

Construcción, validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia Docente

Construction, validity and reliability of the Scale of Teacher Resilience

José L. Guerra^{1a}

¹Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

^aMagister en Educación con Mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola. Actualmente se desempeña como Coordinador Académico en la Facultad de Educación de la misma Universidad.

Recibido: 06-02-13

Aprobado: 25-08-13

Correspondencia

Email: propositosyrepresentaciones@usil.edu.pe

Notas

El estudio que sirve de base al presente artículo fue patrocinado por el Gobierno Regional del Callao (Perú) y se desarrolló en el marco del Programa Académico de Maestría en Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola. En la aplicación del instrumento se contó con la colaboración de las Magísteres Carmen Mundaca e Iris López.

Citar Como:

Guerra, J. (2013). Construcción, validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia Docente. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 59-86. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.7>

Resumen

En la revisión que se ha realizado con relación a instrumentos para medir la resiliencia, no se ha encontrado ninguno construido específicamente desde y para docentes peruanos de las escuelas públicas de educación básica regular. Por tal motivo, uno de los objetivos del estudio que se informa fue construir un instrumento para medir la resiliencia, tomando los fundamentos teóricos expresados por Henderson y Milstein (2003). Para ello, participaron 710 docentes de ambos sexos pertenecientes a las escuelas públicas de la Región Callao. Los resultados muestran que 71 ítems se distribuyeron en cuatro factores: 1) participación significativa, 2) conducta prosocial, 3) autoestima y aprendizaje; y 4) percepción de apoyo. El coeficiente alfa de cronbach de la escala es de .957, con lo cual se demuestra que la Escala de Resiliencia Docente (ER-D) es altamente confiable. Asimismo, la escala cuenta con validez de contenido apoyada por el análisis de diez jueces expertos y con validez de constructo. Es un instrumento probado en una muestra urbana y cuenta con baremos para la población chalaca.

Palabras clave: Resiliencia, docente, educación, medición.

Summary

Considering that there are no instruments to measure resilience specifically designed for peruvian teachers of elementary and secondary public schools, this study aimed to build an ad hoc instrument based on the theoretical foundations expressed by Henderson and Milstein (2003). We did this based on data from 710 public school teachers, both male and female of Callao region (Peru). The results show that 71 items concentrated around four factors: 1) significant participation, 2) prosocial behavior, 3) self-esteem and learning, and 4) perception of support. The cronbach's alpha coefficient is of .957, which shows that the resilience scale is highly reliable. The scale has been validated by 10 expert judges.

Key words: Resilience, teacher, education, measurement.

En el Perú de los noventa, los bajos rendimientos educativos demostraban tres cosas: que los estudiantes de primaria y de secundaria alcanzaban bajos niveles de logro en lenguaje y matemáticas; que en ello existían diferencias significativas entre escuelas estatales y privadas, y que esas brechas de aprendizaje ponían en la peor situación a los estudiantes de zonas rurales, más aún si eran de procedencia indígena.

La evaluación internacional realizada en 1997 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE - UNESCO, 1998) reveló que los estudiantes peruanos tenían un rendimiento por debajo del promedio de los países latinoamericanos que participaron en el estudio, ubicándose en el antepenúltimo lugar en lenguaje y último en matemáticas. Además, la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), realizada en el 2001 en más de 40 países del mundo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con el propósito de evaluar el desempeño en aptitudes para la lectura, las matemáticas y las ciencias en jóvenes de 15 años de edad, ubicaron a los estudiantes peruanos en el último lugar de la lista (UMC, 2002).

Con estos resultados el sistema educativo peruano mostraba su fracaso en el campo de los aprendizajes básicos. Pese a los notables logros en cobertura escolar, los mayores niveles de asistencia de niños y niñas no aseguraron los aprendizajes que las escuelas les prometían.

Es así como los múltiples diagnósticos, que alarmaban sobre la crisis que afectaba a la educación nacional, obligaron a las autoridades a declarar la emergencia educativa en el Perú. Esta decisión tenía objetivos a lograr en el mediano y largo plazo: frenar y revertir el deterioro en la calidad de la educación; dar prioridad a la educación básica, pilar del resto de la educación; poner énfasis en la formación continua y actualización de los maestros; y, efectuar con carácter urgente la evaluación y reparación de aulas y colegios.

En este contexto se aprobaron una serie de leyes con el propósito de apuntar a la mejora educativa. Por ejemplo, la Ley General de Educación N° 28044 que, entre otras cosas, establece que uno de los factores principales para el logro de la calidad educativa es una formación inicial y permanente que garantice la idoneidad de los docentes y autoridades educativas.

Posteriormente, la Ley de la Carrera Pública Magisterial (CPM) N° 29062, que establecía las condiciones de ascenso a los diversos niveles de la CPM, así como los criterios y procesos de evaluación para el ingreso y permanencia de docentes, determinando las bases de un sistema de formación continua de docentes integral, pertinente, intercultural y de calidad. Sin embargo, el actual gobierno ha derogado la ley N° 29062 y promulgado la Ley de Reforma Magisterial N°29944 a finales del año 2012, con el propósito de incluir a todo el magisterio nacional en un mismo régimen legal, salarial, de evaluación y de permanencia en la carrera.

En concordancia con la Ley General de Educación, se promulgó la ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) N° 28740, cuyo reglamento del 2007 establece la necesidad de que toda institución educativa, pública o privada, sea evaluada y acreditada. Ello implica promover una cultura de la evaluación y de la calidad, así como establecer estándares y mecanismos idóneos de aseguramiento de la calidad del servicio educativo.

Sin embargo, y a pesar de las reformas legales, la sociedad no ha logrado aún reivindicar al maestro. La pauperización de los salarios docentes los ha llevado a multiplicar espacios y tiempos de trabajo. No son pocos los maestros que se desempeñan en dos turnos y los profesores que recorren diariamente varias escuelas, tratando de sumar horas de trabajo cuya compensación salarial les permita enfrentar las necesidades básicas de sus familias. Por el contrario, la Ley de Reforma Magisterial, basada en un modelo económico que pretende modernizar la educación a través de la recompensa a la superación y el logro, promete al docente horizontes de mejora mediante la evaluación.

Por otro lado, la resistencia del gremio magisterial a la evaluación del desempeño docente, ha sido y sigue siendo una realidad. La ley N° 29062 indicaba que ser desaprobado tres veces en la evaluación de desempeño, o resistirse a ser evaluado en dos ocasiones, será causal de retiro de la CPM. El maestro enfrenta ahora una serie de mecanismos de capacitación y perfeccionamiento adoptados por el Estado. Esta situación altera la vida familiar y laboral para aquellos que deciden dedicar tiempo al estudio. Para aquellos que no lo hacen, les genera una situación inestable y de desventaja

en los procesos de evaluación laboral. Sin embargo, hay una realidad que es peor aún, la mayoría de los docentes han realizado cursos sin que los mismos tengan un impacto positivo en su propia formación y en el proceso evaluativo.

