



VOL.27, Nº1 (Marzo, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v27i1.21591

Fecha de recepción: 16/06/2021

Fecha de aceptación: 06/09/2022

## ANSIEDAD Y RESILIENCIA LABORAL EN LA ACREDITACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS

*Anxiety and labor resilience in accreditation of English Language teachers*

*Jhonny Villafuerte-Holguín*<sup>1</sup>

*Johanna Bello Piguave*<sup>2</sup>

*Erik Pacheco Delgado*<sup>3</sup>

*Antonio Zavala-Alcivar*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

<sup>4</sup> Facultad de Ingeniería Industria y Construcción de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

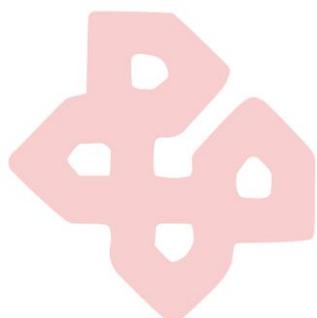
<sup>3</sup> Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay

Email: [jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec](mailto:jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec);

[euroidiomas.manabi@gmail.com](mailto:euroidiomas.manabi@gmail.com);

[uleam.lea@gmail.com](mailto:uleam.lea@gmail.com);

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>



### Resumen:

El requisito exigido a los docentes de la asignatura inglés como lengua extranjera para continuar funciones en el magisterio de Ecuador es una de las mayores causas de ansiedad. Este trabajo tiene como objetivo activar la capacidad resiliente como competencia que aporta al desarrollo profesional y bienestar de los docentes de inglés como lengua extranjera de Ecuador. Esta investigación se afilia al paradigma post naturalista en el que se utilizó una fusión de los enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación socioeducativa durante el periodo 2019-2021. Los participantes son doscientos sesenta docentes en servicio (45%) y en etapa formativa (55%) domiciliados en la provincia de Manabí. Se administra el cuestionario de Ansiedad de Valero y las estrategias de resiliencia de la Asociación Americana de Psicología. Los instrumentos utilizados son grupo focal, observación y cuestionario tipo Likert. Entre los resultados se presenta las percepciones de los participantes respecto al acceso, complejidad y relevancia del proceso de certificación internacional, una categorización de las manifestaciones de ansiedad presentadas durante el



proceso de acreditación y los cambios en los niveles de resiliencia en pretest y postest. Se concluye que los niveles de ansiedad pueden ser reducidos al trabajar la resiliencia mediante intervenciones educativas durante el proceso preparatorio de acreditación internacional.

**Palabras clave:** *exclusión laboral; segregación social; formación docente; política pública; idioma inglés.*

### **Abstract:**

The requirement demanded of teachers of the English as a foreign language subject to continue functions in the teaching profession in Ecuador is one of the main causes of anxiety. This work aims to activate resilient capacity as a route that contributes to teachers' professional development and well-being as a foreign language in Ecuador. This work subscribed to the post-naturalistic paradigm. It used a fusion of the qualitative and quantitative approaches of socio-educational research during 2019-2021. The participants are two hundred and sixty teachers in service (45%) and in training stage (55%) domiciled in the province of Manabí. It used the Valero Anxiety questionnaire and the resilience strategies of the American Psychological Association. The instruments used are focus groups, participant observation, and a Likert-type questionnaire. The results show participants' perceptions regarding the access, complexity, and relevance of the international certification process are presented, a categorization of the manifestations of anxiety presented during the accreditation process, and the changes in the levels of resilience in pre-test and post-test. It concluded that anxiety levels could be reduced by working on resilience through educational interventions during the preparatory process for the international accreditation.

### **Keywords:**

*labor exclusion; social segregation; teacher training; Public politics; English language.*

## **1. Introducción**

La educación es un factor clave para el desarrollo de las naciones. Sin embargo, el sistema de educación pública de Ecuador fue duramente criticado por UNESCO debido a la deficiente calidad y cobertura reportada a finales del siglo pasado (Cevallos, 2018). Para la superación de esta situación, Ecuador ejecutó un plan decenal de reforma educativo que inició en el año 2004 y declaró a la Educación como rubro prioritario para el desarrollo nacional en la Constitución de la República del 2008.

Los cambios en la política pública de la educación ecuatoriana implementados a partir del 2012 posibilitaron la creación del marco jurídico requerido para el incremento de la inversión del Estado con la esperanza de mejorar todos los niveles de su sistema de educación (Soto et al., 2017). Se trata de una política pública que busca elevar los niveles de bienestar, inclusión social y desarrollo sostenible a partir del mejoramiento de la competitividad de sus profesionales y de su fuerza laboral (Villafuerte y Pinoargote, 2020). Así, entre los retos identificados aparecen el fortalecimiento de los estándares de enseñanza del inglés como lengua extranjera y el desarrollo profesional de los docentes de esa área del conocimiento.

Según Intriago et al.(2019), las principales acciones dirigidas al mejoramiento de la enseñanza aprendizaje del inglés implementadas en Ecuador en los últimos diez años se vinculan con la introducción de los estándares de calidad para la enseñanza

del inglés que incluyen (a) conocimiento de la lengua meta, (b) el manejo del currículo, (c) la apertura a la cultura anglosajona, (d) los procesos de evaluación aplicados, y (i) la formación permanente y ética profesional (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012); el diseño e implementación del currículo nacional de inglés (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016) en el que se acoge la utilización del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, la instrucción del inglés desde el segundo año de educación básica, el incremento de horas de instrucción que pasó de 3 a 5 por semana, la ejecución del programa *Go Teacher* dirigido al mejoramiento de las competencias idiomáticas en inglés de docentes en ejercicio profesional con el apoyo de la Universidad de Kansas de Estados Unidos y otras universidades de países de habla inglesa en el Caribe.

La problemática que aborda este estudio concierne a que toda la presión de la calidad de la enseñanza del inglés recae en el profesorado de quienes se espera el mejoramiento progresivo de sus capacidades. Para ello el Ministerio de Educación exige a estos docentes del idioma inglés como lengua extranjera, la acreditación internacional para la continuación de sus funciones en el magisterio nacional a partir del 2018 y de manera progresiva, condición que ha originado sintomatología de ansiedad y percepciones de exclusión laboral.

A este punto se presenta la resiliencia laboral como una competencia que potencia el desarrollo profesional por medio del fortalecimiento de las actitudes para afrontar situaciones contrarias en el entorno laboral. La resiliencia se vincula a los conceptos vulnerabilidad, recuperación, competencia, entre otros (González y Artuch, 2015). Además, las manifestaciones de estrés son más notorios en los períodos previos a la aplicación de las pruebas y es menor en los últimos periodos del año lectivo, sin existir alguna relación con la titulación cursada (Pasantes, 2018; Segers et al., 2019).

Los autores de este trabajo movidos por la necesidad de aportar al fortalecimiento de la capacidad resiliente de los docentes de inglés y en coherencia con Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2019), presentan esta investigación ante la carencia de estudios que se enfoquen en el desarrollo del docente no nativo hablante del inglés. Esta investigación inicia con la revisión de la literatura especializada en resiliencia y modos de afrontamiento en el ámbito docente, procesos de acreditación de suficiencia en inglés, y el desarrollo profesional y realización personal de los docentes.

En la parte empírica se estudiaron las percepciones de ansiedad y exclusión laboral sentidas por los participantes ante el reto de la acreditación internacional del inglés. Además, se presenta una propuesta metodológica para trabajar la competencia resiliente de los participantes a partir del modelo de la Asociación Americana de Psicología (APA) (2017). Esta investigación subraya su importancia para el sistema de educación de Ecuador, ya que aporta a la superación de su demanda de más de 3000 nuevos docentes que acrediten el nivel B2 en inglés según el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas, estándar que es igualmente

implementado en otras naciones del mundo. Las preguntas para responder en este estudio son:

- a. ¿Cuáles son las percepciones de ansiedad que experimentan los docentes ante el reto de la acreditación internacional?
- b. ¿Cuáles son las manifestaciones de comportamiento resilientes de los participantes del grupo experimental demostradas durante el proceso de acreditación de conocimientos del inglés?
- c. ¿Cuáles son los cambios logrados en la resiliencia laboral del grupo de docentes que ejecutaron las estrategias recomendadas por APA?

