En cierto sentido, los que están "en flujo" no son conscientes de la experiencia en ese momento; sin embargo, cuando reflexionan, sienten que han estado plenamente vivos, totalmente realizados y envueltos en una "experiencia cumbre". Los individuos que habitualmente se dedican a actividades creativas dicen a menudo que buscan tales estados; la expectativa de esos "períodos de flujo" puede ser tan intensa que los individuos emplearán práctica y esfuerzo considerables e incluso soportarán dolor físico o psicológico, para obtenerlos. Puede ser que haya

escritores entregados que digan odiar el tiempo que pasan encadenados a sus mesas de trabajo, pero la idea de no tener la oportunidad de alcanzar períodos ocasionales de flujo mientras escriben les resulta desoladora (Gardner, 2002). Este complejo sistema intersubjetivo llamado "aula-mente-social" no es limitativo, puede aplicarse a cualquier disciplina, es autodidacta, autosuficiente, inspirativa con un fuerte valor de sensibilidad cognitiva, arraigado en lo que el cognoscente, investigador o creador quiere descubrir, crear o reconstruir. El "aula-mente-social" como elemento central de construcción cognitiva deberá entamar un proceso investigativo orientado hacia la metacognición y el pensamiento complejo, el mismo que llevará a la construcción cognitiva meta-compleja (González, 2008) y una investigación transdisciplinar (Nicolescu, 2002). El concepto de aula contempla asimismo un proceso metacomplejo mas allá de la metacognición que rompe el espacio, la dimensión y el tiempo como elementos limitantes en la estructuración de ideas para la construcción de un conocimiento, es decir, hablamos de un aula-mente-social que nos lleva a analizar la capacidad de aprender, enseñar y generar conocimiento de todos los que participamos en la educación.

3.3.2. Procesos del Modelo Transformacional

Propósito:

Desarrollar, en el estudiante una filosofía integradora de actitud transformadora, denominada actitud resiliente

Objetos de transformación

- a) DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE AFRONTAR PROBLEMAS
- b) SOBREPONERSE A LAS ADVERSIDADES
- c) MOTIVACIÓN INTRAPERSONAL
- d) DESARROLLAR HÁBITOS SALUDABLES

INTELIGENCIA ANALÍTICA

1. Análisis de la situación problema

Compara y contrasta, juzga, evalúa y analiza las situaciones presentadas en la vida escolar y cotidiana, que le lleva a resolver problemas.

INTELIGENCIA CREATIVA

2. Niveles de Solución

a) Preparación: proceso preparatorio sobre un problema en el cual se enfoca la mente y explora sus dimensiones.

b) Incubación: el problema es interiorizado y parece que nada pasa externamente.

c) Intimación: la persona creativa "presiente" que una solución esta próxima.

d) Iluminación o insight: cuando la idea creativa salta del procesamiento interior al consciente.

e) Verificación: cuando la solución es conscientemente verificada, elaborada y luego vivida.

INTELIGENCIA PRÁCTICA

3. Actitud resiliente

a) Adaptación: El estudiante acepta el entorno y se integra.

b) Conformación: Se adapta y adata el ambiente a sus necesidades

c) Selección: Recrea un nuevo ambiente alternativo, que sustituya a uno anterior insatisfactorio para cubrir sus objetivos

AULA MENTE

4. Ubicación del estudiante:

a) En el cosmos

- b) En su condición humana
- c) En su vida espiritual
- d) En su realidad social
- e) En su inmenso valor individual-social

3.3.3. Fichas de Aplicación de un Modelo Transformacional para mejorar la Actitud Resiliente

A. FICHA N° 01 DE APLICACIÓN DE UN MODELO TRANSFORMACIONAL PARA MEJORAR LA ACTITUD RESILIENTE

PRIMERA FASE

Análisis de la situación problema

Compara y contrasta, juzga, evalúa y analiza las situaciones presentadas en la vida escolar y cotidiana, que le lleva a resolver problemas.

FICHA N° 02 DE APLICACIÓN DE UN MODELO TRANSFORMACIONAL PARA MEJORAR LA ACTITUD RESILIENTE

SEGUNDA FASE

Niveles de Solución

- a) Preparación: proceso preparatorio sobre un problema en el cual se enfoca la mente y explora sus dimensiones.
- b) Incubación: el problema es interiorizado y parece que nada pasa externamente.
- c) Intimación: la persona creativa "presiente" que una solución esta próxima.
- d) Iluminación o insight: cuando la idea creativa salta del procesamiento interior al consciente.