A este punto, cabe agregar la situación social de violencia y criminalidad que vive el país, convirtiendo a la ciudad del Callao en uno de los lugares más inseguros a nivel nacional. En este contexto, surge la necesidad de reflexionar sobre el profesor con capacidades resilientes, ya que el docente de aula sigue siendo el actor insustituible del proceso educativo. Las buenas condiciones materiales de vida y de trabajo del maestro favorecen su desempeño docente, pero el éxito en el aprendizaje de los alumnos depende, en última instancia, de sus capacidades, sus cualidades, su formación y su buen criterio. Es por ello que se busca cambiar en el magisterio arraigadas prácticas docentes: desgano, falta de criterio, incapacidad para asumir responsabilidades frente a los bajos resultados de aprendizaje, resistencia al uso de materiales y textos educativos, tensión en la relación con los padres de familia, entre otras.

Es cierto que el presupuesto en educación ha crecido durante los últimos años y con ello las condiciones laborales han ido mejorando. Sin embargo, se puede observar que el aumento de la inversión económica en educación no genera automáticamente la reivindicación social tan anhelada y con ello la satisfacción en el desempeño de la docencia. Si no se consideran otros factores persistirán elementos como la falta de compromiso, de sentido de pertenencia, de solidaridad, de convivencia, entre otras carencias. En esta misma línea, nace la necesidad de seguir investigando y diseñando programas que promuevan y refuercen las características resilientes de los docentes y de las comunidades educativas. Los docentes “chalacos” están llamados a descubrir en su propio contexto educativo nuevos motivos para la superación y transformación personal y profesional.

El problema es complejo. Tratándose de un magisterio en crisis, surge la importancia de revalorar la profesión docente propiciando capacidades resilientes que favorezcan una actitud firme con relación a los procesos de evaluación y certificación. Este nuevo proceso que tiende a jerarquizar al docente, desde lo académico y profesional, demanda personas que puedan enfrentar con éxito los desafíos de la educación peruana.

La situación de abandono material y psicológico en el que se encuentran miles de niños y adolescentes, hace que la escuela sea la única esperanza que muchos de ellos tienen para pasar de la situación de riesgo a la conducta resiliente. Por ello, es importante analizar la conducta resiliente en los ámbitos educativos. Henderson y Milstein (2003) encuentran que es poco realista pretender que los alumnos sean resilientes si sus docentes no lo son.

Como se puede entender, los docentes son de gran influencia en el desarrollo de las habilidades de resiliencia de los estudiantes, razón por la que ellos también deben ser resilientes. Pero las condiciones materiales y profesionales en las cuales trabajan, hacen que muchas veces les resulte difícil el desarrollo de esas habilidades. Se puede decir que la construcción de una educación de calidad y la reivindicación del docente son procesos conjuntos que necesitan de un mismo valor inicial: la resiliencia.

El presente artículo tiene como objetivo validar una Escala de Resiliencia Docente (ER-D) que permita establecer y reconocer los niveles en que esta característica se presenta en el magisterio chalaco. La escala ha sido elaborada a partir del estudio de otras experiencias sobre el tema, tanto nacionales como extranjeras.

Para Rirkin y Hoopman (1991), citados por Henderson y Milstein (2003), la resiliencia es 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. También sirve como modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social de los alumnos, así como promover capacidades y motivación para enfrentar los desafíos de la educación actual, como lo sostienen también Henderson y Milstein (2003).

Los mismos autores señalan seis factores constructores de resiliencia en los docentes:

1. Enriquecer los vínculos. La vida profesional de los docentes transcurre casi por completo en compañía de sus alumnos, sin la posibilidad de interactuar regularmente con sus colegas. Inclusive, las evaluaciones de desempeño profesional de los docentes solo guardan relación con lo que

éstos realizan en sus aulas, sin tener en cuenta el trabajo en equipo que permite vincularse a los otros docentes. Un primer aspecto será procurar que se dé una interacción del equipo de docentes, pues así se promueven las relaciones afectivas y la sensación de pertenecer a un equipo. En segundo lugar, la convocatoria al personal para que contribuyan a determinar los objetivos y las actividades de la escuela, puede hacerles sentir que pertenecen a algo más grande, que los involucra y, a la vez, incrementa las perspectivas de desarrollar programas educativos eficaces. También puede eliminar las barreras artificiales que suelen existir entre docentes y directivos, en tanto ambos grupos advierten la interconexión de sus roles en el logro de la excelencia educacional. En tercer lugar, las interacciones personales, como las tutorías y el trabajo en grupos pequeños, tienden a afianzar la sensación de pertenencia de los docentes al tiempo que incrementan la eficacia de la enseñanza.

2. Establecer límites claros y firmes. Los autores señalan que los docentes llevan a cabo sus actividades dentro de un complejo sistema de reglas (entrega de informes, horarios de salida, servicios requeridos, expectativas respecto de la disciplina de los alumnos), que a menudo son poco claras. Se piensa que la libertad, la creatividad y el crecimiento requieren pocas restricciones o ninguna. En realidad la creatividad y el crecimiento sólo son posibles con expectativas que no sean arbitrarias, caprichosas, desigualmente aplicadas o, lo que es aún peor, nulas. Los docentes se sienten seguros cuando tienen claros los límites dentro de los cuales se manejan. De allí la necesidad de que su creatividad no sea improvisada, sino que responda a un plan o proyecto que se articule con otros dentro de los objetivos y normas de la escuela.

3. Aprendizaje de habilidades para la vida. Los educadores necesitan desarrollarse profesionalmente para responder a los variados y crecientes desafíos que enfrentan. La rapidez con que surgen nuevos datos, avances tecnológicos y cambios sociales hace que estos mínimos conocimientos y habilidades resulten obsoletos. Para estos autores las escuelas pueden brindar oportunidades de desarrollo profesional significativas. Esto requiere que los docentes y directivos determinen cuáles son sus necesidades más apremiantes en materia de desarrollo profesional, en lugar que el personal del Ministerio de Educación (MINEDU) establezca los objetivos y el contenido de los cursos a aprender. También requiere

que las jurisdicciones asignen recursos para esos fines. Además, la concepción estrecha de desarrollo profesional, normalmente referida a la mejora en el desempeño de la tarea docente, puede ampliarse de modo que incluya procesos interactivos tales como los de fijar metas, manejar conflictos, comunicarse y resolver problemas, es decir, las habilidades básicas que contribuyen a una mayor resiliencia.

