



DAVID RAMOS PIÑAS
JEFRIN MARLON SILVA MURILLO
JAVIER AMADOR NAVARRO VELIZ
PRIMERA EDICIÓN

RESILIENCIA Y DESEMPEÑO DOCENTE: RETOS Y RESPUESTAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA



Sello editorial: Edición Litoral

 **LITORAL**
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR


EDITORIAL
PLAGCIS

David Ramos Piñas

<https://orcid.org/0000-0002-4215-2374>

d.dramos@ms.upla.edu.pe

Universidad Peruana Los Andes, Perú

Jefrin Marlon Silva Murillo

<https://orcid.org/0000-0002-3427-0864>

d.jsilva@ms.upla.edu.pe

Universidad Peruana Los Andes, Perú

Javier Amador Navarro Veliz

<https://orcid.org/0000-0001-5293-0240>

d.jnavarro@ms.upla.edu.pe

Universidad Peruana Los Andes, Perú

David Ramos Piñas
Jefrin Marlon Silva Murillo
Javier Amador Navarro Veliz

Resiliencia y desempeño
docente: Retos y respuestas en
la educación universitaria
contemporánea

El presente libro ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión (pares externos) mediante el sistema de arbitraje de doble ciego. La publicación cuenta con el aval del Comité Científico de la editorial PLAGCIS y del Sello Editorial Litoral, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

RESILIENCIA Y DESEMPEÑO DOCENTE:
RETOS Y RESPUESTAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA

Primera edición: enero, 2026

Derecho de autor © 2026 David Ramos Piñas, Jefrin Marlon Silva Murillo y Javier Amador Navarro Veliz
De esta edición:

Fondo Editorial PLAGCIS, adscrito a la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S.
Calle 13B 12-74, Sincelejo - Colombia

Tel.: +57 301 498 9039

director@plagcis.org / www.plagcis.org

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons de Atribución 4.0.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

ISBN: 978-628-97230-7-6

DOI: <https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.38>

URL: <https://plagcis.org/book/index.php/editorial/catalog/book/38>

Figuras y tablas: elaboración propia de los autores de los capítulos respectivos
Realización y diseño: Fondo Editorial PLAGCIS

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Resiliencia y desempeño docente: Retos y respuestas en la educación universitaria contemporánea / Ramos Piñas, David; Silva Murillo, Jeffrin Marlon; Navarro Veliz, Javier Amador: Corporación de Educación Superior del Litoral – LITORAL, 2026 & Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S – Fondo Editorial PLAGCIS, 2026.

ISBN: 978-628-97230-7-6
87 páginas.

1. Resiliencia docente 2. Desempeño profesional 3. Educación superior 4. Estrategias didácticas 5. Capacidades pedagógicas 6. Factores psicoeducativos

Materia: 378 - Educación superior
Clasificación Thema: JNMT - Formación docente

Libro de investigación No. 38

Cita sugerida (APA 7ma): Ramos Piñas, D., Silva Murillo, J. M., & Navarro Veliz, J. A. (2026). *Resiliencia y desempeño docente: Retos y respuestas en la educación universitaria contemporánea*. Editorial PLAGCIS. <https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.38>

Sumario

Prólogo	6
Introducción	7
Resumen	9
Capítulo I	10
Desafíos de la docencia universitaria: el papel de la resiliencia	10
Capítulo II	15
Fundamentos teóricos sobre resiliencia y desempeño docente	15
Bases teóricas	20
Sobre las dimensiones de estudio	23
Capítulo III.....	32
Diseño y metodología de la investigación	32
Tipo de investigación	107
Población y muestra de la investigación.....	109
Técnicas para la recolección de datos.....	109
Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	111
Capítulo IV.....	114
Hallazgos del estudio: resiliencia y desempeño vinculados.....	114
Resultados descriptivos por variables y dimensiones.....	115
Capítulo V.....	142
Interpretación y discusión de resultados.....	142
Discusión de resultados obtenidos	143
Capítulo VI.....	148
Conclusiones y recomendaciones para la práctica educativa	148
Epílogo	151
Referencias	152

Prólogo



LOS AUTORES

Hablar de resiliencia en la docencia no es una moda académica ni un lujo teórico: es una urgencia cotidiana. En un mundo educativo en constante transformación —afectado por demandas crecientes, cambios tecnológicos, crisis sociales y emocionales—, los docentes son llamados no solo a enseñar, sino a sostenerse, reinventarse y seguir creyendo en la educación como acto de esperanza.

Este libro nace precisamente desde ese contexto y desde una pregunta tan sencilla como profunda: ¿cómo se sobreponen los docentes a la adversidad y cómo influye esto en su manera de enseñar? A través de un enfoque riguroso y con base en evidencias empíricas, la obra examina la relación entre la resiliencia docente y su desempeño, abordando dimensiones concretas como las estrategias didácticas, el uso de materiales, las capacidades pedagógicas y los vínculos emocionales que atraviesan la práctica educativa.

Pero más allá del análisis técnico, este texto es también una invitación a mirar el rol docente con otros ojos: con reconocimiento, con empatía, con políticas que no solo midan resultados, sino que valoren el esfuerzo humano detrás de cada clase. Que este libro sirva como punto de partida para seguir investigando, debatiendo y, sobre todo, fortaleciendo la figura del educador como agente clave en la transformación de nuestras sociedades.

Introducción

¿Qué hace que un docente universitario siga enseñando cuando todo a su alrededor cambia? ¿Qué lo impulsa a mantenerse firme frente al caos, la incertidumbre y el agotamiento? ¿Qué lo sostiene cuando la tecnología falla, la conexión no llega, y la motivación parece escurrirse entre pantallas apagadas?

La educación superior, en estos últimos años, vivió una de sus mayores sacudidas. Lo que antes parecía estable —las aulas, el contacto humano, los métodos tradicionales— se desmoronó casi de la noche a la mañana. La pandemia del COVID-19 no solo alteró los calendarios y las plataformas: removió los cimientos emocionales, profesionales y humanos de la docencia universitaria. La improvisación digital se volvió rutina. La soledad del docente, una constante. Y el cansancio, un lenguaje compartido en todas las facultades.

Sin embargo, algo se mantuvo en pie. Algo que no se enseña en el currículo ni se mide en rúbricas: la resiliencia.

Este libro nace de una inquietud y de una certeza. La inquietud por entender cómo, en medio del colapso, hubo docentes que no solo resistieron, sino que aprendieron, crecieron y reconstruyeron su forma de enseñar. Y la certeza de que la resiliencia no es un lujo, sino una condición esencial para educar en tiempos inciertos.

Aquí no encontrarás recetas mágicas ni teorías vacías. Lo que sigue es una exploración profunda, con bases teóricas sólidas y evidencia empírica concreta, sobre el vínculo entre resiliencia y desempeño docente. Analizamos cómo la fortaleza emocional y adaptativa se convierte en estrategia pedagógica, en herramienta institucional, en política necesaria.

Este texto está pensado para docentes, investigadores y responsables de políticas educativas que creen, como nosotros, que la transformación de la universidad comienza reconociendo el valor humano que sostiene todo el sistema: el profesorado. A través de casos reales, datos y propuestas aplicables, buscamos no solo describir la realidad, sino inspirar cambios sostenibles.

Este libro tiene como propósito analizar los retos actuales de la docencia universitaria y ofrecer respuestas prácticas y fundamentadas desde la resiliencia. A través de marcos teóricos, evidencia empírica y propuestas aplicables, se busca fortalecer un desempeño docente más flexible,

consciente y sostenible.