FICHA N° 03 DE APLICACIÓN DE UN MODELO TRANSFORMACIONAL PARA
MEJORAR LA ACTITUD RESILIENTE

TERCERA FASE

Actitud resiliente

- a) Adaptación: El estudiante acepta el entorno y se integra.
- b) Conformación: Se adapta y adata el ambiente a sus necesidades
- c) Selección: Recrea un nuevo ambiente alternativo, que sustituya a uno anterior insatisfactorio para cubrir sus objetivos

FICHA N° 04 DE APLICACIÓN DE UN MODELO TRANSFORMACIONAL PARA
MEJORAR LA ACTITUD RESILIENTE

CUARTA FASE

Ubicación del estudiante:

- a) En el cosmos
- b) En su condición humana
- c) En su vida espiritual
- d) En su realidad social
- e) En su inmenso valor individual-social

CONCLUSIONES

1. Se realizó el análisis de la actitud resiliente mediante la aplicación de Escala de Resiliencia SV- RES de E. Saavedra y M. Villalta acción de la que se puede concluir que los porcentajes de los indicadores promediados quedaron definidos de la siguiente manera:
 - El mayor porcentaje corresponden a la escala **en desacuerdo** 27%, le siguen la escala **muy en desacuerdo** 24% y luego la escala **ni acuerdo ni desacuerdo** 22%; totalizando las escalas mencionadas suman un 73%; lo que evidencia que los estudiantes tienen dificultades para afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, poca motivación intrapersonal y no desarrollan hábitos saludables. Por lo tanto, demuestran deficiente actitud resiliente.
2. Se elaboró el Marco Teórico de la investigación sustentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow y el enfoque de resiliencia con las que se pudo describir y explicar el problema, interpretar los resultados y desarrollar y sustentar el Modelo Transformacional.
3. Se presentaron los resultados, el Modelo Teórico y el Modelo Transformacional, fundamentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow y el enfoque de resiliencia en el que se propone superar la deficiente actitud resiliente de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, Distrito de Santa Cruz, Provincia de Santa Cruz, Región Cajamarca.

SUGERENCIAS

1. La formación de docentes de educación básica regular deben ser formados bajo un enfoque de resiliencia el mismo que les permita afrontar problemas, sobreponerse a las adversidades, tener motivación intrapersonal y desarrollar hábitos saludables. Esto se verá repercutido en las futuras generaciones que ellos formen como futuros docentes.
2. Se debe implementar el modelo transformacional sustentado en las teorías científicas de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein y de la psicología transpersonal de Abraham Maslow para lograr docentes transformadores de su realidad a pesar de las adversidades a las que se enfrentan en su quehacer educativo.
3. El modelo transformacional busca el desarrollo de la actitud resiliente en el proceso formativo de los futuros docentes. Para su ejecución, es de suma importancia aplicar la escala de resiliencia SV- RES para determinar que indicadores son los que se deben fortalecer en la población en estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Amalia, J. (1984) *La Educación Actual en sus fuentes filosóficas*. Edit. EUNDET.
2. Bello, C. (2000) *La Gran Transformación*. Grupo Horizonte. Uruguay.
3. Bizquerra, R. (2008) *Educación para la ciudadanía y convivencia, El enfoque de la Educación Emocional*. WK Educación.
4. Cabrol, M. (2012) *Educación para la transformación*. BID
5. Chacón, Y. (2005) *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* [en línea] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>> ISSN
6. Cyrulnik, B. (2013) *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Random House Mondadori, S.A. México.
7. Chuquilin, J. (2014) *Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo*. *Universidad Iberoamericana*. Académico, Departamento de Educación México D.F, México consultado en : <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/rt/printerFriendly/7899/14628>
8. Consejo Nacional de Educación (2006) *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima
9. De La Vega, I. (1969) *Comentarios reales-Memorias series*. Editado por Linkgua digital 2011.
10. De Leya, C. (1999) *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
11. De Zubiría, J. (2002) *Teorías Contemporáneas de la inteligencia y la Excepcionalidad*. Coop. Edit. Magistio.
12. Dewey, J. (1998) *Experiencia y Educación*. Edit. Kappa Delta.