4. Brindar afecto y apoyo. La principal recompensa de los educadores, como profesionales, radica en la satisfacción intrínseca de saber que se está cumpliendo una función importante. Necesitan recibir retroalimentación, de parte de los supervisores y pares, que les permita saber que están haciendo bien su trabajo, pues de lo contrario podrían interpretar el silencio como un indicio de fracaso.

La práctica de brindar esa retroalimentación adquiere especial relevancia debido al modo en que suelen distribuirse las recompensas extrínsecas, de por sí limitadas. Las políticas salariales y la relativa ausencia de fondos para otorgar reconocimientos especiales no propician la concesión de recompensas extrínsecas significativas a los desempeños individuales.

Es importante modificar el sistema de recompensas establecido. Un cambio posible sería introducir desafíos profesionales y gratificaciones diferenciales para quienes los asuman. Podría implementarse un sistema de premios que reconozca los aportes sobresalientes, o bien sustituir la política salarial existente por otra que prevea recompensas diferenciales basadas en el esfuerzo y el efecto registrados. Estas sugerencias tal vez sean políticamente inquietantes. Gratificar los desempeños excepcionales e inducir a otros a tomar más iniciativas o perder su posición privilegiada puede ser justamente lo que se necesita.

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Si los educadores reciben el mensaje de que su tarea primordial es mantener el orden y que solo se espera de ellos que lleguen a fin de año sin mayores contratiempos, tanto la excelencia educativa como la construcción de resiliencia quedan invalidadas. Si los docentes de alto rendimiento inspiran más animosidad que admiración a sus colegas, se debilitan las expectativas elevadas y la excelencia.

Lo que motiva a los educadores es la convicción de estar al servicio de causas que van más allá de ellos mismos y de sus funciones concretas. Esto ocurre cuando comparten una misión en común y objetivos orientados a cumplirla a través de la comprensión y valoración de los aportes que cada uno hace para convertir en realidad la misión y los objetivos. En la práctica esto significa trabajar en equipo, compartir tareas, promover la diversificación de los roles y alentar a los individuos a contribuir en aspectos que exceden sus funciones específicas. Además, implica reducir las tareas que no guardan relación directa con la labor docente, como completar formularios de informes innecesarios, a fin de que los educadores puedan concentrarse en llevar a cabo sus obligaciones concretas.

Si el trabajo es relevante, ya sea que se relacione con el rol específico del individuo o con la eficacia global de la escuela, es necesario protegerlo. Las expectativas elevadas requieren que los docentes dediquen el mayor tiempo posible a su labor. Es decir, que se les conceda tiempo para realizar actividades directamente relacionadas con el aprendizaje de sus alumnos.

6. Brindar oportunidades de participación significativa. Muchos de los docentes tienen más que ofrecer a su escuela de lo que realmente involucra sus funciones específicas. La resiliencia se promueve cuando se les otorgan posibilidades de aportar sus habilidades y energía en el lugar de trabajo. Los educadores requieren de situaciones para aprender nuevas habilidades y participar en actividades estimulantes. Actualmente, la reestructuración y la mayor responsabilidad de cada establecimiento educativo podría otorgar a los docentes roles significativos dentro de la institución escolar.

Para aprovechar esta posibilidad hay varios aspectos a tener en cuenta. Henderson y Milstein (2003) señalan, en primer lugar, que la definición del rol docente debe comprender responsabilidades a nivel de toda la escuela. Los directivos escolares podrían actuar como facilitadores de los procesos institucionales, además de cumplir funciones de autoridad.

En segundo lugar, habría que conceder tiempo a los miembros del personal para que elaboren planes en conjunto y capacitarlos a fin de que empleen con eficacia ese tiempo. En tercer lugar, debe asegurarse que el tiempo dedicado a planificar rinda beneficios a largo plazo, como un currículo más significativo o una política disciplinaria más clara y efectiva, que motive a todos a participar.

Por último, si bien es importante alentar la participación en toda la escuela, hay que mantener el tiempo que se destina a las tareas específicas de cada rol, pues caso contrario, el personal podría sentirse demasiado exigido.

Por otro lado, Ospina (2007) considera que la comprensión de la resiliencia es aún insuficiente. Trabajar en el desarrollo o perfeccionamiento de nuevos instrumentos para su medición, apoyados en una revisión apropiada de la literatura, puede ser un aporte importante para avanzar en este campo. Señala, además, que es necesario trabajar en la construcción de instrumentos válidos y confiables que permitan mejorar la comprensión del fenómeno resiliente. Por último, concluye que dentro del desarrollo de instrumentos de medición de la resiliencia, es necesario plantear con mayor relevancia la pregunta sobre cómo construir instrumentos sensibles a las diferencias de género, edad y aspectos socioculturales. La medición de la resiliencia es un proceso complejo que amerita un trabajo interdisciplinario. Un instrumento con capacidad para abordar el fenómeno resiliente, en sus diferentes dimensiones, podría constituir una oportunidad de desarrollo teórico importante en el tema y de avanzar en propuestas de intervención que involucren la promoción de la resiliencia.

Ante el contexto difícil y cambiante de la educación, y las adversidades que rodean al maestro, es necesario saber si se poseen las capacidades necesarias para vencerlas y salir adelante. Medir cómo los profesores van tejiendo su resiliencia, a partir de sus interacciones con los diferentes actores del sistema escolar (alumnos, padres de familia, docentes, directivos, administrativos, personal de servicio, autoridades, entre otros), se presenta como una tarea compleja. Los estudios sobre resiliencia en el ámbito educativo aún son escasos, pero han ido aumentando a medida que se descubre el potencial del concepto para explicar e intervenir ciertos fenómenos de nuestra realidad educativa y social.

Método

Población y descripción de la muestra.

El universo de investigación estuvo conformado por 5.940 docentes de los tres niveles de la Educación Básica Regular (inicial, primaria y secundaria) en los diferentes centros educativos estatales de la Región Callao, de acuerdo

a los datos brindados por el MINEDU. La muestra estuvo conformada por 710 docentes, varones y mujeres, de centros educativos estatales de la región y pertenecientes a los tres niveles. Fueron seleccionados a través de un muestreo de tipo intencional, siendo distribuidos de manera proporcional según los atributos de nivel educativo y distrito de la institución educativa.

Debido a que uno de los objetivos fue la elaboración de una escala de resiliencia para docentes, es que se decidió utilizar una muestra que cumpla con los requisitos básicos para la realización de un análisis factorial. Por lo cual, la muestra utilizada fue superior a la muestra representativa requerida. El 45% de los participantes fueron del nivel de secundaria (320 docentes), el 41% del nivel primario (291 docentes) y el 14% del nivel de inicial (99 docentes).