Esta investigación plantea como objetivo activar la capacidad resiliente como competencia que aporta al desarrollo profesional y bienestar de los docentes de inglés como lengua extranjera de Ecuador. Desde dicha mira, se presentan las siguientes hipótesis:

1. Existe diferencia significativa en los resultados de resiliencia cuanto los docentes se unen a grupos de estudio.
2. Existe diferencia significativa en los resultados de resiliencia cuanto los docentes deciden avanzar hacia los objetivos propuestos.
3. Existen cambios significativos en los resultados de resiliencia laboral del pretest y posttest del grupo experimental.
4. Existen diferencias significativas en los resultados de resiliencia laboral entre los grupos control y experimental.

## **2. Revisión Teórica**

### **2.1. Resiliencia laboral y modos de afrontamiento**

La resiliencia procura que las personas mantengan el estado de buena salud y bienestar psicológico cuando son expuestas a ambientes dinámicos y desafiantes. Saavedra y Villalta (2008) sostienen que, se trata de factores de protección humana que surgen en las relaciones familiares, en los entornos educativos, laborales y sociales.

Mientras que Suriá (2012) afirma que, los factores más relevantes de la resiliencia son el temperamento biológico, los estilos de afrontamiento, el ambiente en el que la persona vive, las cualidades de apoyo disponibles, el número, intensidad y tipo de circunstancias estresantes entorno a las personas. Por tanto, se trata de una capacidad que muestra diversos niveles de desarrollo en relación con los entornos sociales a los que son expuestas las personas (Gonzales y Artuch, 2014). Para lograrlo, las personas hacen uso del afrontamiento, lo que involucra el “reconocimiento del contexto traumático, la disposición para superar la adversidad,

la perseverancia a pesar de lo vivido, y el avance en la vida sin estancarse en la adversidad” (Pourtois, 2014, p. 73).

Por su parte, Gonzales y Artuch (2014) argumenta que la resiliencia ayuda a las personas a afrontar aquellas situaciones desafiantes que aparecen en la cotidianidad, y su control permite mantener la salud y bienestar psicológico de los individuos. Además, la resiliencia ayuda a las personas afectadas directamente por situaciones difíciles, tales como una enfermedad terminal, la pérdida de un familiar querido, entre otras, y a aquellas personas a las que tales circunstancias afectan indirectamente (Suriá, 2015).

En el entorno laboral y profesional la resiliencia es especialmente relevante porque, en atención a las condiciones de cada individuo y de sus puestos de trabajo, es posible ajustar la acción o afrontamiento específicas (Alonso-Tapia et al., 2013). Su implementación permite la creación de una memoria de experiencias y acumulado de estrategias para la resiliencia que se pueden poner en práctica a lo largo de su vida laboral (Riggs y MacDougall, 2014).

Así, ante las situaciones que podrían alterar el equilibrio emocional personal en los ambientes de trabajo, se acoge el término resiliencia laboral. Esta se refiere a las formas que los profesionales y trabajadores en general tienen para afrontar la pérdida del empleo, crisis empresarial, situaciones de desarrollo profesional precarias, la discapacidad por razones laborales, las presiones ante la imposición de metas y de altas expectativas laborales; las que se pueden además relacionar con fenómenos naturales de peligro latente tales como inundaciones, erupciones volcánicas, terremotos, maremotos y sequías (Soria, 2016), a lo que se añade las pandemias.

Por lo tanto, la resiliencia es la capacidad humana que permite a las personas sobreponerse ante situaciones que han generado diversos tipos y grados de dificultad. Para ello los individuos y organizaciones activan todas sus habilidades y capacidades para superar las amenazas y debilidades que emergen a lo largo de sus vidas (Ramos, 2017). Sin embargo, existe una posición opuesta o negativa que se caracteriza por la presencia de sintomatología depresiva o ansiedad, el estancamiento ante los problemas, y el desarrollo de patologías como consecuencia de la exposición excesiva o prolongada de las personas a graves problemas que les atormentan (Villasana et al., 2017).

La Asociación Americana de Psicología (2017) plantea que, las demostraciones de confianza y amor en el lecho familiar manifiestan aliento y tranquilidad. Son aspectos clave para reforzar la resiliencia. Y ante circunstancias como la discapacidad por razones laborales, la resiliencia será la competencia que permitirá a estas personas adaptarse adecuadamente a las nuevas condiciones de vida (Segers et al., 2018). Por ello, “una actitud resiliente, demanda una visión distinta del mundo, la misma implica el aumento de las posibilidades de mantener relaciones de solidaridad para enfrentar los conflictos propios del ser humano.” (Rogel e Isaa, 2019, p.1).

Según Beltman et al. (2020), los educadores del contexto australiano experimentan retos de nivel desafiante en todo el macrosistema educativo. Sin embargo, las situaciones vividas por los docentes del microsistema escolar pueden ser consideradas tanto como desafíos o como apoyos, mientras que, en el contexto personal, ellos hacen uso de diversas estrategias específicas para mantener el bienestar físico y mental.

A este punto, Galindo-Domínguez et al. (2020) sostienen que la percepción positiva que las personas tienen de sí mismas al desarrollar una tarea concreta reduce los niveles de *burnout* y potencia su desempeño frente a los retos surgidos en el ámbito profesional. Mientras que Daniilidou et al. (2020) determinaron que la resiliencia media parcialmente la relación de la autoeficacia con el agotamiento y el estrés, donde Resiliencia Emocional tiene el mayor poder predictivo sobre el agotamiento y el estrés superando las subescalas de Resiliencia Socio-Profesional, Adaptabilidad y Resiliencia Motivacional.

## 2.2. Procesos de acreditación de docentes en el área de inglés

La sociedad del conocimiento exige que para el acceso a un puesto de trabajo se demuestre de forma documentada las competencias que tiene una persona.

Los modelos de acreditación internacional se caracterizan por hacer uso de múltiples estrategias y recursos didácticos (Esteve et al., 2014), trabajan en garantizar el cálculo objetivo y exacto de las competencias de las personas candidatas para lo que acuden a las tecnologías de la información y comunicaciones (Roblizo y Cózar, 2015) y crean formas innovadoras de transferencia de conocimientos (Cabero y Barroso, 2016; Torkunova, 2015).

Los modelos de acreditación de las competencias profesionales siguen protocolos complejos, estos exigen a los candidatos el cumplimiento de altos estándares en el conocimiento y uso de procedimientos en diversos campos del saber (Conchado et al., 2015; Viglierchio y Williamson, 2015). Su operatividad en el ámbito de la enseñanza podría vincular elementos didácticos, pedagógicos, materiales y humanos para profundizar, ajustar, conciliar y adaptar los contenidos del currículo en campos específicos del conocimiento y de la tecnología (Moya y Alonso, 2016).

La globalización ha promovido la movilidad de profesionales de alta valía, que son capaces de responder eficientemente a los requerimientos del mercado laboral. En este escenario, un proceso de acreditación internacional en el campo del inglés y otras lenguas extranjeras consiste en una batería de pruebas de comprensión auditiva, comprensión lectura, expresión oral y expresión escrita. Se trata de las destrezas de la comunicación lingüística que deben ser adquiridas previamente por los candidatos (Conchado et al., 2015). No obstante, la dinámica del proceso de acreditación del idioma inglés genera una comunidad de práctica, donde el hablante nativo está representado en el evaluador y la persona candidata a la acreditación interactúa para demostrar los niveles de dominio que posee (Kiczkowiak et al., 2016).