13. Dewey, J. (1995) *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la Educación*. Ediciones Morata.
14. Diamont, M. (1996) *El cerebro humano: libro de trabajo*. Edit. Ariel.
15. Dolores, M. (2009) *Didáctica de la Educación infantil*.
16. Ferreyra, A (2007) *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Noveduc – Buenos aires – Argentina.
17. Galvis, R. (2007) *El proceso creativo y la formación del docente*. Laurus [en línea] 2007, 13 Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102305>> ISSN 1315-883X
18. Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
19. Gómez, L. (2008) *Cambio Docente Para La Prevención Y Resolución De Conflictos*. Generalitat Valenciana
20. Gómez, J. (2004) *Pedagogía para el siglo XXI*. UNPRG – Lambayeque – Perú.
21. Grotberg, E. (2005) *La resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa – Barcelona.
22. Grothberg, E. (2005) *Introducción: Nuevas tendencias en resiliencia*. Argentina. Melillo,;
23. Gutierrez, L. Correa, J. Jimenez, E. y Ibañez, A (2009) *El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio España*.
24. Habermas (1971) *Teoría de los intereses consecutivos*. Chile.
25. Henderson, N. & Milstein, M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Paidós – Buenos Aires.
26. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Santa Cruz (2014) *Proyecto Educativo Institucional – Santa Cruz*.

27. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Santa Cruz (2015) *Plan Anual de Trabajo – Santa Cruz*.
28. Kerschenteiner, G. (1932) *El problema de la educación pública*. Editor Lorenzo Luzuriaga.
29. Llovet, V. (2005) *Promoción de Resiliencia con Niños y Adolescentes: En la Vulnerabilidad y la Exclusión: Herramientas para la transformación*. Edit. Noveduc Libros.
30. López, V. (2010) *Educación y resiliencia: alas a la Transformación*. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Sistema de Información Científica
31. Luzuriaga, L. (1977) *Historia de la educación y la pedagogía*. Universidad de Texas.
32. Madariaga, J. (2014) *Nuevas Miradas sobre la Resiliencia*. Edit. GEDISA.
33. Maslow, A. (2001). *La personalidad creadora*. 7ª ed. Barcelona: Editorial Kairós.
34. Menendez, R. (2009) *Liderazgo transformacional*. New York: Free Press, 1981
35. MINEDU (2007) *Proyecto Educativo Nacional*. Lima – Perú
36. MINEDU (2014) *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima
www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf
37. MINEDU (2012) *Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los aprendizajes – Lima*.
38. MINEDU (2010) *Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de educación secundaria en la especialidad de comunicación*. Lima.
39. Moromizato, R. (2007) *El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. el ágora usb* Disponible en:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407748997010>> ISSN 1657-8031
40. Morin, E. (1999) *Los siete saberes para la educación del futuro*. París -Unesco.
41. Munist, M., Suárez, E., Krauskopf, D. & Silber, T. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós. Compiladores

42. Noguez, S. (2002). *El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 12 de diciembre de 2015 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504207>
43. Omaña, C. (2012) *Pensamiento creativo para la generación de competitividad en las organizaciones educativas*. Observatorio Laboral Revista Venezolana [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219024823005>> ISSN 1856-9099
44. Oyague, M. (s/d) *Historia de la Educación* – FACHSE. Lambayeque.
45. Pacheco, V. (2003) *La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación*. Revista Educación [en línea] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027103>> ISSN 0379-7082
46. Palma, R. *Tradiciones Peruanas III*. Editor Linkgua, 2011.
47. Panes R. (2000) *Resiliencia en el ande: Un modelo para promoverlo en los niños*. P&S Ediciones. Universidad de Texas.
48. Parada, A. (2013) *Ámbitos de aplicación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein*. Universidad de San Buenaventura. Medellín.
49. Paymal, N (2008) *Pedagogía, Guía práctica para docentes y padres*. Editorial Brujas.
50. PEI (2014) *Proyecto Educativo Institucional* – ISEP Santa Cruz
51. Pilonieta, G. (2016) *Modificabilidad cognitiva*. Miembro fundador del Equipo CISNE de Investigación. Colombia
52. Quintero, A. (1997) *Trabajo social y procesos familiares*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
53. Rodolfo, T. (1998) *Georg Kerschenteiner y la escuela para el trabajo*. Magisterio Español.
54. Saavedra, E. (2005) *Escala de Resiliencia Escolar*. Edit. CEANIM.
55. Sánchez G. (2006) *De la Capacitación hacia la formación en servicio*. GTZ. Lima