Fueron cinco las personas encargadas de administrar las pruebas piloto de la ER-D a la muestra seleccionada. Se visitaron a los docentes no solamente en las escuelas donde laboran sino también en sus centros de estudio (programas de capacitación y posgrado). Se realizaron sin mayor contratiempo las coordinaciones necesarias previas a la aplicación del instrumento. En cambio, en el momento de la aplicación, se presentaron dificultades vinculadas a actitudes de desconfianza o de suspicacia por parte de los docentes, debido tal vez al momento político del país signado, en el tema educativo, por las evaluaciones del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), y las evaluaciones para la CPM.

Instrumento.

La ER-D fue creada siguiendo las pautas establecidas para la construcción de un instrumento psicométrico. Las etapas que se siguió fueron las siguientes:

Etapa I: Construcción y validación del instrumento.

Para la construcción del instrumento se tomó como base los conceptos teóricos expresados por Henderson y Milstein (2003). El proceso se inició con la definición de la variable resiliencia, definida tal y como se presenta en la introducción. Las dimensiones con sus respectivos indicadores, que se señalan en la tabla 1, sirvieron para la redacción de los ítems.

Tabla 1.

Matriz de definición operacional para resiliencia en docentes

Dimensiones	Indicadores
Enriquecimiento de los vínculos prosociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Busca oportunidades de interactuar con otros. • Puede interactuar fácilmente con otros, aunque existan diferencias de jerarquía. • Participa en actividades cooperativas.
Fijación de límites claros y firmes.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y acepta las políticas y las reglas. • Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas.
Aprendizaje de habilidades para la vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Toma parte en actividades de desarrollo profesional significativo. • Tiene una elevada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto. • Presta ayuda y la recibe de otros educadores.
Afecto y apoyo.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo. • Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores. • Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales.
Establecimiento y transmisión de expectativas elevadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás. • Se siente valorado en el desempeño de su rol. • Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.
Oportunidades de participación significativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Valora el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción de decisiones. • Dedicar el tiempo y adquiere las habilidades requeridas para participar con eficacia. • Está al tanto de lo que sucede y toma parte en la celebración de los éxitos de la escuela.

Tomado de Henderson y Milstein (2003).

Se redactaron un total de 75 ítems, que luego se llevaron a un formato de cuestionario para el proceso de validación por juicio de expertos. La tabla 2 presenta el número de ítems que corresponden a cada dimensión, siendo la dimensión de “oportunidades de participación significativa” la que mayor número de ítems tuvo en la primera versión de la escala, a diferencia de la dimensión de “fijación de límites claros y firmes”, que tuvo menor número de ítems.

Tabla 2.

Dimensiones y sus respectivos ítems en juicio de expertos

Dimensiones	Ítems	Total
Enriquecimiento de los vínculos prosociales.	1 - 13	13
Fijación de límites claros y firmes.	14 - 21	8
Aprendizaje de habilidades para la vida.	22 - 33	12
Afecto y apoyo.	34 - 43	10
Establecimiento y transmisión de expectativas elevadas.	44 - 56	13
Oportunidades de participación significativa.	57 - 75	19
Total		75

Para establecer la validez de contenido de la escala, se entregó el cuestionario a 10 profesionales (jueces) vinculados al tema de la resiliencia y especialistas en metodología de la investigación, ocho psicólogos y dos educadores. Se les consultó sobre el grado de adecuación de los ítems en torno al tema y se eliminaron aquellos ítems en que tres o más jueces tuviesen observaciones o reparos.

Etapa II: Aplicación del instrumento.

Para la aplicación del instrumento se encuestó a 10 sujetos por ítem (Morales, 2006), dando un total de 710 encuestados. Se corroboró el número proporcional de la muestra según nivel y distrito como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.

Número de docentes encuestados según nivel y distrito

Distrito	Nivel			Total
	Inicial	Primaria	Secundaria	
Callao	46	129	130	305
La Perla	6	14	16	36
Bellavista	8	18	40	66
La Punta	0	2	0	2
Carmen de la Legua	3	14	14	31
Ventanilla	36	114	120	270
Total	99	291	320	710

Etapa III: Confiabilidad del instrumento.

El análisis factorial, con extracción de factores y reducción de ítems, se llevó a cabo luego de la aplicación. Los cuestionarios fueron numerados de acuerdo a la base de datos para tener un control y búsqueda rápida de las respuestas. El análisis permitió tomar la decisión de agrupar la observación en cuatro factores.

Finalmente se hizo un análisis psicométrico de correlación ítem-test corregida (ritc) y del coeficiente de confiabilidad por consistencias *alfa de Cronbach* (Muñiz, 1996), para establecer los niveles de consistencia interna de la escala.

Resultados

Para la validez de contenido se aplicó el coeficiente de Aiken (Escurra, 1988), quedando como resultado que de los 75 ítems iniciales se mantiene 71 para el instrumento de la prueba piloto. En la tabla 4 se observa que las seis dimensiones alcanzaron un coeficiente de validez muy alto, con valores entre .87 y .94, que determinan que el 91% de los ítems de la prueba son válidos para la escala.

Tabla 4.

Validez de contenido de la ER-D

Dimensiones	V
Enriquecimiento de los vínculos prosociales.	.89
Fijación de límites claros y firmes.	.87
Aprendizaje de habilidades para la vida.	.87
Afecto y apoyo.	.94
Establecimiento y transmisión de expectativas elevadas.	.92
Oportunidades de participación significativa.	.93
Total	.91

Confección y reproducibilidad preliminar del instrumento.

El instrumento piloto quedó constituido por 71 ítems y un nuevo orden en las preguntas. En la tabla 5 se observa las seis dimensiones con sus correspondientes ítems positivos y negativos, con mayoría de los primeros para evitar el problema de la aquiescencia.

Tabla 5.

Dimensiones y sus respectivos ítems en ER-D piloto

Dimensiones	Ítems		Total de ítems
	Positivos	Negativos	
Enriquecimiento de los vínculos prosociales.	7, 13, 25, 37, 55, 61, 65	1, 19, 31, 43, 49	12
Fijación de límites claros y firmes.	2, 8, 20, 32, 38	14, 26	7
Aprendizaje de habilidades para la vida.	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45	51, 57	10
Afecto y apoyo.	4, 28, 40, 46, 58	16, 10, 22, 34, 52	10
Establecimiento y transmisión de expectativas elevadas.	11, 23, 29, 35, 41, 59, 69	5, 17, 47, 53, 63, 67,	13
Oportunidades de participación significativa.	12, 18, 30, 36, 42, 44, 54, 56, 62, 68, 70, 71	6, 24, 48, 50, 60, 64, 66	19
Total	44	27	71

Los resultados alcanzados en el análisis factorial exploratorio (véase tabla 6), realizado a través del método de los componentes principales y el método de rotación Oblimin, establecen que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor de .962, considerado adecuado. Por otro lado, el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo ($B = 22169.096$; $p < .000$). Ello indica que los coeficientes de correlación entre los ítems fueron lo suficientemente elevados como para continuar con el análisis factorial.