A lo largo de los capítulos se abordan:

- Los desafíos generales de la docencia en la educación superior.
- Fundamentos conceptuales que vinculan resiliencia y desempeño docente.
- Un estudio empírico aplicado a docentes universitarios en áreas de ingeniería.
- Estrategias para fortalecer la resiliencia y recomendaciones para políticas educativas.

Porque si algo aprendimos en estos años es que enseñar no es solo transmitir conocimientos. Es también resistir, reconstruir, y seguir adelante, incluso cuando todo parece desmoronarse.

Resumen

La educación universitaria atraviesa un escenario desafiante, especialmente tras la crisis generada por la pandemia del COVID-19. Este contexto obligó a los docentes a adaptarse rápidamente a entornos virtuales, poniendo a prueba no solo sus capacidades pedagógicas, sino también su equilibrio emocional. En este marco, la resiliencia surge como una competencia clave para sostener el desempeño docente en tiempos de cambio. Este estudio, de enfoque cuantitativo, se desarrolló en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes durante el año 2020. Se aplicaron cuestionarios validados a una muestra censal de 80 docentes, evaluando la relación entre resiliencia y desempeño en tres dimensiones: estrategias didácticas, uso de materiales y capacidades pedagógicas. Los resultados revelan una correlación positiva significativa entre la resiliencia y el desempeño docente, destacando que quienes presentan mayores niveles de resiliencia también muestran mayor eficacia en su práctica educativa. Se concluye que fortalecer la resiliencia en el profesorado no solo mejora su bienestar individual, sino que también impacta directamente en la calidad educativa. Por tanto, se recomienda implementar políticas de formación continua con enfoque emocional, promoviendo entornos laborales saludables y sostenibles.

CAPÍTULO I

.....

Desafíos de la docencia universitaria: el papel de la resiliencia

Las universidades, a nivel mundial, tuvieron que afrontar de manera repentina la suspensión de la docencia universitaria presencial y adaptarse, casi sin tiempo de preparación, a una formación a distancia dirigida a los estudiantes. Este hecho, que se dio como consecuencia directa de la pandemia, permitió visibilizar una crisis en la educación universitaria que no solo se manifestó a nivel global, sino también en el contexto peruano. Esta situación se volvió aún más complicada cuando se tuvo que resolver cómo continuar con el desarrollo de las clases durante el año 2020, lo que obligó a las universidades a replantear su forma de gestión, recurriendo muchas veces a la creatividad, la imaginación y soluciones poco convencionales. En medio de todo este escenario incierto, los docentes no tuvieron otra alternativa que adaptarse rápidamente y demostrar resiliencia para poder continuar con su labor académica.

Por definición, la resiliencia se entiende como la capacidad de superar situaciones adversas y salir reforzado de ellas. Si se observa el origen del término resiliencia, se puede notar que proviene de la palabra latina "*resilio*", la cual puede interpretarse como rebotar o volver a levantarse frente a una dificultad. Con el paso del tiempo, la resiliencia se ha consolidado como un recurso psicológico clave para afrontar y superar la adversidad. En ese sentido, se define como la capacidad de adaptarse, resistir y crecer ante experiencias vitales estresantes (American Psychological Association (APA), 2025).

De manera general, el docente universitario parte de dos posibles tipos de adversidades. La primera está relacionada con el ambiente o clima virtual del aula, el cual puede verse afectado por un número elevado de alumnos o por la presencia de estudiantes con trastornos severos de conducta, situaciones que dificultan el desarrollo normal de las clases. La segunda adversidad está vinculada a la situación personal del docente, la cual es externa a la universidad, pero influye directamente en su desempeño, ya que se relaciona con su estado de ánimo, autoestima, autoconcepto, miedos, inseguridades, fobias, entre otros aspectos personales. Cuando ambas adversidades se presentan al mismo tiempo, los problemas tanto dentro como fuera de la universidad tienden a intensificarse, haciendo más difícil llevar a cabo una buena labor docente. Por ello, la resiliencia resulta tan importante para afrontar, con mejores herramientas, las adversidades que van apareciendo a lo largo de un curso universitario.

La resiliencia, por lo tanto, permite a las personas enfrentar y superar situaciones adversas, situaciones que en la labor docente

seguramente se han vivido en más de una ocasión. Los docentes resilientes son aquellos que tienen la capacidad de transformar lo negativo en algo positivo, ya sea en aprendizaje o en experiencia. Desde esta perspectiva, la resiliencia se presenta como un campo de investigación útil y positivo, ya que permite comprender las situaciones que hacen al sujeto más vulnerable durante su proceso de desarrollo y, al mismo tiempo, identificar los mecanismos que le permiten, incluso frente a escenarios complejos o difíciles, avanzar en la dirección que favorezca un crecimiento físico y psicológico equilibrado y saludable.

La resiliencia y la autoestima son recursos personales clave que contribuyen a mitigar el malestar psicológico y a fortalecer el desarrollo profesional del docente (García-Pérez et al., 2025). La activación de las capacidades resilientes en el ser humano se convierte en una prioridad, en la medida en que su desarrollo implica la movilización de capacidades relacionadas con el ser, el tener, el poder y el querer, elementos que están estrechamente vinculados con la construcción de la autoestima y la forma en que la persona se enfrenta a las dificultades.

Durante los momentos de aislamiento social y cuarentena obligatoria, en los que las instituciones educativas de todos los niveles suspendieron sus clases presenciales, el acceso a materiales educativos en formato digital se volvió indispensable para sostener los esfuerzos de educación a distancia. Las aulas virtuales, los cursos en línea y hasta las clases por videoconferencia pasaron a ser herramientas necesarias, a pesar de que antes no eran tan comunes en muchas instituciones, ya que no se consideraban imprescindibles. En este contexto, las personas resilientes tienden a mantener una visión más positiva de sí mismas, muestran mayor confianza para afrontar los desafíos y mantienen un compromiso más firme con sus metas personales frente a la adversidad (Li et al., 2020; Liu et al., 2021)

Algunos estudios indican que la resiliencia en los docentes es un proceso individual, relacional y también colectivo. Más específicamente, se trata de una capacidad latente, dinámica y sujeta a fluctuaciones, en la que los factores internos y externos se relacionan con la capacidad de proponerse desafíos, la vocación, los bienes personales y las relaciones que se establecen con la comunidad universitaria. La investigación de (Segovia-Quesada et al., 2020) concluyó que "la resiliencia se presenta cuando el personal docente se adapta a diversas situaciones desfavorables presentadas en la escuela, al hacer uso de características personales que le permiten convertir las limitaciones en fortalezas y así superar las adversidades" (p. 1).

Los docentes universitarios se esforzaron por enseñar al máximo en medio de estas circunstancias tan exigentes, circunstancias que requerían un alto nivel de resiliencia emocional. Esto implica no solo ser capaz de enfrentar los desafíos, sino también aprender a manejarlos adecuadamente para lograr el éxito, es decir, que el individuo avance más allá del simple uso de estrategias de afrontamiento. En el Perú, (Guerra de La Torre, 2010) citado por (Forján & Morelatto, 2018a) analizó de manera específica los factores de resiliencia en docentes del país y llegó a la conclusión de que "existen diferencias significativas en los niveles de resiliencia entre los docentes de nivel inicial, primaria y secundaria, alcanzando los primeros mayores puntajes y los de primaria, menor resiliencia" (p. 87).