A este punto, la tecnología ha aportado de forma relevante al perfil del docente donde las competencias digitales resultan ser clave Cabero (2015). La tecnología educativa permite mejorar los procesos de enseñanza presencial o distancia, utilizando los recursos multimedia y evaluando las destrezas de comunicación basadas en lo auditivo o visual, y siguen la estructura de pruebas estandarizadas (Soto et al., 2017). Los formatos utilizados inicialmente por las pruebas de acreditación fueron elaborados en papel, los que pronto fueron reemplazados por aplicaciones y plataformas virtuales de compleja programación, democratizando su acceso desde sitios remotos a los centros de acreditación (Rosero, 2018).

Así, Anderson (2018) y Ceballos (2018) sostienen que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ser ampliamente utilizados en procesos de autoaprendizaje, educación a distancia, educación presencial y el trabajo con estudiantes que afrontan alguna condición de discapacidad física o intelectual. Las TIC pueden ser ajustadas a diversos ritmos de aprendizaje. No obstante, se requiere del material didáctico que acompañe el proceso de enseñanza y el acceso a los dispositivos y conexión a internet (Villafuerte, 2022).

Mientras que para establecer los niveles de mejoramiento de los niveles de dominio del idioma, se hace uso de rúbricas y los ejercicios de preparación proporcionan a los candidatos información que guie su proceso de aprendizaje (Bello y Ortiz, 2017). Se trata de pruebas que se caracterizan por su “uniformidad, estructura, cobertura y estandarización” y su flexibilidad para la calificación mediante softwares (Backhoff, 2018, p. 1).

En el contexto de Ecuador, los centros de acreditación internacional están asociados a universidades y centros de idiomas locales, que ofertan cursos de preparación a las pruebas de los procesos de acreditación (Rosero, 2018). Sin embargo, el proceso preparatorio previo a la presentación de las pruebas de acreditación internacional del conocimiento de idioma inglés y otras lenguas extranjeras se concentran en la revisión de un software modelo y de pruebas ejemplo a ser trabajadas, lo que ratifica que cada persona candidata deberá contar previamente con el conocimiento idioma meta (Intriago et al., 2019).

### **2.3. Autorrealización y desarrollo profesional del docente**

La educación es uno de los factores clave para alcanzar la autorrealización de los individuos. Según Benito (2010), las cualificaciones que los profesionales adquieren pueden incrementar las posibilidades del ingreso exitoso al mercado laboral. Sin embargo, Fisher (2010) argumenta que, cuando las personas son imposibilitadas de ingresar al mercado laboral, estas experimentan deterioro del estado de felicidad y autorrealización.

Ya en el ámbito laboral, los paquetes contractuales compiten por atraer a los profesionales que tienen formación clave para una determina institución (Santos et al., 2012), mientras que los profesionales cada día valoran más y más, la flexibilidad,

los programas de formación y mejoramiento continuo estiman las medidas de conciliación de la vida personal y laboral. Se trata de elementos denominados salario emocional que influyen sobre el interés de los profesionales para la ejecución de una labor concreta o adicional a la esperada (Zubiri, 2013). El término autorrealización según (Quintana, 2016, p.1) se refiere a “los niveles de satisfacción que las personas tienen respecto al trabajo que realizan con compromiso y voluntad”.

No obstante, Tobón (2015) considera que la autorrealización se vincula con los proyectos personales que tienen los individuos. Para ello se consideran los elementos éticos que guían las decisiones de las personas, sus retos, metas y responsabilidades vinculados con su entorno laboral.

En cuanto al término autorrealización, Tobón (2015) argumenta que este se vincula con los proyectos personales que tienen los individuos. Para ello se consideran los elementos éticos que guían las decisiones de los individuos, sus retos, metas y responsabilidades vinculados con su entorno laboral.

El estado de autorrealización permite a las personas generar una convivencia sana, lograr la participación en los procesos sociales de sus comunidades, potenciar el actuar ecológico y aportar acciones dirigidas al desarrollo económico en su entorno (Tobón et al., 2015).

En dicho sentido, las estrategias de la gestión del talento humano dirigidas al mejoramiento de la felicidad de los colaboradores no serán efectivas si estas no se relacionan con sus logros y desempeños reconocidos públicamente (Sanín, 2017). Así, cuando la gestión eficiente del conocimiento que realiza una persona consigue satisfacer los requerimientos de las organizaciones y empresas, su efecto positivo influye sobre los procesos de autorrealización de sus colaboradores (Guzmán et al., 2019; Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2019).

A este punto, se indica que los docentes de inglés trabajan en la eliminación de las barreras de acceso y brechas en la participación que persisten en el sistema de educación regular, tales como la condición socioeconómica, nacionalidad, etnia, género, opción sexual y otras formas de discriminación y opresión social (Macías y Villafuerte, 2020). Además, se trabaja en el desarrollo de las competencias para la educación del siglo XXI, el uso de pedagogías innovadoras en la enseñanza del idioma extranjero (Pacheco et al., 2022) y uso de consolas y juegos electrónicos que facilitan el trabajo con alumnos con déficit intelectual (Villafuerte-Holguín, 2022).

Entre los estudios previos revisados, aparece el trabajo de Saavedra y Villalta (2008), quienes comparan la capacidad resiliente entre personas de 15 a 65 años. Donde los resultados señalan que el rango de edad entre 19 y 24 años es el de mayor resiliencia no existiendo diferencias entre mujeres y hombres respecto a la capacidad resiliente. Se añade el trabajo de Kato (2013) quien identificó que las estrategias pueden o no, ser efectivas, ni tener la misma capacidad de predicción del afecto negativo o bienestar, donde la depresión, la ansiedad y el sufrimiento general se correlacionan con la autoculpabilidad. Además, determinó que las estrategias pueden

o no ser efectivas, ni tener la misma capacidad de predicción del afecto negativo o bienestar, donde la depresión, la ansiedad y el sufrimiento general correlacionan con la autoculpabilidad.

Otro de los trabajos revisado pertenece a Galindo-Domínguez et al. (2020). Ellos presentaron un análisis de mediación y moderación en un grupo de profesores universitarios de ciencias sociales y legales para determinar la relación entre autoeficacia, resiliencia y burnout. Ellos confirmaron que la resiliencia funciona como mediadora entre la autoeficacia y el burnout independientemente de las variables contextual, y hallaron diferencias significativas en relación con las variables género y tipo de universidad.

Finalmente, Hayat et al. (2021) encontraron correlaciones significativamente positivas entre la autoeficacia y la resiliencia académica mientras que la autoeficacia se relaciona negativamente con la ansiedad ante los exámenes. Además, se encontró una asociación significativamente negativa entre la resiliencia académica y la ansiedad ante los exámenes.

### 3. Metodología

Esta investigación se sitúa en el paradigma crítico reflexivo y se posiciona en el enfoque socio-formativo por competencias que propone Tobón (2015), en el que las personas formulan su proyecto ético de vida que articula aspectos profesionales y familiares. Siguiendo la afirmación de Hernández (2017), el equipo investigador optó por un modelo de investigación mixto ya que permite “articular las dimensiones educación, procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos, en actividades contextualizadas a los intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral de las personas.” (p. 8).

#### 3.1. Los participantes

Los participantes son doscientos sesenta docentes de inglés recién graduados (40%) y otros en proceso de formación (60%). Se trata de un grupo heterogéneo de mujeres y hombres cuyas edades oscilan entre 20 y 25 años. Son dos grupos cautivos que pertenecen a los Programas de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE) que se afilian a dos universidades públicas domiciliadas en la provincia de Manabí, Ecuador, los que fueron organizados en grupo control y grupo experimental para efecto de esta investigación. Ver tabla 1.

Tabla 1.  
 Participantes

Organización	Femenino	Masculino	Total
Grupo control	75	61	136
Grupo experimental	64	60	124
Total	139	121	260

Fuente: Registros del proyecto (2018-2020).

### 3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación son un grupo focal, entrevistas semiestructuradas y cuestionario tipo Likert.