Tabla 6.

Validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio de la ER-D

KMO y Prueba de Bartlett		
Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.962
	Chi-Cuadrado aproximado	22169.096
Prueba de Esfericidad de Barlett	GI	2485
	Sig.	.000

Los resultados del análisis indican que cuatro factores permiten explicar el 40.43% de la varianza total. El primer factor explicó el 19.68% de la varianza total de los ítems que corresponden al área de participación significativa. El segundo factor explicó el 11.78% en el área de conducta prosocial. El tercero el 4.61% de autoestima y aprendizaje. Mientras el cuarto el 4.35% del área de percepción y apoyo. Los resultados alcanzados permitieron concluir que la ER-D presenta validez de constructo (véase tabla 7).

Tabla 7.

Factorización de ejes principales de la ER-D

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	20.170	28.408	28.408	20.170	28.408	28.408	13.973	19.680	19.680
2	3.794	5.343	33.751	3.794	5.343	33.751	8.367	11.784	31.465
3	2.420	3.408	37.159	2.420	3.408	37.159	3.275	4.612	36.077
4	2.325	3.275	40.434	2.325	3.275	40.434	3.093	4.357	40.434
5	1.698	2.391	42.825						
6	1.386	1.952	44.777						
7	1.277	1.798	46.575						
8	1.186	1.670	48.245						
9	1.150	1.620	49.865						
10	1.103	1.554	51.419						
11	1.073	1.511	52.930						
12	1.015	1.430	54.359						

A continuación, en la tabla 8 se puede observar la carga factorial para la matriz de componentes principales de los cuatro factores de la ER-D.

Tabla 8.
Matriz de componentes principales de la ER-D

Items	Componente / Factor				Items	Componente / Factor			
	1	2	3	4		1	2	3	4
01	.342	.280	.050	-.106	37	.360	-.090	-.154	.149
02	.507	-.007	-.138	.227	38	.620	-.182	-.056	-.126
03	.506	-.036	.065	.018	39	.606	-.048	-.047	.104
04	.417	-.181	.361	.169	40	.728	-.262	-.074	-.091
05	.399	.357	-.148	-.032	41	.467	-.114	.320	.410
06	.397	.004	.107	-.202	42	.677	-.140	-.015	-.011
07	.662	-.077	-.139	-.053	43	.239	.360	.006	-.246
08	.632	-.170	-.101	.026	44	.647	.031	-.163	.017
09	.512	-.193	.016	-.069	45	.682	-.212	-.052	.012
10	.352	.138	.388	.023	46	.280	-.160	.473	.374
11	.536	-.215	.182	-.010	47	.273	.456	.245	.189
12	.600	-.269	.153	-.137	48	.594	.061	.034	-.373
13	.621	-.097	-.125	.039	49	.384	.298	.009	-.048
14	.547	.386	-.146	.123	50	.572	.240	.050	-.143
15	.700	-.036	-.016	-.019	51	.540	.282	.013	-.251
16	.562	.374	-.023	.089	52	.405	.021	.091	-.384
17	.582	.398	-.079	-.020	53	.345	.321	.395	.290
18	.497	.009	.061	.131	54	.400	.229	-.279	.216
19	.380	.293	.042	.091	55	.743	-.286	-.012	-.181
20	.585	-.071	.036	.082	56	.689	-.324	.038	-.176
21	.542	.148	-.222	.326	57	.561	.348	.041	-.263
22	.444	.231	.237	-.051	58	.077	-.174	.390	.297
23	.201	.171	-.098	.458	59	.144	-.337	.407	.014
24	.574	.271	.069	-.117	60	.450	.268	.030	-.044
25	.714	-.025	-.079	.034	61	.699	-.053	-.053	.004
26	.413	.214	.190	-.106	62	.708	-.242	.003	-.005
27	.700	-.185	-.183	.080	63	.101	.142	.379	-.324
28	.675	-.219	-.100	-.033	64	.501	.424	.007	-.057
29	.593	-.292	.159	.138	65	.538	-.441	.119	-.103
30	.663	.015	.003	.184	66	.612	.330	-.110	-.167
31	.518	.258	.019	.005	67	-.123	.333	.276	.072
32	.705	-.101	-.079	.058	68	.647	-.335	-.016	-.195
33	.575	.003	-.186	.149	69	.130	-.036	-.332	.416
34	.247	.170	.435	.178	70	.289	.060	-.277	.272
35	.589	.064	-.142	.117	71	.716	-.183	-.086	-.018
36	.745	-.067	.007	-.066					

En la Tabla 9 se presenta las cargas factoriales de la ER-D, con una rotación octogonal varimax.

Tabla 9.

Matriz de componentes rotados

Items	Componente / Factor				Items	Componente / Factor			
	1	2	3	4		1	2	3	4
01	.125	.438	.006	.040	37	.324	.071	.270	.028
02	.376	.198	.368	.110	38	.624	.212	.044	.017
03	.412	.242	.086	.164	39	.492	.255	.236	.139
04	.367	.061	-.003	.477	40	.751	.196	.094	.045
05	.130	.498	.200	-.074	41	.327	.078	.230	.579
06	.339	.274	-.129	.058	42	.619	.250	.130	.121
07	.591	.295	.173	-.008	43	.028	.479	-.090	-.093
08	.603	.187	.193	.063	44	.507	.354	.253	.003
09	.527	.137	.023	.085	45	.664	.187	.159	.107
10	.158	.322	-.100	.395	46	.198	-.038	.068	.650
11	.531	.130	-.021	.258	47	-.105	.484	.139	.338
12	.640	.150	-.099	.182	48	.501	.462	-.170	-.056
13	.552	.235	.225	.046	49	.141	.457	.086	.046
14	.202	.561	.357	.039	50	.336	.538	.022	.069
15	.579	.349	.145	.117	51	.311	.579	-.042	-.028
16	.215	.577	.263	.125	52	.371	.336	-.259	-.051
17	.243	.630	.216	.024	53	-.004	.398	.131	.535
18	.357	.244	.181	.218	54	.172	.323	.448	-.043
19	.111	.419	.176	.147	55	.787	.211	-.011	.052
20	.485	.237	.165	.193	56	.760	.155	-.053	.087
21	.304	.311	.523	.095	57	.289	.648	-.053	-.010
22	.205	.453	-.039	.246	58	.068	-.144	.006	.501
23	-.015	.123	.484	.199	59	.266	-.168	-.234	.383
24	.314	.559	.038	.097	60	.207	.469	.089	.080
25	.580	.347	.227	.096	61	.587	.326	.181	.099
26	.205	.433	-.066	.173	62	.700	.185	.117	.150
27	.663	.192	.294	.039	63	.022	.277	-.423	.151
28	.675	.186	.148	.043	64	.163	.624	.126	.058
29	.595	.059	.109	.333	65	.686	-.033	-.092	.166
30	.481	.321	.292	.232	66	.336	.626	.116	-.072
31	.259	.484	.147	.111	67	-.328	.204	-.076	.228
32	.613	.275	.232	.110	68	.743	.124	-.049	.024
33	.443	.258	.350	.041	69	.079	-.088	.536	-.022
34	.022	.256	-.023	.494	70	.170	.114	.442	-.027
35	.421	.326	.312	.061	71	.683	.233	.167	.069
36	.640	.361	.100	.121					

Tabla 10.