Y es que la capacidad para recuperarse prontamente frente a cualquier dificultad implica comprender que la adversidad forma parte de la vida y del ejercicio profesional. Las organizaciones resilientes están integradas por personas resilientes que:

- a) saben que cuentan unas con otras,
- b) conocen y aceptan sus límites,
- c) conocen a fondo las fortalezas de la organización, de sus compañeros y las suyas, y
- d) son capaces de utilizar esas fortalezas con el fin de mitigar los efectos negativos de las crisis.

Por lo tanto, se puede decir que, si bien las situaciones de adversidad que se presentan dentro del contexto universitario suelen generar diversas dificultades y tensiones, estas mismas condiciones no siempre resultan totalmente negativas. En muchos casos, también pueden convertirse en un elemento que impulse el desarrollo personal, ya que favorecen la aparición de procesos de resiliencia. Esto se da porque dichas situaciones permiten que se fortalezcan ciertos factores protectores que, al interactuar directamente con la adversidad, logran amortiguar o reducir el impacto de los factores de riesgo, ayudando a la persona a adaptarse mejor a su entorno, aun cuando este no sea el más favorable.

En ese mismo sentido, puede afirmarse que la resiliencia, en el caso específico del docente universitario, surge de la necesidad de cuestionarse si se poseen o no las capacidades necesarias para enfrentar situaciones adversas. Esta reflexión es especialmente relevante

considerando que el docente es uno de los actores fundamentales dentro del proceso educativo. Su rol trasciende la enseñanza de contenidos, pues también implica acompañar emocionalmente, adaptarse a nuevas condiciones y responder a desafíos pedagógicos complejos.

A partir de esta premisa, se desarrolló una investigación con el propósito de analizar los niveles de resiliencia en docentes universitarios, enfocándose en un contexto concreto y directamente vinculado a la práctica educativa real. El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes, específicamente en las escuelas profesionales de Ingeniería de Sistemas y Computación e Ingeniería Civil, durante el año 2020. Se buscó explorar de qué manera las capacidades resilientes influían en el desempeño docente en un entorno exigente y marcado por la incertidumbre.

El objetivo general de la investigación fue determinar la relación entre la resiliencia y el desempeño docente en este contexto universitario. Para ello, se exploró cómo la resiliencia se vinculaba con distintos aspectos del quehacer pedagógico, como las estrategias didácticas empleadas, los materiales utilizados y las capacidades pedagógicas desplegadas por los docentes. Estas dimensiones permitieron construir una visión más amplia y precisa del impacto que tiene la resiliencia en el ejercicio profesional.

La hipótesis que guio este estudio plantea que existe una relación significativa entre la resiliencia y el desempeño docente. De manera más específica, se consideró que esta relación se manifiesta en la forma en que los docentes planifican y ejecutan sus clases, en la selección y uso de recursos didácticos, así como en la solidez de sus capacidades pedagógicas. A través de este enfoque, se buscó no solo validar dicha relación, sino también generar evidencia que contribuya a fortalecer la práctica educativa desde una perspectiva resiliente e integral.

CAPÍTULO II



Fundamentos teóricos sobre resiliencia y desempeño docente

Hablar de docencia universitaria hoy implica más que analizar técnicas pedagógicas o evaluar resultados académicos. Implica mirar de frente un escenario que ha exigido de los docentes no solo conocimientos, sino fuerza interior, adaptabilidad y compromiso emocional. En este capítulo abordamos dos ejes clave que sostienen la práctica educativa en tiempos de incertidumbre: la resiliencia y el desempeño docente.

La resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar la adversidad y transformarla en oportunidad, ha cobrado especial relevancia en el ámbito educativo. Pero ¿cómo se manifiesta esta capacidad en el docente universitario? ¿Es un rasgo personal, un proceso colectivo o una competencia profesional que puede desarrollarse? Diversas investigaciones han intentado responder estas preguntas desde enfoques múltiples, que iremos explorando a lo largo de esta sección.

Leyes (2019), por ejemplo, plantea que la resiliencia en docentes de educación básica es visible incluso en contextos de alta vulnerabilidad. Su estudio evidencia que los profesores, pese a enfrentar dificultades diarias, logran adaptarse y mantener su compromiso profesional. Esta idea se entrelaza con los hallazgos de Forján y Morelatto (2018b), quienes sostienen que las condiciones sociales adversas no solo desafían la labor docente, sino que pueden fortalecer procesos resilientes si existen ciertos factores protectores.

Asimismo, la investigación se planteó desde un enfoque de tipo cuantitativo, ya que buscó medir y analizar datos obtenidos directamente de la realidad educativa estudiada. Para ello, se trabajó con una población y muestra conformada por 40 sujetos de estudio, lo cual permitió contar con información representativa sobre los niveles de resiliencia presentes en los docentes evaluados. Del mismo modo, se emplearon técnicas como la observación y las encuestas, las cuales facilitaron recoger información de manera directa y ordenada. Luego del procesamiento y análisis de los datos obtenidos, la autora llegó a la siguiente conclusión:

“Según los resultados que se lograron obtener en la presente investigación, se puede señalar que fue posible cumplir con los objetivos que se habían propuesto desde el inicio del estudio. En ese sentido, se logró demostrar la existencia de resiliencia en ambos grupos de docentes evaluados, tanto en los que desarrollan su labor en la escuela de educación integral como en aquellos que trabajan en el nivel de educación primaria. Esto evidencia que, a pesar de las distintas dificultades que se presentan en el contexto educativo, los docentes cuentan con

capacidades personales que les permiten adaptarse, resistir y seguir adelante frente a situaciones complejas que forman parte de su trabajo diario.” (p. 75).

Forján y Morelatto (2018b), en su artículo titulado *Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables*, desarrollado en la Universidad del Aconcagua (Mendoza, Argentina) y el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, abordaron una problemática frecuente en el ámbito educativo: la influencia del contexto social en la resiliencia docente. El objetivo de la investigación fue analizar y comparar los factores de resiliencia en docentes de nivel primario de la provincia de Mendoza que se desempeñaban en entornos con y sin condiciones de vulnerabilidad social. Se trató de un estudio de enfoque cuantitativo, con una población de 66 docentes y una muestra calculada de ocho participantes. Para la recolección de datos se emplearon encuestas y una escala específica de resiliencia para docentes. Los resultados indicaron que "las características adversas al contexto pueden generar riesgos y dificultades en el quehacer, simultáneamente funcionan como potenciadoras de procesos de resiliencia" (Forján & Morelatto, 2018b, p. 277). Esta conclusión refuerza la idea de que las situaciones complejas no solo representan obstáculos, sino también oportunidades para el fortalecimiento personal y profesional.

En la misma línea, Díaz Sánchez y Barra Almagiá (2017), en su estudio *Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares de la comuna de Machalí*, desarrollado por la Universidad Católica del Maule y la Universidad de Concepción (Chile), examinaron la relación entre resiliencia y bienestar laboral docente. El propósito central fue evaluar dicha relación considerando las exigencias y presiones que enfrentan los profesores en su ejercicio profesional. Esta investigación, también de enfoque cuantitativo, se aplicó a una población de 119 docentes, trabajando con una muestra de 110 participantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos sociodemográficos, la escala de resiliencia SV-RES y la escala de satisfacción laboral versión para profesores ESL-VP. Los resultados evidenciaron una relación positiva significativa entre ambas variables, lo cual fue confirmado mediante análisis de regresión. Según los autores, "la relación positiva significativa entre la variable resiliencia y satisfacción laboral en este grupo de profesores [...] concuerda con lo encontrado en un estudio que abordó estas dos variables" (Díaz Sánchez & Barra Almagiá, 2017, p. 83). Este hallazgo respalda la afirmación de que niveles más altos de resiliencia están asociados a una mayor satisfacción laboral en el contexto docente.