56. Sefchovich, G. (2008) *Hacia una pedagogía de la Creatividad*. Editorial Trillas.
57. Sizaire, A. (1995) *Montessori: La Educación liberadora*. Editor Desclée de Brouwer.
58. Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*.
Barcelona: Ediciones Paidós.
59. Sternberg, R. (1999) *El amor es como una historia: Una nueva teoría de relaciones*.
Edit. Paidós.
60. Summo, V., Voisin, S. & Téllez, B., (2016) *Creatividad: eje de la educación del siglo XXI*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* [en línea] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299143567005>> ISSN
61. Tébar, L. (2010) *Educar hoy es, ante todo, humanizar*.
62. UNESCO (1990) *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien
63. UNESCO (2004) *¿Cómo estamos formando a los maestros en América latina? Perú*.
Editor: Isabel Flores
64. Uriarte, J. (2006) *Construir la Resiliencia en la Escuela*. España.
65. Urribarri, F. (2011) *Participación comunitaria transformadora*. Universidad Rafael Urdaneta
66. Velarde, E. (2008). *La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein*. Consultado el 30 de octubre de 2016. Disponible en revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/3887/3109
67. Yentzen, E. (2003) *Teoría general de la creatividad*. POLIS, Revista Latinoamericana [en línea] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500612>> ISSN 0717-6554

ANEXOS

ESCALA DE RESILIENCIA SV- RES

(E. Saavedra, M. Villalta - 2015)

Sexo: mujer: _____ hombre: _____ edad: _____

Estimado estudiante evalúa el grado en que estas afirmaciones te describen. Marca con una “X” tu respuesta. Conteste todas las afirmaciones. No hay respuestas buenas ni malas.

Tiempo: 20 minutos

YO SOY – YO ESTOY	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Una persona con esperanza.					
2. Una persona con buena autoestima.					
3. Optimista respecto al futuro.					
4. Seguro de mis creencias o principios.					
5. Creciendo como persona.					
6. Rodeado de personas que en general me ayudan en situaciones difíciles.					
7. En contacto con personas que me aprecian.					
8. Seguro de mí mismo.					
9. Seguro de mis proyectos y metas.					
10. Seguro del ambiente en el que vivo.					
11. Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.					
12. Un modelo positivo para otras personas.					
13. Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio.					
14. Satisfecho con mis relaciones de amistad.					
15. Satisfecho con mis relaciones afectivas.					
16. Una persona práctica.					
17. Una persona con metas en la vida.					

18. Afectivo frente a mis problemas.					
19. Revisando constantemente el sentido de mi vida.					
20. Generando soluciones a mis problemas.					
YO TENGO					
21. Relaciones personales confiables.					
22. Una familia bien estructurada.					
23. Relaciones afectivas sólidas.					
24. Fortaleza interior.					
25. Una vida con sentido.					
26. Acceso a servicios sociales – públicos.					
27. Personas que me apoyan.					
28. A quien recurrir en caso de problemas.					
29. Personas que estimulen autonomía e iniciativa.					
30. Satisfacción con lo que he logrado en la vida.					
31. Personas que me han orientado y aconsejado.					
32. Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas.					
33. Personas en las cuales puedo confiar.					
34. Personas que han confiado sus problemas en mí.					
35. Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.					
36. Metas a corto plazo.					
37. Mis objetivos claros.					
38. Personas con quien enfrentar problemas.					
39. Proyectos a futuro.					
40. Problemas que puedo solucionar.					
YO PUEDO					

41. Hablar de mis emociones.					
42. Expresar afecto.					
43. Confiar en las personas.					
44. Superar las dificultades que se me presentan en la vida.					
45. Desarrollar vínculos afectivos.					
46. Resolver problemas de manera afectiva.					
47. Dar mi opinión.					
48. Buscar ayuda cuando lo necesite.					
49. Apoyar a otros que tienen dificultades.					
50. Responsabilizarme por lo que hago.					
51. Ser creativo.					
52. Comunicarme adecuadamente.					
53. Aprender de mis aciertos y errores.					
54. Colaborar con otros para mejorar la vida en la comunidad.					
55. Tomar decisiones.					
56. Generar estrategias para solucionar mis problemas.					
57. Fijarme metas realistas.					
58. Esforzarme por lograr mis objetivos.					
59. Asumir riesgos.					
60. Proyectarme al futuro.					