#### 3.2.1. Grupo focal:

Se administra el Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (Valero, 1999) en formato de grupo focal. El objetivo de este instrumento fue recoger la sintomatología de (1) ansiedad de los participantes del grupo experimental en las categorías (1.1.) Cognitivos subjetivos, (1.2.) Reacciones fisiológicas, y (1.3.) Manifestaciones motoras.

Este instrumento fue evaluado por un panel de tres especialistas en los campos de Psicología, Formación docente y Administración del talento humano afiliados al Ministerio de Salud Pública de Ecuador y a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Las recomendaciones del panel de especialistas fueron: reducir el número de preguntas de 18 a 9 ítems. La prueba de semántica y comprensión de los ítems fue favorable. Una vez realizadas las correcciones se ejecutaron cuatro grupos focales al grupo experimental durante el periodo 2018-2019.

#### 3.2.2. Entrevista semiestructurada:

La guía de entrevistas semiestructurada fue elaborada ad. hoc, por el equipo de investigadores siendo la meta recoger las Manifestaciones de comportamiento resiliente que emergieron en los participantes del grupo experimental ante el proceso de acreditación internacional del inglés. El árbol de categorías utilizado incluyó las categorías (1) Autoconcepto, (2) Apoyo familiar y (3) Materiales y recursos de apoyo.

Este instrumento fue validado por el mismo panel de especialista reportado en el instrumento grupo focal. Las recomendaciones del panel fueron agregar 2 preguntas a las 5 originalmente propuestas para lograr la obtención de información más precisa de parte de los participantes. Una vez ajustadas las recomendaciones de los expertos, se ejecutaron entrevistas a 10 participantes tomados al azar.

#### 3.2.3. Cuestionario tipo Likert:

Se utilizó el Modelo de Conducta Resiliente de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017).

El equipo investigador ajustó el instrumento al formato de encuesta. El propósito de este instrumento es recoger datos que permitan determinar los cambios en la variable resiliencia profesional en el pretest y postest de todos los participantes del proyecto (grupo control y grupo experimental). Los participantes pueden autoevaluar sus conductas resilientes asignando un valor entre 1 y 100 puntos a cada

ítem. El instrumento supero la prueba de Alfa de Cronbach reportando 0.87 con lo que se cumple los estándares generalmente utilizados en este tipo de estudios.

### 3.3. Procedimiento

El procedimiento seguido en la ejecución de este estudio fue organizado por etapas que son presentadas a continuación.

**Etapas 1.** Selección y validación de instrumentos. El equipo investigador seleccionó, ajustó y validó los instrumentos para la recolección de información y datos en junio-noviembre /2018.

**Etapas 2.** Recolección de información (grupo focal). El equipo investigador ejecutó los instrumentos en enero-abril/2019 para la recolección de información. El proceso se ejecutó en las instalaciones en la sede del proyecto Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

**Etapas 3.** Análisis categorial. El equipo investigador analizó las voces de los participantes, expresadas en seis grupos focales ejecutados en la etapa empírica de investigación, fueron trabajadas mediante un análisis categorial utilizando el programa Atlas. Ti. V8. El árbol de categorías incluyó (1) Ansiedad ante las pruebas de acreditación y (2) Manifestaciones de comportamiento resilientes observadas en los participantes del grupo experimental. El periodo ejecutado fue mayo-junio/2019.

**Etapas 4.** Se diseño de la intervención educativa. El diseño de la intervención educativa se realizó con la participación de 2 profesores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, expertos en Desarrollo del Talento Humano y Psicología Educativa durante el periodo septiembre-diciembre/2019.

**Etapas 5.** Ejecución de la intervención educativa. Se realizó en el periodo abril-agosto/2020, incluyendo las 3 fases: talleres, prácticas en simuladores de pruebas estandarizadas, tutorías y clases de refuerzo para cubrir los temas de menor conocimiento de inglés de los participantes. En esta etapa se ejecutaron entrevistas para identificar señales en el comportamiento resiliente de los participantes.

**Etapas 6.** Ejecución de la Escala de Resiliencia de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017). Se ejecutó el instrumento antes de la intervención educativa (marzo/2020) y después de la intervención educativa (septiembre/2020) para determinar los cambios en el comportamiento resiliente del grupo de participantes.

**Etapas 6.** Análisis estadístico. Se analizó los datos obtenidos en el cuestionario tipo Likert al final del proceso investigativo (diciembre-febrero /2021) mediante el paquete estadístico de estudios sociales SPSS V24.

### 3.4. La intervención educativa:

La intervención educativa ejecutada en la parte empírica es explicada a continuación.

- (a) Transferencia de las estrategias para potenciar la resiliencia. Consistió en la ejecución de 3 talleres participativos que se ejecutaron durante las jornadas de clases con el grupo experimental en las que se transfirió las estrategias APA (2017) para desarrollar la conducta resiliente del grupo. La metodología

utilizada fue participativa en sesiones de 45 minutos cada una. Las sesiones inician con la presentación de la explicación de 2 estrategias y se abre una plenaria para la propuesta de actividades que aporten al fortalecimiento de la resiliencia.

- (b) Prácticas en simuladores de pruebas estandarizadas. Se ejecutaron 2 simuladores de pruebas de acreditación usando los formatos de *Cambridge Press* para el examen *First Certificate of English FCE*. Los simuladores se ejecutaron en las aulas de la universidad participante en tiempos que fueron concertados con las autoridades respectivas. Para la ejecución de las pruebas de conversación se contó con la colaboración de 2 profesores del programa PINE de la universidad participante, quienes hicieron el papel de evaluador y observador.
- (c) Tutorías de refuerzo. Se ejecutó tutorías presenciales y personalizadas en las que se entregó individualmente los resultados obtenidos en los simuladores de pruebas de acreditación FCE que se ejecutaron. Se brindó orientación respecto a los pasos del proceso de acreditación, se ofrecieron propuestas para continuar con las prácticas idiomáticas y rutas para potenciar los conocimientos del idioma meta en los aspectos más débiles de cada participante.

#### 4. Resultados:

Los resultados son presentados siguiendo el orden de las preguntas e hipótesis que aparecen en el acápite introducción.

##### 4.1 Percepciones de ansiedad y exclusión que experimentaron los participantes del grupo intervención ante los procesos de acreditación internacional

En respuesta a la pregunta (a) ¿Cuáles son las percepciones de ansiedad y exclusión que experimentan docentes ante el reto de la acreditación internacional? A continuación, se presenta el árbol categorial utilizado para el análisis de la información colectada en los grupos focales ejecutados.

##### Árbol categorial 1

Categoría 1: Ansiedad ante las pruebas de acreditación. - Son las reacciones emocionales negativas que inhiben el potencial académico de un estudiante para dar respuesta ante un examen (Onyeizogbo, 2010). Según sea la causa, se manifiesta con la activación física o con la inhibición mental (Álvarez et al., 2012).

Las subcategorías seleccionadas son 1. Cognitivos subjetivos, 2. Reacciones fisiológicas, y 3. Manifestaciones motoras. Cada subcategoría es evaluada con los niveles: (a) Intensidad tolerable = el cuerpo responde de una forma de defensa positiva, (b) Intensidad moderada = se evidencia con sobrecarga emocional

manifestada en falta de atención o irritabilidad, y (c) Intensidad alta = el cuerpo no responde, estado de agotamiento.