Villegas Aguilera (2016), en su tesis titulada *Factores protectores resilientes asociados al rendimiento académico en educación superior: comparativa entre estudiantes de educación en gestión e investigación educativa*, realizada en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México), desarrolló un estudio centrado en el contexto universitario. El objetivo fue identificar la relación entre los factores resilientes y el rendimiento académico de estudiantes de las licenciaturas en Educación e Ingeniería Civil, analizando cómo la resiliencia incide en el desempeño de estudiantes de áreas disciplinares distintas. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y trabajó con una población y muestra conformada por 146 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizaron fichas de encuestas y un cuestionario específico sobre resiliencia en el ámbito universitario.

Los hallazgos indicaron que los estudiantes de la Facultad de Educación obtuvieron un rendimiento académico más alto que los de Ingeniería Civil. Según la autora, esta diferencia se debe a que las ciencias exactas presentan un nivel de complejidad mayor que las humanidades, lo que sugiere que el tipo de carrera influye en las demandas académicas y en los resultados obtenidos (Villegas Aguilera, 2016, p. 74).

Por su parte, Tipismana (2019), en su tesis titulada *Factores de resiliencia y afrontamiento como predictores del rendimiento académico de los estudiantes en universidades privadas*, elaborada en la Universidad Científica del Sur (Perú), planteó un estudio enfocado en comprender la influencia de ciertos recursos personales en el desempeño académico universitario. El objetivo fue establecer si los factores de resiliencia y afrontamiento son predictores del rendimiento académico en estudiantes de educación superior privada. Esta investigación, de enfoque cuantitativo, se desarrolló en dos universidades privadas de la ciudad de Lima, aplicando instrumentos como la escala de resiliencia académica, cuestionarios estructurados, la escala de rendimiento académico y la escala de funcionamiento familiar de Smilkstein.

El análisis de los datos permitió concluir que los modelos propuestos para evaluar la capacidad predictiva de la resiliencia y el afrontamiento permiten objetivar variables tradicionalmente consideradas latentes o difíciles de medir. Gracias al uso de instrumentos rigurosamente diseñados, fue posible establecer perfiles estudiantiles que integran no solo factores cognitivos clásicos, sino también dimensiones personales y emocionales. De este modo, no solo se fortalece la calidad del aprendizaje, sino también la percepción que los estudiantes tienen de su propio rendimiento, lo cual repercute directamente en sus resultados

académicos, ya sea semestrales, anuales o acumulados. Así, el estudio plantea una visión más integral del estudiante universitario, reconociendo que el éxito académico no depende exclusivamente del conocimiento, sino también de la forma en que se enfrentan las dificultades a lo largo del proceso formativo (Tipismana, 2019, p. 79).

Tacca Huamán (2019), en su artículo titulado *Síndrome de Burnout y resiliencia en profesores peruanos*, publicado en colaboración con la Universidad Tecnológica del Perú y la Pontificia Universidad Católica del Perú, examinó la relación entre ambas variables en el contexto educativo nacional. El objetivo de este estudio fue conocer cómo se vinculan el síndrome de burnout y la resiliencia en profesores peruanos, considerando las exigencias emocionales, laborales y personales propias del ejercicio docente. La investigación, de tipo cuantitativo, se aplicó a una muestra de 183 docentes, utilizando como instrumentos el Inventario de Burnout y la escala de resiliencia de Wagnild y Young. A partir del análisis de los datos, el autor concluyó que fortalecer la resiliencia a través de programas de capacitación integral representa una alternativa valiosa para docentes con niveles bajos de esta capacidad. Dichos programas deberían incluir actividades orientadas a reconocer el papel de las emociones en las relaciones interpersonales y en los procesos de aprendizaje, así como espacios formativos donde se promueva una toma de decisiones más asertiva. En ese sentido, el desarrollo de la resiliencia no solo contribuiría al manejo emocional del docente, sino también a mejorar su desempeño personal y profesional dentro del entorno educativo (Tacca Huamán, 2019, p. 12).

De forma complementaria, Mendoza Quispe (2015), en su tesis titulada *Resiliencia y síndrome de Burnout en docentes de nivel secundario de C.E.E. del distrito de Villa María*, desarrollada en la Universidad Autónoma del Perú (Lima), abordó una problemática sensible vinculada al desgaste emocional que enfrentan muchos docentes en su ejercicio profesional. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la resiliencia y el síndrome de burnout, así como sus factores asociados, en docentes de nivel secundario de Centros de Educación Especial (C.E.E.) del distrito de Villa María. La investigación, de tipo cuantitativo, se aplicó a una población y muestra compuesta por 150 participantes, lo que permitió obtener una visión amplia del fenómeno. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos como el Inventario de Burnout de Maslach y una escala de resiliencia total combinada con una medición del agotamiento emocional. Los resultados mostraron que "los docentes que presentan mayor resiliencia muestran menores indicadores de síndrome de Burnout" (Mendoza Quispe, 2015, p. 67), lo que resalta el papel de la resiliencia como un factor protector clave frente

al desgaste emocional y laboral.

Bases teóricas

Resiliencia

Serisola (2003), citado por Vélez Laguado (2007), define la resiliencia como un concepto proveniente de la física, que alude a la capacidad de un material para recuperar su forma y tamaño originales después de haber sido sometido a presiones elevadas (p. 59). Esta aproximación inicial, de carácter físico, permite comprender el origen del término y su evolución hacia un concepto aplicable a los seres humanos. Tal como sucede con los materiales, las personas también enfrentan fuerzas externas —en forma de adversidades— que, aunque pueden deformar, no necesariamente destruyen su esencia. Esta analogía facilita la comprensión de la resiliencia como la capacidad humana de recuperarse frente a situaciones difíciles.

Desde una perspectiva más psicosocial, Fiorentino (2008) sostiene que la resiliencia es un proceso dinámico que se construye a través de la interacción entre factores de riesgo y factores protectores, los cuales se desarrollan en espacios clave como la familia, la escuela y la comunidad. Así, la resiliencia no es una cualidad innata ni estática, sino una capacidad que se forma y fortalece con el tiempo y el acompañamiento adecuado del entorno.

Vélez Laguado (2007) coincide en que el concepto de resiliencia ha trascendido su origen físico para adquirir un significado profundo en el campo de las ciencias sociales, especialmente al ser entendido como la habilidad de una persona para sobreponerse a experiencias difíciles. Este enfoque resalta el vínculo directo entre la resiliencia y la experiencia humana, ya que cada individuo enfrenta las adversidades de forma singular, dependiendo de sus recursos internos y del apoyo social que recibe.

En esta línea, Becoña (2006) define la resiliencia como la capacidad de superar eventos adversos y lograr un desarrollo exitoso a pesar de circunstancias complejas (p. 126). Esta concepción implica que la resiliencia no es simplemente una reacción inmediata frente a la crisis, sino un conjunto de habilidades y destrezas adquiridas que permiten a las personas adaptarse sin perder su equilibrio emocional o personal.

Por su parte, Kimhi et al. (2025) amplían el concepto al señalar que la resiliencia puede observarse no solo a nivel individual, sino también en grupos, comunidades e incluso sociedades enteras. Estos autores

explican que eventos como desastres naturales o conflictos sociales pueden generar respuestas resilientes en colectivos que logran adaptarse y reconstruirse frente al infortunio. Esta visión resalta la dimensión social de la resiliencia como un fenómeno complejo y multiescalar.