Correlación Ítem - escala total y alfa de Cronbach si se elimina el elemento

Participación significativa			Conducta prosocial			Autoestima y aprendizaje			Percepción de apoyo		
Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2	.476	.954	1	.346	.955	21	.513	.954	4	.410	.954
3	.482	.954	5	.389	.954	23	.198	.955	10	.368	.955
6	.383	.954	14	.536	.954	54	.374	.954	34	.268	.955
7	.618	.954	16	.561	.954	63	.115	.955	41	.462	.954
8	.587	.954	17	.572	.954	69	.095	.955	46	.286	.955
9	.480	.954	19	.382	.955	70	.261	.955	53	.375	.954
11	.512	.954	22	.451	.954				58	.089	.956
12	.567	.954	24	.567	.954				59	.140	.955
13	.584	.954	26	.412	.954						
15	.671	.953	31	.508	.954						
18	.480	.954	43	.242	.955						
20	.559	.954	47	.301	.955						
25	.681	.953	49	.382	.955						
27	.652	.954	50	.563	.954						
28	.626	.954	51	.529	.954						
29	.561	.954	57	.559	.954						
30	.641	.954	60	.448	.954						
32	.669	.954	64	.503	.954						
33	.537	.954	66	.597	.954						
35	.559	.954									
36	.712	.953									
37	.330	.955									
38	.579	.954									
39	.579	.954									
40	.681	.953									
42	.642	.954									
44	.611	.954									
45	.643	.954									
48	.569	.954									
52	.383	.955									
55	.695	.953									
56	.647	.953									
61	.662	.954									
62	.668	.954									
65	.493	.954									
67	-.093	.957									
68	.598	.954									
71	.677	.953									

Por otro lado, en relación a la consistencia interna de la escala se encontró que en los cuatro factores las correlaciones ítem-test, corregidas para cada valor, superan el criterio establecido por Kline (1993) de .20. Además se alcanzaron coeficientes *alfa* de Cronbach de .956 para el primer factor, así como de .88, .56 y .69 para los restantes.

Además, al realizar el análisis psicométrico de la escala total (véase la tabla 10), se alcanzaron valores de correlación ítem-test superiores al .20, a excepción de los ítems 23, 58, 59 y 69. Sin embargo, se optó por mantenerlos en la medida que cuentan con valores superiores en el análisis por factores. El coeficiente *alfa* de Cronbach de la escala total es de .95, que demuestra que la ER-D es un instrumento altamente confiable.

Los ítems eliminados luego del análisis psicométrico (análisis factorial y correlación ítem-test corregida) fueron dos, 63 y 67.

Factores del constructo.

A la luz de los análisis realizados se definió el constructo resiliencia mediante cuatro factores importantes en el contexto escolar. Ellos son:

Participación significativa.

Convertirse en personas significativas, capaces de ser fuente real de apoyo para otros, pasa por actuaciones como: participar en actividades cooperativas; intervenir en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas; sentirse valorado en el desempeño de su rol; valorar el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo, como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción de decisiones; dedicar el tiempo y adquirir las habilidades requeridas para participar con eficacia; estar al tanto de lo que sucede y tomar parte en los éxitos de la escuela.

El trabajo coordinado, en equipo, entre los profesores, además de todas las ventajas que conlleva desde el punto de vista de la calidad de la intervención, genera en la escuela y en el mismo docente un gratificante efecto de seguridad. Este se ofrece como modelo de relaciones humanas, en el que las personas, más allá de las diferencias de cualquier tipo, pueden

entenderse y apoyarse mutuamente. En este factor, el docente crea espacios significativos que facilitan el encuentro, en los que no hay límites. Entiende que necesita espacios de los que apropiarse, que desarrollen su protagonismo y sentido de pertenencia.

Este primer factor está representado por los siguientes ítems positivos: 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 55, 56, 61, 62, 64, 66, 69. También por los siguientes ítems negativos: 6, 48, 49 y 52.

Conducta prosocial.

Se entiende por conducta prosocial a toda conducta social positiva con o sin motivación altruista. Positiva significa que no daña, que no es agresiva. A su vez, se entiende por motivación altruista el deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio. No basta con preocuparse por el bienestar de los otros o con elegirlos como destinatarios del trabajo educativo, es necesario que se sientan queridos, elegidos y dignos de respeto.

Esta área, concretamente, mide si el docente busca oportunidades de interactuar con otros, si presta ayuda y la recibe de otros educadores; si tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo; si demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás.

Este segundo factor está representado por el ítem positivo 4 y los ítems negativos: 1, 5, 14, 17, 19, 22, 24, 26, 31, 43, 47, 50, 51, 57, 60, 63 y 65.

Autoestima y aprendizaje.

En este factor el docente manifiesta tener una elevada autoestima, promovida por oportunidades de aprendizaje. La autoestima es el puente necesario entre el hecho de ser amado y la capacidad de amar, porque la experiencia de querer y ayudar a los otros supone la convicción de que todo ser humano es digno de ello, empezando por uno mismo. La autoestima y el aprendizaje de competencias personales, especialmente las habilidades vinculadas con la interacción con los otros, son factores constructores de resiliencia, que en

la práctica educativa se pueden potenciar con una buena opinión del propio desempeño profesional o dedicar el tiempo suficiente al aprendizaje.

Este tercer factor está representado por los ítems positivos 21, 23, 67, 54 y 68.

Percepción de apoyo.

Esta área mide si el docente piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores y si se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales. El objetivo último de este reconocimiento y valoración es que los docentes lleguen a un convencimiento realista acerca de sus potencialidades. Es importante que los docentes asuman la responsabilidad de los aspectos positivos de su práctica. Esto pasa por revalorar la enseñanza pública, apoyar los proyectos de innovación educativa, así como reconocer y gratificar la excelencia docente.

Este cuarto factor está representado por los siguientes ítems positivos: 41, 46, 58, 59. También por los ítems negativos 10, 16, 34 y 53.