Tabla 2.  
*Ansiedad ante el proceso de acreditación internacional del EFL*

1. Subcategoría: Cognitivo subjetivo	
Evidencias	Intensidad
<i>“Al no saber la respuesta de algunas preguntas entro en depresión. Esto es horrible. Tengo miedo a fallar en ese examen.” E.GF1.P5.L7</i>	Alta
<i>“El examen oral es el que más ansiedad genera porque es tan rápido.” E.GF2.P6.L1</i>	Alta
<i>“Yo no logro entender, aunque se repiten dos veces las grabaciones.” E.GF2.P2.L1</i>	Alta
<i>“Me interesa demostrar lo que he aprendido y eso hace que me angustie más. Se siente temor de fallar en las pruebas de acreditación del inglés.” E.GF5.P2.L12</i>	Leve
<i>“La preocupación por aprobar el examen es algo muy importante para mí. Tengo miedo fallar” E.GF5.P1.L8</i>	Alta
<i>“No quiero fallas las expectativas de los padres.” E.GF6.P3.L4</i>	Alta
2. Subcategoría: Reacciones fisiológicas	
<i>“No puedo dormir en temporadas de exámenes. Tengo miedo fallar en las pruebas. Me da miedo salir mal en este examen.” E.GF2.P2.L9</i>	Alta
<i>“Creo que la ansiedad me supera. Esto puede hacer que yo me olvide de todo lo que he estudiado.” E.GF3.P3.L1</i>	Moderada
<i>“...me da ganas de ir al baño solo de pensar que pronto tendré que presentarme al examen. Tengo mucho temor de fallar.” E.GF3.P6.L1</i>	Alta
<i>“...me pongo tan nerviosa que mis manos sudan y mis pies se mueven” E.GF4.P4.L1.</i>	Alta
<i>“Las piernas me tiemblan al hacer las practicas tan complicadas de inglés. Es muy tenso” E.GF4.P5.L1</i>	Alta
3. Subcategoría: Manifestaciones motoras	
<i>“...me siento muy mal pues, no logro responder las preguntas tan rápido para terminar las pruebas. El tiempo es mi enemigo. Pasa muy rápido.” E.GF1.P2.L4</i>	Alta
<i>“...Yo no suelo ser muy ansioso pero, un examen de estos me pone tan tenso que no puedo ni moverme” E.GF1.P8.L1</i>	Alta
<i>“Creo que es normal sentir tensión pues, se trata de demostrar lo que sé de inglés” E.GF2.P2.L8</i>	Leve
<i>“Este examen se supone que refleja aquello que aprendí durante mis años de estudio” E.GF2.P1.L8</i>	Moderado
<i>“Debo de responder a tantas preguntas en tan poco tiempo hace que a veces me congele y no logré avanzar adecuadamente.E.GF4.P7.L1</i>	Moderado
<i>“...Yo no puedo ni moverme cuando llega la hora de hacer ese examen. ¿Por qué? ¿a quién se le ocurrió imponer este examen?” E.GF4.P1.L1</i>	Moderado

Fuente: Grupos focales (Enero-Abril/2019).

En respuesta a la pregunta (b) ¿Cuáles son las manifestaciones de comportamiento resilientes de los participantes del grupo experimental durante el proceso de acreditación de conocimientos del inglés?

Árbol categorial 2.

Categoría 2: Manifestaciones de comportamiento resilientes observadas en los participantes del grupo experimental fueron organizadas según las siguientes subcategorías: (a) Autoconcepto, (b) Apoyo familiar, y (c) Materiales y recursos de apoyo. Los niveles determinados fueron: Escaso, Moderado, y Alto.

Tabla 3.  
*Comportamiento resiliente observado en los participantes al inicio de la investigación*

(a) Categoría: Autoconcepto		
Niveles	Evidencia	Situaciones observadas
Escaso	<i>“¿Estoy o no estoy bien preparada para el examen?” E.GF.P3.L2</i>	Los estudiantes se muestran muy inseguros.
Alto	<i>“¡Me prepare para esto! ¡Yo sé que si puedo hacerlo bien!” E.GF.P3.L1</i>	El nerviosismo, pero optimistas.
Escaso	<i>“¡Me olvide de todo lo que estudié!” E.GF.P3.L8.</i>	Tensión porque es una prueba considerada muy importante.
Escaso	<i>“Los evaluadores me ponen más nervioso en el examen oral” E.GF.P6.L1</i>	Diversidad en los estilos de aprendizaje.
Alto	<i>“Debo prepararme de la manera que mejor resultado me haya dado antes” E.GF.P6.L4</i>	
Escaso	<i>“¡Creo que salí mal en este examen!” E.GF.P11.L5</i>	Sensación de derrota al terminar la prueba.
Moderado	<i>“¿Porque ellos terminan tan rápido, quizás estoy entendiendo mal las preguntas? E.GF.P8.L4</i>	
Escaso	<i>“Y ahora esperar los resultados” E.GF.P9.L1</i>	Tensos ante la espera de los resultados.
Escaso	<i>“Si pudieran escapar de este examen lo harían” E.GF.P3.L1</i>	Evasión de la responsabilidad.
(b) Categoría: Apoyo familiar		
Moderado	<i>“¡Mi papá estará molesto si yo no apruebo este examen!” E.GF.P2.L2</i>	Presión ante la posibilidad de fallar la prueba y decepcionar a sus familiares
Alto	<i>“¡Ya se acercan los exámenes, debo prepararme desde ya para tener excelentes calificaciones” E.GF.P7.L3</i>	
Alto	<i>“¡Papa ha pasado por esta experiencia y él me ayuda a practicar” E.GF.P11.L7.</i>	
Escaso	<i>“Yo no quiero que nadie se entere de mis notas. E.GF.P11.L10</i>	
Moderado	<i>“¡quizás practiqué poco ese tipo de ejercicios. Debo practicar más duro. Yo si puedo” E.GF.P3.L4</i>	Temor de ser tachados de malos estudiantes o profesionales
Escaso	<i>“Quiero demostrar a todos que me he preparado” E.GF.P9.L9</i>	Demostración pública de su capacidad y conocimiento.
Escaso	<i>“Nosotros los que aprobamos somos los únicos que merecemos estar aquí” E.GF.P7.L2</i>	Intimidación por los comentarios de aquellos ya acreditados.
Escaso	<i>“¡No les interesa ayudarnos, estoy en problemas!” E.GF.P8.L2.</i>	
(c) Categoría: Materiales y recursos de apoyo		
Escaso	<i>“Tengo instalado en mi computadora un programa de prácticas de inglés, pero no tengo ganas de hacerlo” E.GF.P4.L3</i> <i>“Me toca dedicar mis vacaciones a la</i>	Cuenta con recursos, pero, carece de motivación.

Alto	<i>preparación del examen” E.GF.P1.L2</i>	
Moderado	<i>“Prefiero repasar solo los textos de practica” E.GF.P11.L2</i>	Conciencia respecto a sus posibilidades reales de acreditar.
Moderado	<i>“¡Practique con libros y en internet, pero no estoy seguro si respondí bien a las preguntas del examen” E.GF.P5.L2</i>	

Fuente: Entrevistas a los participantes del proceso de acreditación internacional (Abril-Agosto/2020).

#### 4.2 Manifestaciones de comportamiento resiliente en los participantes del grupo experimental a lo largo del proceso de acreditación internacional.

En respuesta a la pregunta (c) ¿Cuáles son los cambios logrados en la resiliencia laboral del grupo de docentes que ejecutaron las estrategias recomendadas por APA? A continuación, se presenta los cambios en la competencia resiliencia laboral del grupo experimental reportados en el pretest (antes de la ejecución de la intervención educativa) y postest (después de la ejecución de la intervención educativa), los que fueron recogidos mediante una autoevaluación utilizando una escala tipo Likert que mide el uso de las estrategias y actividades para potenciar la resiliencia propuestas por APA (2017). Véase gráfico 1.