Ospina Muñoz (2007a) advierte que la comprensión teórica y metodológica de la resiliencia aún presenta limitaciones, especialmente en cuanto a la disponibilidad de instrumentos válidos y confiables para su medición (p. 6). Aunque durante mucho tiempo el estudio de la resiliencia estuvo restringido por estos vacíos conceptuales, en la actualidad se dispone de diversas metodologías y herramientas que permiten abordar este fenómeno de manera más sistemática, rigurosa y contextualizada.

Frente a la escasez con la que se abordaba anteriormente el estudio de la resiliencia, existía una comprensión bastante limitada tanto de los métodos como de su definición, tal como lo manifestó Osborn. No obstante, sería un poco pesimista mantenerse en esa incertidumbre, considerando que hoy en día, en la era moderna, se cuenta con diversos métodos, técnicas e instrumentos que permiten estudiar y aplicar la resiliencia de manera más clara y adecuada en distintos contextos.

Resiliencia en la educación

Benítez Corona y Martínez Rodríguez (2017) sostienen que, en el ámbito educativo, la resiliencia puede entenderse como un conjunto de características individuales —entre ellas, una autoestima consistente, convivencia positiva, independencia, creatividad, autocontrol emocional y confianza en sí mismo— que no son innatas, sino que se desarrollan mediante la educación (p. 9). Desde esta perspectiva, la resiliencia no surge de manera espontánea, sino que se construye progresivamente a través de experiencias formativas, vínculos humanos significativos y acompañamiento constante. En este proceso, la escuela y el aula cumplen un papel fundamental como espacios de contención y desarrollo.

Para que la resiliencia se fortalezca en los estudiantes, la intervención del docente resulta esencial. El profesor no solo transmite contenidos académicos, sino que también modela actitudes resilientes mediante su comportamiento, generando un clima de confianza, respeto y convivencia positiva, incluso en condiciones adversas. Un docente resiliente promueve que el estudiante se sienta seguro, comprendido y

capaz de enfrentar desafíos sin rendirse fácilmente.

Uriarte Arciniega (2005) define la resiliencia como la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente de forma adecuada, a pesar de vivir en contextos de riesgo (pp. 14–17). Esta definición destaca el componente psicológico de la resiliencia y enfatiza que su desarrollo permite a los individuos adaptarse al entorno, incluso cuando este presenta carencias o amenazas que podrían afectar su bienestar. El autor resalta que factores como el apoyo familiar y comunitario son claves para fortalecer esta capacidad; no obstante, también advierte que estos mismos entornos pueden convertirse en limitantes cuando no ofrecen las condiciones necesarias para el desarrollo personal.

Desde el enfoque pedagógico, la resiliencia se concibe como un elemento necesario para lograr una formación integral del estudiante. La educación no solo debe transmitir conocimientos, sino también proporcionar herramientas que ayuden a los alumnos a enfrentar situaciones complejas, adaptarse a los cambios y transformar la adversidad en aprendizaje significativo.

Asimismo, se ha observado que los docentes también atraviesan procesos de transformación frente a las demandas del contexto educativo. Según Urrutia Aguilar et al. (2022), la resiliencia docente ha sido objeto de estudio durante más de dos décadas, debido a que los profesores se enfrentan diariamente a emociones intensas, presiones institucionales y desafíos que repercuten tanto en su práctica profesional como en el aprendizaje de sus estudiantes.

En consonancia con Uriarte Arciniega (2005), quien destaca el rol del hogar y la comunidad como pilares del desarrollo resiliente, también se reconoce que la figura del docente es crucial en este proceso. Un profesor resiliente, comprometido y con objetivos claros puede acompañar eficazmente al estudiante en su formación, especialmente en contextos vulnerables.

Acevedo y Ochoa (2005) añaden que la resiliencia educativa es un campo en constante evolución, cuyo propósito es fortalecer esta capacidad no solo en los estudiantes, sino también en los docentes y las instituciones. Esta visión colectiva demuestra que la resiliencia no debe asumirse como una responsabilidad exclusivamente individual, sino como un esfuerzo compartido que involucra al sistema educativo en su conjunto.

Para alcanzar una pedagogía verdaderamente significativa, resulta

imprescindible contar con docentes que, además de dominar los contenidos, demuestren constancia, actitudes resilientes y la capacidad de incorporar estas cualidades en su práctica diaria. Solo así es posible fomentar ambientes que promuevan la resiliencia, aun en escenarios adversos, y que contribuyan al bienestar emocional y profesional tanto del alumnado como del profesorado.

Finalmente, es el docente quien, en su rol de guía y facilitador, construye ambientes de aprendizaje que impactan directamente en su propia resiliencia y en la de sus estudiantes. Un entorno educativo positivo, humano y comprensivo favorece la motivación del estudiante y refuerza el sentido de realización personal del docente en su labor cotidiana (Guadalupe Noriega Aguilar et al., 2015).

Sobre las dimensiones de estudio

D1: Participación significativa

Benítez Corona y Martínez Rodríguez (2017) señalan que la participación significativa es:

(...) Llegar a ser personas realmente significativas, que puedan convertirse en un apoyo verdadero y constante para otros, no es algo que se logre de un momento a otro, sino que pasa por distintas acciones y compromisos concretos. Esto implica colaborar y participar de manera activa en las actividades sociales, involucrándose directamente en la construcción de normas y límites, y valorando el cumplimiento de los diferentes roles dentro del espacio educativo. Asimismo, supone asumir responsabilidades frente al propio establecimiento educativo, garantizando que el docente tenga participación en la toma de iniciativas y decisiones importantes. También es clave disponer del tiempo necesario para adquirir y fortalecer habilidades que permitan colaborar con mayor energía, compromiso y vocación, actuando siempre con sentido ético y responsabilidad, aun cuando las condiciones no sean las más favorables (...) (p. 11)

Es muy importante que el docente tenga la iniciativa propia al momento de proponer y armar actividades dentro del espacio educativo, no solo quedándose en la planificación, sino también siendo parte activa en su ejecución. El participar e intervenir directamente en estas actividades ayuda bastante a que el profesor recupere esa vitalidad y

energía que a veces se va perdiendo por la rutina diaria o el cansancio del trabajo. Además, este involucramiento genera más ganas y motivación para cumplir con su labor docente, haciendo que el trabajo en aula se sienta más cercano, más humano y con un mayor compromiso, tanto con los estudiantes como con su propio rol profesional.

Acevedo y Ochoa (2005) sostienen que:

(...) El trabajo en conjunto y bien coordinado entre los equipos de docentes, junto con todas las ventajas que trae una intervención cuidada y hecha con criterio, termina generando en las instituciones educativas, y también en la propia práctica docente, una sensación de seguridad y respaldo bastante necesaria. Poco a poco se va formando un clima donde se siente el apoyo entre colegas, la atención mutua y una confianza que ayuda a enfrentar mejor los problemas cotidianos que siempre aparecen en el aula. (...) Para el docente, este elemento es clave al momento de aplicar la resiliencia, ya que se requieren espacios reales para convivir, dialogar y crecer entre personas, donde se pueda compartir lo que se vive día a día, aprender del otro y no sentirse solo en el camino educativo, que muchas veces se vuelve pesado y desgastante (p. 65- 78).