ENCUESTA

OBJETIVO

Analizar e interpretar los niveles que alcanzan las deficiencias en los procesos de convivencia y socialización de los estudiantes de VII Ciclo de la especialidad de Comunicación del ISEP Santa Cruz, Distrito de Santa Cruz a través de los siguientes indicadores: a) dificultades para la interacción social, b) la falta de respeto a las ideas y sentimientos de los demás, c) la intolerancia frente a las diferencias, d) la falta de solidaridad.

Estimado estudiante responde a los siguientes indicadores con sinceridad. Marca con una "X" un criterio por ítem. Contesta todas las afirmaciones. No hay respuestas buenas ni malas.

Tiempo: 10 minutos

INDICADOR: a) dificultades para la interacción social

N°	OBSERVACIÓN	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	La interacción social con sus compañeros es momentánea.			
02	La interacción social con sus compañeros es consciente.			
03	La interacción social con sus compañeros es superficial.			
04	Después de clase mantiene los vínculos necesarios para una buena interacción social.			
05	Genera redes de relaciones para la interacción social.			
06	Impone sus ideas para sostener la interacción social.			
07	Utiliza gestos de acercamiento en sus relaciones interpersonales.			
08	Demuestra que la cultura es un complemento mediador de su interacción social.			

INDICADOR: b) la falta de respeto a las ideas y sentimientos de los demás.

N°	OBSERVACIÓN	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	Demuestra que comprende que la convivencia esté basada en el respeto.			
02	Demuestra que sus compañeros merecen respeto en sus opiniones y en sus diferentes condiciones sociales y personales.			
03	Aplica los criterios de su autoestima a la forma de pensar, a la forma de sentir, a la manera de actuar y a relacionarse con los demás.			
04	Reconoce recíprocos derechos, a tener su propio punto de vista, a cambiar de opinión.			
05	Respeta las decisiones y los sentimientos propios de sus compañeros.			
06	En las interacciones sociales controla las reacciones emocionales por que pueden dañar la convivencia social.			
07	Demuestra capacidad para comunicarse asertivamente en el diálogo con sus compañeros.			
08	Actúa y dice lo que piensa, en el momento y lugar adecuados, con franqueza y sinceridad, para evitar malograr la convivencia social.			

INDICADOR: c) la intolerancia frente a las diferencias

N°	OBSERVACIÓN	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	En sus actos demuestra que sus compañeros son iguales como personas.			
02	Es tolerante, acepta, escucha y valora propuestas, acciones y acontecimientos de sus compañeros.			
03	Acepta que sus compañeros son personas diferentes, con experiencias, culturas, ideologías y punto de vista distintos.			
04	Acepta la identidad social y la pluralidad cultural de sus compañeros.			
05	Demuestra que ha aprendido e interiorizado las normas y los valores para una determinada convivencia social.			
06	Demuestra que conoce el procedimiento que lo lleva a saber cómo debe controlar ciertos instintos innatos que resultan contrarios a la convivencia social.			
07	Presenta comportamientos y pensamientos que instrumenta para resolver entredichos o conflictos que se presentan en el desarrollo de los trabajos y demás asignaciones.			
08	Controla la expresión de sentimientos y emociones en los procesos de convivencia universitaria.			

INDICADOR: d) la falta de solidaridad.

N°	OBSERVACIÓN	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	Es consciente que sus compañeros necesitan de sus buenos sentimientos para salir adelante y viceversa.			
02	Promueve la colaboración mutua para mantener unidos a sus compañeros en la solución de los problemas del aula.			
03	Asesora para entender que la solidaridad hace posible brindar una mano a aquellos compañeros de aula que resultan menos favorecidos en los procesos formativos, personales y sociales.			
04	Participa activamente en las acciones y demás actividades que planifica el grupo para lograr beneficios comunes.			
05	Propone y colabora con los proyectos institucionales que permiten lograr objetivos formativos e institucionales y de imagen.			
06	Demuestra que la solidaridad y las relaciones sociales son la base de la amistad.			
07	Se siente unido a sus compañeros en una relación que involucra sentimientos necesarios para mantener el funcionamiento social del aula y la institución.			
08	En términos más generales, acepta pertenecer, de modo natural a su grupo, a su aula, a su institución que le permite desarrollar sentimientos de pertenencia, manteniendo a sus compañeros unidos para lograr una misma meta.			