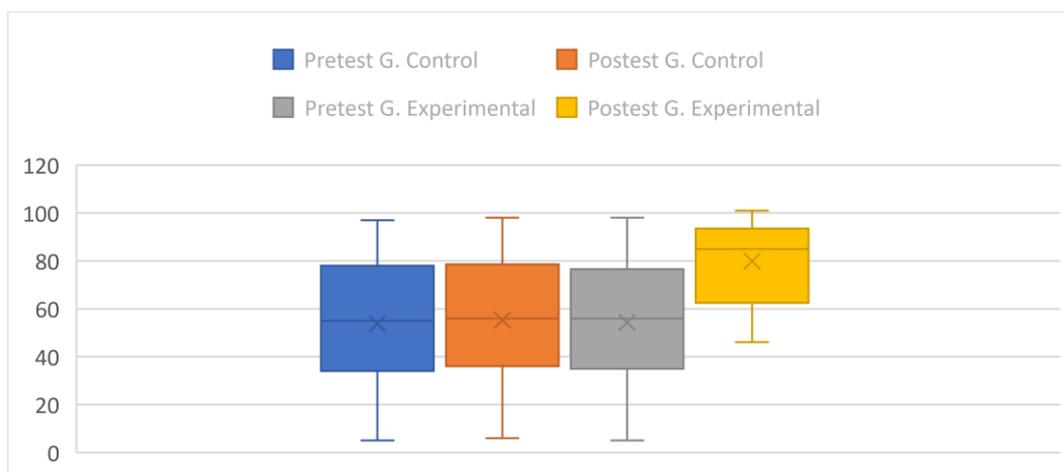


Gráfico 1. Evolución de la conducta resiliente de los participantes.

En el gráfico 1 se observa que en el pretest (cajones 1ero. y 2do.), tanto el grupo control (azúl) como el grupo experimental (naranja), reportaron similares niveles de resiliencia ubicandose el promedio en 56/100 puntos. Mientras que en el postest (cajones 3ero. y 4to.), tras la ejecución de la intervención educativa que incluyó transferencia de conocimientos, prácticas en simuladores de pruebas de acreditación y tutorías, se reporta incremento a 80/100 puntos en el promedio del grupo experimental (naranja) y no se reportan cambios en el grupo control (gris). Se indica que el grupo control siguió las clases previstas según el cronograma de estudios, sin incluir un proceso de fortalecimiento de la competencias de resiliencia.

Al interno del grupo experimental, las respuestas al cuestionario Likert sobre las estrategias para fortalecer la competencia resiliencia propuestas por APA(2017), muestra una tendencia de evolución positiva. Las categorías de respuesta: Acuerdo

(A) y Muy de acuerdo (MD) son las que se han incrementado al comparar pretest y postest.

Tabla 4  
*Cambios en el comportamiento resiliente de los participantes del grupo experimental*

Estrategias y actividades	Pretest					Postest					Wilkoxon <i>p-valor</i>
	MA	A	A/D	D	MD	MA	A	S/N	D	$\frac{M}{D}$	
1. Construye tus conexiones											
1.1. Priorizar las relaciones.	13	<b>52</b>	17	18	0	35	<b>63</b>	2	0	0	.000
1.2. Únete a un grupo de estudio.	6	29	<b>42</b>	23	0	25	<b>68</b>	5	2	0	.000
2. Fomentar el bienestar											
2.1. Cuida tu cuerpo.	0	21	<b>77</b>	2	0	12	<b>56</b>	31	1	0	.000
2.2. Practica la atención plena.	34	<b>49</b>	17	0	0	45	<b>55</b>	0	0	0	.000
2.3. Evitar salidas negativas.	0	<b>56</b>	44	0	0	21	<b>74</b>	5	0	0	.000
3. Encontrar un propósito											
3.1. Ayuda a otros.	14	15	<b>46</b>	25	0	33	<b>48</b>	16	3	0	.000
3.2. Ser proactivo.	9	<b>56</b>	35	0	0	32	<b>68</b>	0	0	0	.000
3.3. Avanza hacia tus objetivos.	30	<b>49</b>	21	0	0	39	<b>61</b>	0	0	0	.000
3.4. Busque oportunidades para el autodescubrimiento.	0	5	<b>79</b>	21	0	35	<b>22</b>	43	0	0	.000
4. Abraza pensamientos sanos											
4.1. Mantener las cosas en perspectiva.	6	46	48	0	0	37	<b>58</b>	5	0	0	.000
5. Aceptar cambio											
5.1. Aceptar que el cambio es parte de la vida.	12	<b>61</b>	27	0	0	29	<b>71</b>	0	0	0	.000
5.2. Es difícil ser positivo cuando la vida no te va bien.	5	<b>46</b>	21	17	11	37	<b>39</b>	12	2	10	.000
5.3. Aprende de tu pasado.	26	<b>74</b>	0	0	0	23	<b>77</b>	0	0	0	.000

Fuente: Cuestionario Likert en pretest y postest en el grupo experimental (Abril/2020) y Postest (Septiembre/2020).

Nomenclatura: MA=Muy de acuerdo, A= Acuerdo, A/D=Ni acuerdo ni desacuerdo, D= Desacuerdo, MD= Muy desacuerdo.

#### Comprobación de las hipótesis:

Debido a que las series de datos no superaron las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnova, se procede con la prueba no paramétrica Wilkoxon para series de datos relacionadas.

En todas las estrategias y actividades se rechaza la hipótesis nula al obtener *p-valor* = 0.000; por tanto, si existe diferencia significativa en todos los resultados de la competencia resiliencia.

#### 4. Discusión y conclusión

Los autores expresan que esta experiencia de investigación con enfoque socioformativo a partir de Tobón (2015), ratifica la posición de Álvarez (2009); Álvarez et al. (2012) y Villafuerte et al. (2020) respecto a que, la relación entre las evaluaciones y el rendimiento académico genera tensión y ansiedad en el alumnado de todas las edades y contextos sociales.

En base a la revisión bibliográfica realizada se remarca la relevancia del proceso de reconstrucción de la formación de los docentes de inglés del siglo XXI. En ese sentido, se apoya las afirmaciones de Bello y Ortiz (2017) respecto a que, los valores están directamente relacionados con el desempeño de los profesionales en sus ámbitos laborales. Por tanto, el camino hacia la resiliencia implica sentir angustia emocional considerable, y aunque algunos docentes pueden ser más resistentes que otros, es imprescindible trabajar la capacidad resiliente para lograr su fortalecimiento.

En cuanto a los procesos de acreditación de competencias, se indica que la información disponible permite afirmar que, los docentes de Ecuador siguen las mismas tendencias globales relativas al uso de tecnología de la información y comunicación, la sostenibilidad ambiental, y el desarrollo de los talentos humanos, los que son medidos desde las variables de productividad, eficiencia, eficacia e impacto del desempeño como parte del proceso de acreditación internacional. Así, los estándares exigidos para el ingreso a un puesto de trabajo son muy altos, lo que ha generado incremento de los niveles de ansiedad en los docentes de inglés en este país. A este punto, los datos analizados permiten ratificar la posición de Gallardo (2011) cuando afirma que las personas encuentran la acreditación de competencias como un servicio muy lejano, lo que se contradice a la política pública de equidad socioeconómica para la participación en el sistema productivo.

En base a los análisis obtenidos en la parte empírica de este trabajo, se indica que “Sentir temor de fallar en las pruebas de acreditación del inglés.” E.GF5.P2.L12 es una situación con frecuencia más alta de la esperada en este estudio. Se trata de un acto totalmente racional que se vincula a las expectativas y planes del alumnado y de sus familias, ya que estos pueden determinar el futuro académico de una persona lo que guarda armonía con las afirmaciones de Rosario et al. (2008).

La medición del comportamiento resiliente de toda la muestra utilizada en este estudio muestra que el grupo control no reporta un cambio alguno en el promedio de la competencia resiliencia laboral, donde los docentes se mantienen sin cambio entre el pretest y postest en 56/100 puntos. No ocurre lo mismo en el grupo

experimental, donde claramente se evidencia un mejoramiento de la conducta resiliente que alcanza 80/100 puntos, siendo un incremento significativo. A este punto se indica que las tecnologías de información y comunicación se convirtieron en un aliado relevante de los docentes de inglés para superar el proceso de acreditación internacional. Sus múltiples funciones permiten acompañar los procesos de acreditación en etapas desde la preparación, examinación y entrega de resultados de las pruebas a los candidatos.