Asimismo, se pone bastante énfasis en que cuando las actividades se trabajan de forma coordinada entre los docentes, casi de manera natural va surgiendo un ambiente de apoyo mutuo y una sensación de confianza compartida, como una tranquilidad colectiva dentro de la institución. Esto hace que las actividades se puedan desarrollar con mayor armonía, sin tanta presión o conflicto, y además permite que se fortalezca mucho más la empatía al momento de intercambiar enseñanzas, ideas y experiencias, logrando así que el proceso educativo sea más cercano, más comprensivo y, en cierto modo, más humano para todos los que participan.

D2: Conducta prosocial

Uriarte Arciniega (2005) menciona que:

(...) La conducta prosocial puede entenderse como una forma de comportamiento positivo que se manifiesta con o sin una intención altruista explícita. Es decir, se trata de realizar acciones o actividades sin esperar necesariamente algún tipo

de reconocimiento, manteniendo una actitud favorable orientada a beneficiar a otros, aun cuando ello no represente un beneficio personal directo (...). Con este tipo de conducta se busca que el docente tenga la posibilidad de relacionarse más con los demás, generar espacios de encuentro, diálogo y apoyo, fortaleciendo así los lazos humanos y sociales dentro del contexto educativo, de una manera más natural y cercana (p. 23)

El altruismo se entiende como esa acción de hacer el bien a otras personas sin estar esperando nada a cambio, sin interés propio ni beneficio personal. Algo muy similar sucede con la resiliencia, ya que, al ser una conducta positiva, permite que los docentes desarrollen una mayor empatía y un sentido más humano de reciprocidad. Desde esta postura, se van generando acciones y actividades que no solo cumplen con lo académico, sino que también buscan ayudar y favorecer a los demás, casi sin darse cuenta. Es así como se va construyendo una relación más cercana y social entre el docente y los estudiantes, donde prima el apoyo mutuo, la comprensión y una convivencia más sincera, aunque a veces no todo salga perfecto.

D3: Autoestima y aprendizaje

La autoestima del docente resulta fundamental para poder desarrollar competencias emocionales que realmente aporten a un buen proceso educativo. Más allá de conocer técnicas, métodos o estrategias pedagógicas, la efectividad de su trabajo muchas veces depende de cómo se siente emocionalmente y de la manera en que enfrenta su día a día dentro del aula. Las emociones influyen directamente en su forma de enseñar, de relacionarse con los estudiantes y de responder ante las dificultades propias de la labor docente (Semadeni Rosete, 2018).

De este modo, la autoestima y el aprendizaje van prácticamente de la mano en lo que significa ser docente. Al momento de aplicar estrategias educativas y resilientes, es necesario considerar la motivación personal, el autoconocimiento y, sobre todo, el valor que el docente se da a sí mismo. Amarse, respetarse y aceptarse no es algo menor, ya que desde ahí se construye la capacidad de comprender y apoyar a los demás. Todo esto busca finalmente contribuir al desarrollo humano dentro del campo educativo, aunque a veces ese camino no sea perfecto y tenga altibajos propios de la realidad diaria.

D4: Percepción de apoyo

Ospina Muñoz (2007b) sostiene que:

Para la percepción de apoyo, el docente va entendiendo y sintiendo que en un determinado espacio realmente sí existe respaldo, sobre todo cuando observa que las actividades educativas que se realizan tienen resultados y no quedan solo en el intento. Este apoyo se percibe con más fuerza cuando las directivas acompañan el trabajo, muestran interés y consideran las expectativas laborales del profesor, lo cual hace que no se sienta solo ni desvalorizado dentro de la institución.

De esta manera, ese apoyo percibido cumple un rol clave, ya que permite reconocer y valorar la eficacia del desempeño profesional del docente. Sentirse respaldado ayuda a fortalecer su confianza, mejora su ánimo y lo impulsa a seguir cumpliendo sus funciones con mayor compromiso, aun cuando existan dificultades o momentos de desgaste en la labor diaria (p. 69)

Queda bastante claro que, para el autor, es importante considerar la impresión y el sentir de la comunidad, ya que cuando esta favorece y respalda las actividades educativas se genera un impacto positivo no solo en la cultura, sino también en el desarrollo libre de cada persona. En ese sentido, resulta fundamental que se valore el esfuerzo y hasta el sacrificio que realizan los docentes, quienes muchas veces entregan más de lo que se ve a simple vista para sostener el proceso educativo.

El informe de la UNESCO (2017) señala que la principal responsabilidad del docente es brindar una enseñanza de calidad, lo cual va mucho más allá de solo cumplir con horas de clase. Esto incluye gestionar el currículo de manera adecuada, mantener la motivación y el interés por el aprendizaje, ajustar la enseñanza según las necesidades reales de los estudiantes, elaborar materiales, brindar retroalimentación oportuna y realizar evaluaciones que aporten al aprendizaje, aunque en la práctica no siempre sea fácil cumplir con todo a la perfección.

Desde esta mirada, la percepción de apoyo cumple un papel clave, ya que permite que los docentes sientan que ejercen su profesión con satisfacción y cierta seguridad personal. Asimismo, ayuda a que la comunidad reconozca su labor como algo positivo, valorando sus cualidades, su compromiso y el aporte que hacen día a día, aun cuando existan dificultades o momentos de desgaste en su trabajo.

Sobre la variable desempeño docente

En palabras de Chiavenato (2009), “El desempeño en el diseño de evaluación se direcciona a la planeación del desarrollo personal y mejoramiento continuo” (p. 142). Desde esta perspectiva, evaluar el desempeño no se limita solo a calificar resultados, sino que apunta más bien a mirar el crecimiento personal y profesional del trabajador, en este caso del docente. Es a partir de ese desarrollo como persona que el profesor puede ir mejorando de manera progresiva su labor educativa, logrando un impacto positivo en su forma de enseñar, orientar y acompañar a sus alumnos dentro y fuera del aula.

De igual manera, Tan et al. (2025) señalan que el desempeño docente se entiende como el conjunto de comportamientos y prácticas del profesorado que se encuentran alineados con los objetivos educativos y pedagógicos del curso. Esto permite identificar los distintos escenarios en los que los docentes pueden desenvolverse, ampliando sus posibilidades y espacios de enseñanza. Sin embargo, no se debe dejar de lado que tanto la cultura como las costumbres influyen de manera bastante notoria en el desempeño de los profesores, ya que, si lo vinculamos con el uso de las Tics, existen realidades —en algunas zonas del país e incluso a nivel mundial— donde el acceso limitado a internet dificulta la implementación de propuestas innovadoras y el desarrollo de planes futuros que los docentes suelen trazarse con entusiasmo, pero que no siempre pueden concretar.

Para facilitar las actividades que los docentes deben desarrollar, resulta fundamental la participación de los estudiantes, ya que en ellos recae el propósito principal del proceso educativo, que es aprender. Es evidente que el estudiante percibe las cualidades propias que cada docente posee, y esta percepción puede facilitar o, en algunos casos, complicar el desempeño docente dentro de las aulas. En relación con las Tics, esta situación puede tornarse aún más compleja, sobre todo en cursos desarrollados a través de plataformas virtuales, donde la interacción entre estudiantes y docentes suele ser menos cercana y dinámica que en la presencialidad. Esta modalidad, en ocasiones algo incómoda, puede generar que el desempeño del docente se vea ligeramente mermado.