Los cuatro factores resilientes encontrados en los docentes de la Región Callao, se derivan de las seis dimensiones de la rueda de la resiliencia descritas en la literatura. El estudio apunta a una confirmación de que el proceso resiliente en el docente incorpora las seis dimensiones descritas sobre la resiliencia en la escuela. El formato final de la ER-D se muestra en el Apéndice A.

En la tabla 11 se presentan los baremos de la prueba en la que se tomó en consideración la muestra total de los docentes evaluados. Se ofrece indicadores de resiliencia tanto por factores como por el total de la prueba.

Tabla 11.
Rangos percentilares de la ER-D, baremos

Pc	Participación significativa	Conducta prosocial	Autoestima y aprendizaje	Percepción de apoyo	TOTAL	Pc
1	- a 86	- a 42	- a 13	- a 13	- a 170	1
3	87 - 97	43 - 45	14 - 15	14	171 - 185	3
5	98 - 100	46 - 47		15 - 16	186 - 195	5
7	101 - 103	48 - 50	16		196 - 205	7
10	104 - 106	51 - 53	17	17	206 - 213	10
15	107 - 110	54 - 59		18	214 - 220	15
20	111 - 115	60 - 64	18	19	221 - 223	20
25	116 - 123	65 - 66		20	224 - 230	25
30	124 - 131	67 - 68	19	21	231 - 237	30
35	132 - 139	69		22	238 - 247	35
40	140 - 142	70		23	248 - 256	40
45	143 - 145	71 - 72	20		257 - 263	45
50	146 - 150	73 - 76	21	24 - 26	264 - 272	50
55	151 - 152	77	22		273 - 276	55
60	153 - 155	78		27	277 - 281	60
65	156 - 157	79 - 81		28	282 - 285	65
70	158 - 160	82 - 83	23	29	286 - 290	70
75	161 - 163	84		30	291 - 296	75
80	164 - 166	85 - 87		31	297 - 302	80
85	167 - 172	88 - 90	24	32	303 - 308	85
90	173 - 174	91		33	309 - 313	90
93	175 - 178				314 - 317	93
95	179	92	25	34 - 35	318 - 323	95
97	180 - 182	93 - 94		36	324 - 329	97
99	183 - 185	95		37 - 40	330 - 345	99
Media	142.69	73.15	20.76	25.11	261.73	Media
Mediana	149	74	21	25	269	Mediana
Desv. típ.	24.55	12.92	2.62	5.53	38.66	Desv. típ.
Suj.	710	710	710	710	710	Suj.

Conclusiones

- El coeficiente *alfa* de Cronbach de la ER-D total es de .957, con lo cual se demuestra que es un instrumento altamente confiable. Dicho instrumento posee una base teórica sólida, a saber, el modelo de Henderson y Milstein (2003).
- La ER-D cuenta con validez de contenido, apoyada por el análisis de 10 jueces conocedores de la materia y con experiencia de investigación en el campo. La opinión de los jueces expertos comprueba que la escala explora la capacidad de resiliencia en los docentes y, por lo tanto, es válida en 71 de sus 75 ítems.
- El instrumento diseñado cuenta con validez de constructo. Es una escala con cuatro factores y 69 ítems; un puntaje máximo de 345; con opciones de respuesta tipo Likert; con un tiempo estimado de respuesta de 20 minutos; y fue diseñada para ser auto administrada. Su formato es de bajo costo, su tabulación resulta sencilla y de fácil vaciado en una base de datos.
- La ER-D es un instrumento probado en una muestra urbana y cuenta con baremos para la población “chalaca”.
- La ER-D permite obtener puntajes por factores. Esta característica permitirá intervenir puntualmente en las áreas más débiles y poder apoyarse en los puntos fuertes del docente observado.
- Es recomendable continuar profundizando en el marco teórico. El paradigma de la resiliencia en la escuela se presenta como un espacio interdisciplinario de confluencia de esfuerzos profesionales procedentes de ámbitos diversos: educación, psicología, sociología, antropología, administración, política, entre otros.
- Por otro lado, se propone como parte de esta línea de investigación, evaluar la sensibilidad al cambio de la ER-D, mediante su aplicación después de un tiempo determinado. El propósito sería realizar un seguimiento más adecuado y dinámico, evaluando si la mejora o disminución de los niveles de resiliencia en los docentes son, a su vez, detectados por el instrumento. Esta medida sería un elemento más que permita a los agentes educativos

hacer ajustes para mejorar y/o fortalecer la calidad en la formación de los docentes y en la educación impartida en las escuelas.

- El contar con un instrumento regional permitirá estimar con mayor certeza los niveles de resiliencia, sin la debilidad de los instrumentos creados para otros ambientes culturales. Con la ER-D el educador dispone de un instrumento que le ayudará en la labor de autoconocimiento y en reorientar su actitud frente a su desempeño como profesional. La ER-D ofrece una posibilidad real de ser utilizada en la investigación e intervención psicoeducativa, focalizando la acción y permitiendo evaluar con mayor precisión el impacto.
- Finalmente, se sugiere aplicar la ER-D en otras localidades, a fin de lograr diagnósticos distritales o regionales utilizables en los planes de los gobiernos sub nacionales en el campo de la educación.

Referencias

- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología.*, 6 , 103-111.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.
- Kline, P. (1993). *The handbook of the psychological testing*. London: Routhledge.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Ospina D. E. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería.* (25) 1. 58-65. Extraído el 24 de Enero de 2009 desde: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072007000100006&script=sci_arttext
- UMC. (2002). El programa internacional para la evaluación de estudiantes de la OCDE (PISA) y la participación del Perú. *Boletín UMC N° 21*. Lima: MINEDU.
- UNESCO. (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo*. Santiago de Chile: UNESCO - LLECE.

Anexo A.

Totalmente de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en des-acuerdo
5	4	3	2	1