Así, la tecnología educativa en el presente estudio ha aportado de forma relevante al perfil del docente donde las competencias digitales resultan ser clave Cabero (2015). La tecnología educativa permite mejorar los procesos de enseñanza presencial o distancia, utilizando los recursos multimedia, evaluando las destrezas de comunicación basadas en lo auditivo o visual, y siguen la estructura de pruebas estandarizadas (Soto et al., 2017). Estas afirmaciones guardan sintonía con la posición de Anderson (2018) y Ceballos (2018), no obstante, el acceso a las TIC resulta ser una debilidad de persisten en Ecuador.

Los autores concluyen que, mientras más importante sea considerada una prueba para el éxito laboral y social de un docente, esta impactará con mayor fuerza sobre su capacidad de respuesta, involucrando las relaciones con los pares, el profesorado y la familia.

Las posibles limitaciones de este estudio podrían relacionarse al tamaño de la muestra que ha sido recogida en tres de las sesenta y cuatro universidades de Ecuador, por lo que no es posible presentar una generalización. No obstante, los resultados marcan una tendencia que favorece el fortalecimiento de la resiliencia de los docentes de inglés ante los complejos y costosos procesos de acreditación internacional, los que son ampliamente utilizados a nivel global. A este punto, el presente trabajo incluye una intervención educativa que utiliza la propuesta de APA(2017) para el fortalecimiento de la competencia de resiliencia en docentes, la que puede ser ajustada a las condiciones jurídicas y prácticas en diversos contextos. Se invita a la comunidad científica a ejecutar estudios más amplios en la línea de investigación: competencia resiliencia de los docentes del siglo XXI para aportar al cuidado de la salud emocional de los docentes.

### Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J., Nieto, C., y Ruiz, M. (2013). Measuring subjective resilience despite adversity due to family, peers, and teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16(1), 1- 13. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.33>
- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H, Ruiz, M., y Nieto, C. (2016). Coping assessment from the perspective of the person-situation interaction: Development and validation of the Situated Coping Questionnaire

for Adults (SCQA). *Psicothema*, 28(4), 479-486.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.19>

Álvarez, J., Aguilar, J., & Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. En: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/jojhannabello%40gmail.com+/QgrcJHrhwLqBPVxCjrRsKRrPLMzSWSrzjLB?projector=1&messageParId=0.1> (ago, 21/2021).

Asociación Americana de Psicología (2017). Building your resilience. Capturado en <https://www.apa.org/topics/resilience> (feb, 11/2021).

Anderson, J. (2018). The role of initial teacher training courses in the professional development of experienced nonnative speaker English language teachers. *Elted*, 21(1). Recuperado de: [http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/-anderson\\_2018.pdf](http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/-anderson_2018.pdf) (nov, 3/2021).

Benito, J. (2010). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3), 17-24. En: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173002.pdf> (oct, 16/2021).

Bello, I. y Ortiz, E. (2017). La autoevaluación de las habilidades investigativas por los estudiantes en la formación inicial del psicólogo en la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *REFCaIE*, 5(1), 77-88. Disponible en: <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1634> (feb, 11/2020).

Backhoff, E. (2018). Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria* 19 (6), 1-14. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a3>

Beltman, S., Dobson, M., Mansfield, C., & Jay, J. (2020). The thing that keeps me going: educator resilience in early learning settings. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 303-318. DOI: [10.1080/09669760.2019.1605885](https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1605885)

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1(1), 19-27. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>

Cabero, J., y Barroso, J. (2016). *Nuevos escenarios digitales, Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Sevilla: Pirámide.

Cevallos, D. (2018). Las universidades intervenidas por el consejo de educación superior en Ecuador. Tesis doctoral del Programa de Doctorado Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona.

Conchado, A., Carot, J. & Bas, M. (2015). Competencies for knowledge management: Development and validation of a scale. *Journal of Knowledge Management*, 19(4), 836-855. <https://doi.org/10.1108/JKM10-2014-0447>

- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary School Teachers' Resilience: Association with Teacher Self-Efficacy, Burnout and Stress. *Investigación aplicada, académica y/o profesional*, 18(52), 1-20. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>
- Esteve, F., Duch, J., & Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Revista de medios y Educación Pixel-Bits*, 45(1), 9-21. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45732/100-1491-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (mar, 19/2021).
- Fernández-Vicianá, A. y Fernández- Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. *Revista currículum y formación de profesorado*, 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>
- Fisher, C. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Galindo-Domínguez, H., Pegalajar, M., & Uriarte, J. (2020). Mediator and moderator effect of resilience between self-efficacy and burnout amongst social and legal sciences faculty members. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(2), 127-135 <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.04.002>
- Gallardo, G. (2011). Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 11 (3), 165-182. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53721277011> (mar, 22/2021).
- González, M. y Artuch, R. (2015). Perfiles de Resiliencia y Estrategias de Afrontamiento en la Universidad: variables contextuales y demográficas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 12(2), 621-648. Recuperado de: [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/espanol/Art\\_34\\_978.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/espanol/Art_34_978.pdf) (feb, 11/2021).
- Guzmán, A., Oliveros, D. & Mendoza, M. (2017). Scientific competencies: a mechanism to favour the inclusion of working market professionals. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 175-187. Recuperado de: <https://apollo.unab.edu.co/es/publications/scientific-competencies-a-mechanism-to-favour-the-inclusion-of-wo> (dic, 10/2021).
- Hayat, AA., Choupani, H., & Dehsorkhi, HF. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *J Educ Health Promot.* 31(10), 297-310. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_35\\_21](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_35_21)
- Hernández, B. (2017). Desarrollo de competencias gerenciales en los docentes de la Licenciatura en Administración de Empresas de UNEDL. *Revista Iberoamericana para la investigación y Desarrollo educativo RIDE*, 8(5), 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.305>
- Intriago, E., Villafuerte, J., Bello, J., & Cevallos, D. (2019). Teaching and learning english at the university: challenges from the Ecuadorian context. Chapter 12

- in: A. Bon, M. Pini, and H. Akkermans. *Culture, Citizenship, Participation. Comparative Perspectives from Latin America on Inclusive Education*. Amsterdam. Pangea. Recuperado de: [https://w4ra.org/wpcontent/uploads/2019/09/Culture\\_citizenship\\_participation\\_2019\\_English\\_24sept2019.pdf](https://w4ra.org/wpcontent/uploads/2019/09/Culture_citizenship_participation_2019_English_24sept2019.pdf) (oct, 11/2021).
- Kato, T. (2013). Frequently used coping scales: A meta-analysis. *Stress and Health*, 31(4), 315-323. <https://doi.org/10.1002/smi.2557>
- Kiczkowiak, M., Baines, D., & Krummenacher, K. (2016). Using awareness raising activities on initial teacher training courses to tackle 'native-speakerism'. *ELTED* 19(1),45-53. Recuperado de: [http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/6\\_vol.19\\_kiczkowiak\\_baines\\_krummenacher.pdf](http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/6_vol.19_kiczkowiak_baines_krummenacher.pdf) (oct, 11/2021).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Estándares de Calidad Educativa. Estándares para el aprendizaje del idioma inglés. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/04/Presentacion-Curriculo.pdf> (oct, 5/2021).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *English language curriculum*. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1YZkaD4-mhKAJVQiEA0s1QQuxXOFIVKui> (oct, 11/2021).
- Moya, C. y Alonso, L. (2016). Modelo de formación de la competencia en marketing para estudiantes de la carrera de economía formación de la competencia en marketing para estudiantes de economía. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 4(1), 83-94. Recuperado de: <https://doaj.org/article/5ad8ca8ed1fd4719baa357cc51683e00> (nov, 10/2021).
- Pasantes, H. (2018). *De neuronas, emociones y motivaciones*. México: FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco-Delgado, E., Villafuerte-Holguín, J., & López-Vélez, J. (2022). Actividad física y motivación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños pequeños de Ecuador 2022, *Retos*, 44(1).988-998. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/132d/59d95c56250a172cf1688addb243f8d051d9.pdf> (nov, 10/2021).
- Pourtois, J. (2014). Los recursos de la resiliencia en J. Madariaga (Ed.). *Nuevas miradas sobre resiliencia: ampliando ámbitos y prácticas*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Quintana, A. (2016). Autorrealización del Empleado: El Camino hacia "El Dorado". [Blog]. Empresarial & Laborl. Recuperado de: <https://revistaempresarial.com/gestion-humana/contratacion/autorrealizacion-del-empleado-el-camino-hacia-el-dorado> (mar, 30/2021).
- República del Ecuador (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de:

- [http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf) (ago, 11/2021).
- República del Ecuador (2014). Acuerdo del Ministerio de Educación 0052-14. Recuperado de <http://goo.gl/KtZx27> (mar, 3/2020).
- Ramos, S. (2017). Niveles de resiliencia en una población afectada por un desastre natural. Plan de titulación. Programa de Psicología de la Universidad de las Américas. <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/7987/1/UDLA-EC-TPC-2017-27.pdf> (sep, 12/2021).
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47(1), 23-39. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>
- Rosero, M. (2018). ¿Cómo capacitarse para rendir el examen de la certificación B2? [Blog] Educacion.com. Recuperado de: <https://www.educacion.ec/el-profe/capitacion-certificacion-examen-ingles-profesores.html> (sep, 12/2021).
- Riggs, E. y MacDougall, C. (2014). Child health SIG: Child Resilience and equity - A child's right to be heard. *In-touch - Newsletter of the Public Health Association of Australia Inc.*, 31(3), 1-3. Recuperado de: <https://www.phaa.net.au/documents/item/420> (sep, 22/2021).
- Rogel, E. y Isaa, J. (2019). Aproximación teórica a la resiliencia en las organizaciones financieras. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28059953009/html/index.html> (sep, 12/2021).
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Libertabit*, 14(1), 13-40. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a05v14n14.pdf> (sep, 12/2021).
- Santos, F., Guillén, C., & Montalbán, F. M. (2012). Contrato de trabajo, compromiso y satisfacción: moderación de la empleabilidad. *Revista de Administração de Empresas*, 52(2), 345-359. <http://doi.org/10.1590/S0034-759020120003000066> (ago, 11/2020).
- Sanín, A. (2017). Felicidad y optimismo en el trabajo Hallazgos de investigaciones científicas. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Universidad de Jaume. Colombia. Recuperado de: <http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/11/TESIS-ALEJANDRO-SANI%CC%81N-POSADA.pdf> (sep, 8/2021).
- Segers, D., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (4), 463-487. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8433>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying

- ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Soria, E. (2016). Vulnerabilidad frente a desastres naturales: marco conceptual y ámbitos de intervención para la inclusión social: Quito. Ministerio de inclusión económica y social. Recuperado de: [https://info.inclusion.gob.ec/phocadownloadpap/estudios/aseguramiento\\_no\\_contributivo/2016/vulnerabilidad\\_%20frente\\_a\\_desastres\\_naturales\\_marco\\_conceptual\\_y\\_ambitos\\_de\\_intervencion\\_para\\_la\\_inclusion\\_social.pdf](https://info.inclusion.gob.ec/phocadownloadpap/estudios/aseguramiento_no_contributivo/2016/vulnerabilidad_%20frente_a_desastres_naturales_marco_conceptual_y_ambitos_de_intervencion_para_la_inclusion_social.pdf) (ago, 11/2020).
- Suriá, R. (2012). Resiliencia en jóvenes con discapacidad. *Boletín de Psicología*, No. 105, 75-89. Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N105-5.pdf> (jun, 11/2022).
- Suriá, R. (2015). Perfiles resilientes y calidad de vida en personas con discapacidad sobrevinida por accidentes de tráfico. *Revista Goc. Samit*, 29(51), 55-59. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qHkZjNcMZV0J:www.gacetasanitaria.org/index.php%3Fp%3Drevista%26tipo%3Dpdf-simple%26pii%3DS021391115000291+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ec> (jul, 11/2021).
- Soto, S., Intriago, E., Vargas, E., Cajamarca, M., Cardenas, S., Frabre, P., Bravo, I., Morales, M.A., & Villafuerte, J. (2017). English Language Teaching in Ecuador: An Analysis of its Evolution within the National. *Tojet, Especial Edition* (1). 235-244. Recuperado de: <https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1122934/324444/articolo%20TOS-ET%20shareandteach.pdf>
- Tobón, S., González, L., Nambo, J.S. & Vázquez, J.M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Tobon4/publication/288671357\\_La\\_Socioformacion\\_Un\\_Estudio\\_Conceptual/links/568314ca08ae1e63f1f01250/La-Socioformacion-Un-Estudio-Conceptual.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/288671357_La_Socioformacion_Un_Estudio_Conceptual/links/568314ca08ae1e63f1f01250/La-Socioformacion-Un-Estudio-Conceptual.pdf) (jul, 10/2021).
- Tobón, S. (2015). *Metodología de gestión curricular*. México, Editorial Trillas.
- Viglierchio, MdC. y Williamson, D. M. (2015). Relación entre el concepto “Sociedad del conocimiento” y la educación superior. *Revista de Ciencia Veterinaria*, 17(1), 125-135. Recuperado de <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/veterinaria/article/viewFile/1717/1699> (dic, 14/2020).
- Villafuerte-Holguín, J., Bello-Piguave, J., Barre-Parrales, I., & Delgado Mero, M. (2020). Ansiedad y sensaciones de exclusión ante procesos de certificación internacional de suficiencia del inglés. *REFCaIE. Publicación arbitrada cuatrimestral*, 8(2), 248-260. Recuperado de <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3184> (nov, 10/2021).
- Villafuerte, J. S., & Pinoargote Vera, J. C. (2020). Dispositivos electrónicos en prácticas de lectura y escritura: El caso de un estudiante con déficit

visual. *H2D|Revista De Humanidades Digitais*, 2(1).  
<https://doi.org/10.21814/h2d.2466>

Villafuerte-Holguín, J. S. (2022). Videojuegos en prácticas del inglés de menores con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 79-100. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12751>

Villasana, M., Alonso-Tapia, J., & Ruiz, M. (2017). Procesos de afrontamiento y factores de personalidad como predictores de la resiliencia en adolescentes: validación de un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.004>.

Zubiri, F. (2013). Satisfaction and professional motivation. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 36(2), 193-196. <https://doi.org/10.4321/s1137-66272013000200002>

#### **Contribuciones del autor:**

J.V.H.: Concepción y dirección del proyecto de investigación. Líder del equipo de autores del proyecto. Diseño y validación de instrumentos para la recolección de datos.

J.B.P.: revisión bibliográfica. Diseño y validación de instrumentos para la recolección de datos y trabajo de campo.

E.P.D.: revisión bibliográfica. Aplicación de instrumentos en el trabajo de campo.

A.Z.A.: análisis de los datos y revisión del estilo de escritura del manuscrito.

**Financiación:** Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

**Agradecimientos:** Este trabajo se suscribe a los proyectos de investigación (1) Desarrollo profesional de docentes de los idiomas nacionales y extranjeros de la zona 4 de Ecuador y (2) Comprensión lectora y Escritura Académica, ambos de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Se agradece la contribución del grupo de investigación Innovaciones pedagógicas para el desarrollo sostenible de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** Este trabajo ha seguido la Normativa de ética en procesos de investigación científica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí RCU-SE-15-No.47-2016. El proceso ha seguido los principios éticos de psicología y el código de conducta de la Asociación Americana de Psicología.

**Cómo citar este artículo:**

Villafuerte-Holguín, J., Bello Piguave, J., Pacheco Delgado, E., Zavala-Alcivar, A. (2023). Ansiedad y resiliencia laboral en la acreditación de docentes de inglés. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 229-253. DOI: 10.30827/profesorado.v27i1.21591