Así como el desempeño docente ha ido cambiando con las nuevas formas de aprendizaje y con el avance constante de la tecnología en el campo educativo, resulta necesario, en este punto, adentrarnos en el ámbito universitario. Al respecto, Domínguez (2010) afirma que: “Un docente que pretende desarrollar una labor satisfactoria y exitosa deberá mostrar competencias que permitan que el estudiante sea el principal protagonista durante el proceso de su aprendizaje”. Acercarnos

a la realidad universitaria implica reconocer que, si bien algunos docentes están preparados para enfrentar una enseñanza exigente y actualizada, otros todavía se limitan a métodos ya discontinuados, lo que podría afectar negativamente la formación de los estudiantes. En este sentido, apostar por el uso adecuado de las Tics dentro de la universidad no solo moderniza la enseñanza, sino que contribuye a mejorar de forma integral todo el entorno educativo.

Para ello, se establecen 6 criterios para que el desempeño docente en las universidades logre alcanzar sus principales objetivos:

a) Conocimiento y dominio de tema; necesaria e importante criterio que debe tener cada docente durante la enseñanza universitaria

b) Método didáctico; la transmisión de la enseñanza a partir de las metodologías educativas que el docente utilizara para alcanzar el objetivo de que sus estudiantes aprendan.

c) Experiencia; comprendido como el tiempo que el docente se encuentra enseñando, con la finalidad de que, al surgir un imprevisto, sepa cómo actuar.

d) Personalidad; en palabras de (Sánchez Carrión, 2020): "Si los profesores muestran actitudes negativas despiertan una serie de mecanismos no verbales destinados a inhibir y desinteresar a los estudiantes, y lo único que se consigue es que no se involucren en la clase" (p. 50) La personalidad del docente influye mucho en el desarrollo de sus actividades educativas, desde una reacción alterada hasta el reproche de sus estudiantes.

e) Clima en el aula; relacionado con el vínculo docente-estudiante dentro del aula.

f) Satisfacción por la labor; surgido por las habilidades que el docente tiene para transmitir sus conocimientos a sus estudiantes, lo cual generaría en él una satisfacción por enseñar y por ende aumentaría su desempeño.

Mediante estos criterios se puede ir notando que, dentro de una universidad, el desempeño docente no debería quedarse solo en la experiencia acumulada o en la aplicación de ciertos métodos educativos, sino que tendría que enfocarse, sobre todo, en los resultados reales que logran los estudiantes a partir de los conocimientos que el docente les transmite y comparte. La idea principal es que esos aprendizajes les

sirvan más adelante para desenvolverse con mayor seguridad en su vida profesional. Pero no basta únicamente con hablar de una educación de calidad; también es necesario mirar qué tan motivado, valorado e incluso satisfecho se siente el propio docente, ya que de ello depende en gran medida cómo se desempeña y cómo enfrenta su trabajo día a día dentro del ámbito educativo.

Respecto a las características del desempeño docente, Sánchez Carrión (2020) señala que el profesor no debe limitarse solo a transmitir información ni a mantener el orden en el aula; su rol va mucho más allá de eso. El docente actúa como un mediador entre el estudiante y su entorno, acompañándolo durante el proceso educativo y ayudándolo a descubrir que él mismo es una fuente importante de conocimiento. Esta visión resalta la importancia de un docente cercano, que guíe y apoye, más que uno que solo imparta contenidos de manera mecánica.

Entre las características principales que debería tener un buen docente se encuentra la adaptabilidad, ya que esta le permite ajustarse a los distintos roles y responsabilidades que asume dentro de la institución educativa. Asimismo, la comunicación resulta fundamental, pues facilita que las ideas se expresen con claridad, tanto cuando se trabaja con grupos grandes como en espacios más personales. Finalmente, la iniciativa aparece como un rasgo clave, entendida como esa motivación interna que impulsa al docente a alcanzar los objetivos planteados, incluso cuando el contexto no es del todo favorable o presenta ciertas limitaciones.

Se observa que todo docente, sin importar el nivel educativo en el que se desempeñe (primaria, secundaria o universitario), necesita manejar una comunicación efectiva que le permita hacer llegar sus ideas y reflexiones a los estudiantes de forma clara y comprensible. De igual manera, la capacidad de adaptación se vincula directamente con el uso de las Tics, ya que, cuando no existe una presencia física en el aula, el docente debe recurrir a las diversas herramientas que ofrece el internet para desarrollar las actividades educativas, manteniendo así el vínculo pedagógico y evitando que el proceso de enseñanza se vea afectado.

Sobre las dimensiones del desempeño docente

D1: Estrategias Didácticas

Según Tobón (2013): “Las estrategias didácticas son un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 246). Desde esta mirada,

dichas estrategias no son solo actividades sueltas, sino decisiones pensadas que el docente va tomando en función de los instrumentos y herramientas que utiliza al momento de enseñar. Por eso, es clave que el propósito de la enseñanza esté bien claro, ya que sin una intención definida resulta difícil que el aprendizaje realmente se consolide, incluso cuando se tiene buena voluntad o experiencia en el aula.

De la misma manera, Díaz Barriga (2001) citado por Pérez Ruíz y La Cruz Zambrano (2014) sostiene que: "El proceso educativo requiere de estrategias didácticas ya que se complementan. Las estrategias son medios y recursos que se ajustan en el método que utiliza el docente para lograr el aprendizaje a partir del proceso educativo" (p. 4). Estas afirmaciones ayudan a entender que muchas enseñanzas, aunque hoy puedan parecer algo desfasadas, siguen teniendo valor y sentido dentro de la formación del estudiante. En ese contexto, resulta mucho más provechoso reforzarlas y adaptarlas a los tiempos actuales, usando las Tics como un apoyo que facilite el aprendizaje y lo haga más cercano, aun cuando no siempre se cuente con las mejores condiciones tecnológicas.

D2: Materiales Didácticos

Morales Muñoz (2012) sostiene que: "Los materiales didácticos son el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes" (p. 3). En otras palabras, estos materiales se pueden ver como herramientas que el docente usa para plasmar sus ideas y enseñanzas de manera práctica. La finalidad principal de emplearlos es lograr que el estudiante aprenda de forma más dinámica y participativa, evitando que la enseñanza se vuelva muy tediosa o monótona, porque eso normalmente hace que los alumnos pierdan interés y no se involucren realmente con lo que se les está explicando. De esta manera, los materiales didácticos se convierten en un puente entre lo que el maestro quiere transmitir y lo que el estudiante puede captar de forma entretenida y activa.

D3: Capacidades Pedagógicas

Según Jiménez Hernández et al. (2018) citado por Aguirre-Canales et al. (2021) mencionan que: "La formación continua de los docentes es aquella que viabiliza el desarrollo de competencias pedagógicas propias del ejercicio profesional, se inserta como elemento indispensable para el mejoramiento continuo de la práctica educativa" (p. 45). En otras

palabras, esto quiere decir que los profesores tienen que estar siempre aprendiendo y actualizándose, porque solo así pueden desarrollar esas habilidades pedagógicas que son tan necesarias para su labor. No basta con lo que ya saben; estas competencias tienen que ir de la mano con lo que cada docente ya maneja, porque al final, eso es lo que va a permitir que puedan poner en práctica sus conocimientos de forma efectiva y que realmente logren que los alumnos aprendan de manera significativa.

Por otro lado, Rivadeneira Rodríguez (2017) sostiene que: “Las competencias didácticas pedagógicas son fundamentales en los procesos de transformación de la información en conocimientos de los profesores universitarios, la docencia con calidad y el profesor son elementos relevantes en todo el proceso de la construcción del conocimiento” (p. 41). Esto se entiende como que estas habilidades no solo sirven para que el docente se sienta preparado, sino que ayudan a que lo que él transmite deje de ser solo información y se convierta en conocimiento que los estudiantes puedan realmente entender y aplicar. Además, si estas competencias se trabajan junto con el uso de las TIC, se potencia mucho más la enseñanza, porque permite usar diferentes metodologías de forma más dinámica y entretenida, haciendo que los estudiantes participen, se motiven y se involucren mejor con lo que están aprendiendo, y no solo memoricen sin comprender.