Nº	ITEM	RESPUESTA
1	Me cuesta aceptar las sugerencias de los otros.	5 4 3 2 1
2	Conozco cuáles son mis deberes en la institución educativa.	5 4 3 2 1
3	Participo en cursos de corta duración programados por el MINEDU u otras instituciones.	5 4 3 2 1
4	He recibido alguna felicitación o recompensa que haya aumentado mi sentido de pertenencia hacia mi institución educativa.	5 4 3 2 1
5	Me siento inseguro de mi capacidad profesional.	5 4 3 2 1
6	Me incomoda asumir responsabilidades administrativas que están fuera de mi carga horaria.	5 4 3 2 1
7	Estoy dispuesto a interactuar con todos los docentes de mi institución educativa a pesar de los problemas que puedan surgir.	5 4 3 2 1
8	Cumplo con la entrega de documentación que me solicita la dirección en el tiempo requerido.	5 4 3 2 1
9	Me capacito en el aprendizaje de otros idiomas.	5 4 3 2 1
10	Tengo la percepción de que no soy valorado por mi institución educativa.	5 4 3 2 1
11	Creo que puedo alcanzar mis objetivos profesionales dentro de mi institución educativa.	5 4 3 2 1
12	Asumo de buen grado responsabilidades extracurriculares, que están fuera de mi carga horaria.	5 4 3 2 1
13	Dialogo con frecuencia con los docentes, alumnos y padres de familia de mi institución educativa.	5 4 3 2 1
14	Frecuentemente me sancionan por incumplir con mis obligaciones.	5 4 3 2 1
15	Asisto a cursos de capacitación referidos a mejorar mi desempeño profesional.	5 4 3 2 1
16	Me siento ajeno a mi institución educativa.	5 4 3 2 1
17	Creo que obstaculizo el alcanzar la misión y objetivos de mi institución educativa.	5 4 3 2 1
18	Asumo de buen grado responsabilidades tutoriales, que están fuera de mi carga horaria ya sea con mis alumnos o padres de familia.	5 4 3 2 1
19	Casi no participo en reuniones sociales, de camaraderías, paseos u otros con los demás docentes de mi institución.	5 4 3 2 1
20	Acepto de buen grado los procedimientos administrativos que se solicitan en mi institución educativa (justificaciones, uso de equipos, solicitudes).	5 4 3 2 1

21	Tengo una buena opinión de mi desempeño profesional.	5 4 3 2 1
22	Las actividades que propongo no suelen ser escuchadas por la comunidad educativa.	5 4 3 2 1
23	Mis colegas poseen potencial que garantice la excelencia en la labor educativa.	5 4 3 2 1
24	No acepto las propuestas de participación cuando el colegio me lo sugiere.	5 4 3 2 1
25	Interactúo fácilmente con todos los miembros de la institución educativa.	5 4 3 2 1
26	Casi no participo en la elaboración del reglamento interno de mi institución educativa.	5 4 3 2 1
27	Me siento orgulloso de mi trabajo y de lo que estudio.	5 4 3 2 1
28	Expreso mensajes de valoración y apoyo a mis colegas.	5 4 3 2 1
29	Siento que mi desempeño en la escuela es valorado por los demás.	5 4 3 2 1
30	Aprovecho el tiempo que la institución brinda para capacitaciones, jornadas pedagógicas y otras dentro o fuera del horario de trabajo.	5 4 3 2 1
31	Me resulta difícil dialogar y/o trabajar con las personas que ocupan cargos superiores en la institución educativa.	5 4 3 2 1
32	Colaboro para que las reglas y políticas de mi institución educativa sean mejoradas y entendidas por todos los miembros.	5 4 3 2 1
33	Creo que soy bueno en mi trabajo.	5 4 3 2 1
34	No suelo recibir ningún aliciente en mi trabajo.	5 4 3 2 1
35	Siento que mi esfuerzo por enseñar es valorado por mis alumnos.	5 4 3 2 1
36	Participo en las capacitaciones o jornadas de trabajo que la institución ha programado.	5 4 3 2 1
37	Me resulta fácil dialogar y/o trabajar con las personas que ocupan cargos de menor jerarquía en la institución educativa.	5 4 3 2 1
38	Cuando no estoy de acuerdo con algunas reglas de mi institución educativa, intervengo sugiriendo su cambio.	5 4 3 2 1
39	Estoy satisfecho con lo que he logrado en mi vida profesional hasta ahora.	5 4 3 2 1
40	Animo o ayudo a mis colegas a tomar iniciativas para bien de ellos o de la institución educativa.	5 4 3 2 1
41	Siento que los directivos valoran mi profesión de maestro de escuela pública.	5 4 3 2 1
42	Percibo que las capacitaciones me sirven para adquirir nuevas habilidades.	5 4 3 2 1
43	Hago distinciones en el trato con los otros, de acuerdo a la jerarquía que ocupan.	5 4 3 2 1
44	He adquirido nuevas habilidades en el transcurso de mi labor docente.	5 4 3 2 1
45	Ayudo a mis compañeros docentes que pudieran presentar algunas dificultades en su vida personal y profesional.	5 4 3 2 1
46	La institución educativa suele apoyar las iniciativas de los docentes dentro y fuera del aula.	5 4 3 2 1

47	La institución educativa no me concede el tiempo suficiente para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.	5 4 3 2 1
48	Pienso que no poseo suficientes habilidades para participar con eficacia en la escuela.	5 4 3 2 1
49	Me disgusta planificar mis unidades didácticas con otros docentes de mi área o nivel.	5 4 3 2 1
50	Soy inconstante a la hora de planificar y ejecutar las sesiones de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.	5 4 3 2 1
51	Me cuesta recibir ayuda de otros cuando tengo alguna dificultad.	5 4 3 2 1
52	Creo que es innecesario que se recompense todas las iniciativas educativas individuales.	5 4 3 2 1
53	Siento que los directivos de la institución no apoyan las propuestas innovadoras que puedo aportar.	5 4 3 2 1
54	Estoy convencido que para aprender es necesario dedicarle tiempo.	5 4 3 2 1
55	Puedo trabajar en equipo con todos los miembros de mi institución educativa.	5 4 3 2 1
56	Amplíe el currículo de estudio mediante la implementación de proyectos, módulos, innovaciones, investigaciones.	5 4 3 2 1
57	Me es difícil escuchar las sugerencias que otros puedan hacerme sobre mi desempeño profesional.	5 4 3 2 1
58	Pienso que el personal recibe incentivos, reconocimientos y gratificaciones cuando lo merece por parte de la institución educativa.	5 4 3 2 1
59	Estoy satisfecho con la remuneración que percibo.	5 4 3 2 1
60	Siento que los éxitos de la escuela no son mis éxitos.	5 4 3 2 1
61	Trabajo en equipo en las comisiones que se me asignan en la institución educativa.	5 4 3 2 1
62	Me involucro apasionadamente en los proyectos que mi escuela planifica y ejecuta.	5 4 3 2 1
63	Desconozco lo que acontece en mi institución.	5 4 3 2 1
64	Fomento la formación de círculos de estudio para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes de mi institución educativa (seminarios, talleres, capacitaciones).	5 4 3 2 1
65	Me intimidan los retos y las oportunidades existentes en mi escuela.	5 4 3 2 1
66	Considero que soy parte de la consecución de logros en la escuela.	5 4 3 2 1
67	Siento que merezco un mejor sueldo para el trabajo que realizo.	5 4 3 2 1
68	Me gustaría conocer más los requerimientos de la escuela para poder aportar con un trabajo más significativo.	5 4 3 2 1
69	Participo en actividades estimulantes y significativas en mi trabajo para el desarrollo de la escuela.	5 4 3 2 1