CAPÍTULO III

Diseño y metodología de la investigación

Este capítulo describe el enfoque metodológico utilizado para analizar la relación entre la resiliencia docente y el desempeño en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes durante el año 2020. Se presenta el tipo de investigación, el diseño adoptado, la población y muestra, así como los instrumentos y técnicas empleados para la recolección y análisis de los datos.

Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca bajo el enfoque básico o puro, ya que su propósito fundamental fue generar conocimiento teórico sobre las variables estudiadas —resiliencia y desempeño docente—, profundizando en su comprensión y relación sin buscar de manera directa una aplicación práctica inmediata. Este tipo de investigación se centra en el análisis conceptual y en la construcción de marcos interpretativos sólidos, lo cual permite desarrollar fundamentos teóricos que puedan servir como base para futuras investigaciones aplicadas.

Según Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación básica “corresponde al análisis netamente teórico de una variable de investigación, que se remonta al desarrollo netamente básico de esta” (p. 77). Desde esta perspectiva, el estudio se orientó a analizar los fundamentos de las variables en cuestión, sus dimensiones y posibles relaciones, con el objetivo de enriquecer el campo del conocimiento educativo desde un enfoque riguroso y sistemático.

Este enfoque permitió organizar y procesar la información recolectada de manera estructurada, manteniendo coherencia con los objetivos definidos y contribuyendo a una comprensión más profunda del fenómeno investigado. De este modo, se garantizó que los hallazgos tuvieran un sustento teórico sólido, facilitando un análisis crítico y contextualizado de los datos obtenidos.

Diseño de investigación

El diseño metodológico de esta investigación fue no experimental, transversal y correlacional. Esta elección se justifica por la naturaleza del estudio, que no implicó la manipulación deliberada de las variables, sino que se centró en observarlas tal como se presentan en su contexto natural, sin alterar las condiciones en las que ocurren.

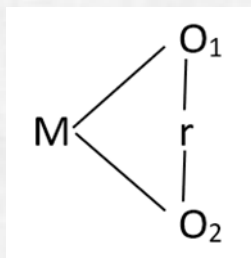
En primer lugar, se optó por un diseño no experimental debido a que no se intervinieron las variables ni se controlaron sus efectos de forma directa. Según Cruz del Castillo et al. (2014), este tipo de diseño se basa en la observación pura del fenómeno sin introducir modificaciones, permitiendo registrar los comportamientos y relaciones tal como se manifiestan espontáneamente. Esto ofrece una visión auténtica del fenómeno, aunque con una capacidad limitada para establecer relaciones causales.

En segundo lugar, el diseño fue de tipo transversal, ya que los datos fueron recolectados en un único momento temporal. Este enfoque permite capturar una "fotografía" del estado actual del fenómeno de estudio, sin extenderse en el tiempo ni pretender evaluar cambios longitudinales. Gómez Mendoza et al. (2010) explican que los estudios transversales describen cómo se comportan las variables en un contexto y momento específico, sin proyectar sus resultados a largo plazo.

Finalmente, se aplicó un diseño correlacional descriptivo, cuyo propósito fue analizar la relación entre la resiliencia y el desempeño docentes, así como entre sus respectivas dimensiones. De acuerdo con Gallud Jardiel (2015), este tipo de diseño permite examinar la incidencia y asociación entre variables, sin establecer relaciones de causa y efecto, pero ofreciendo datos significativos que pueden ser interpretados dentro del contexto investigado.

Este enfoque metodológico permitió observar y describir con rigor la interacción entre las variables en estudio, ofreciendo una base sólida para comprender su comportamiento en un entorno educativo universitario concreto.

Siendo el esquema el siguiente:



Donde:

M = Muestra

O1 = Observación V1

O2 = Observación V2

r = Correlación entre las variables

Población y muestra de la investigación

Población

Según (Zúñiga et al., 2023), la población se define como “la totalidad de los elementos que poseen las principales características objeto del análisis y sus valores son conocidos como parámetros” (p. 181).

Entonces, para esta investigación, se considerará como población a todos los docentes que pertenecen a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes, siendo en total 80 docentes. Esto nos permite tener claro cuál es el grupo completo sobre el que se quiere conocer determinada información, asegurando que cada uno de los integrantes cumple con las características que se van a estudiar, aunque en la práctica siempre puedan existir algunas pequeñas diferencias entre ellos.

Muestra

Por su parte, (Zúñiga et al., 2023) indica que la muestra es una parte de la población que se elige cuidadosamente para ser observada científicamente, con el objetivo de obtener resultados válidos y representativos.

En esta investigación, la muestra será justamente la misma cantidad de sujetos que conforman la población, distribuyéndose según las cifras mencionadas anteriormente, lo que se considera un muestreo censal. Esto quiere decir que todos los docentes serán incluidos en el análisis, lo que ayuda a que los resultados reflejen mejor las características de toda la población y permite hacer interpretaciones más acertadas y cercanas a la realidad del grupo estudiado

Técnicas para la recolección de datos

Descripción de los instrumentos

El instrumento que se seleccionó para esta investigación es el cuestionario, el cual, según (Cruz del Castillo et al., 2014), "es un instrumento formado por una serie de preguntas que se contestan por escrito a fin de obtener la información necesaria para la realización de una investigación" (p. 33). Esto quiere decir que el cuestionario permite recolectar información de manera ordenada y directa, haciendo que los participantes respondan por escrito, lo cual facilita después todo el análisis de los datos y su interpretación dentro del estudio.

Para este estudio, se planteó el uso de dos cuestionarios, uno con 20 ítems y otro con 12 ítems, que se aplicaron a la muestra definida previamente. Cada cuestionario se diseñó pensando en cada variable de estudio, con el objetivo de que los datos obtenidos fueran suficientes y claros para analizar los objetivos planteados, evitando confusiones o información incompleta que pueda afectar los resultados de la investigación.

Validez y confiabilidad de instrumentos

- Confiabilidad

Con la finalidad de comprobar la confiabilidad del instrumento, se realizó una prueba piloto con 20 sujetos de la muestra, aplicando ambos cuestionarios, compuestos por 20 y 12 ítems respectivamente, correspondientes a cada variable. Esta prueba se aplicó con un nivel de confiabilidad del 95% ($z = 1.96$). De esta forma, se pudo verificar que los cuestionarios eran consistentes, que los resultados obtenidos eran estables y reproducibles, y que la información recabada sería confiable y útil para hacer un análisis adecuado en la investigación.

Resultado de la prueba de confiabilidad en el grupo piloto:

Tabla 1

Confiabilidad de del primer instrumento

Estadística de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,971	20

Tabla 2

Confiabilidad del segundo instrumento

Estadística de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,885	12

Analizando el resultado de la prueba piloto con el baremo de interpretación:

Tabla 3

Baremos de interpretación de alfa de Cronbach

Rangos	Interpretación
0.81 a 1.00	Muy alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy baja

Los resultados obtenidos ($\alpha = 0.971$ y 0.885), al compararlos con el baremo de interpretación, indican que se ubican dentro del intervalo de confiabilidad muy alta. Por lo tanto, se puede afirmar que los instrumentos utilizados cuentan con una confiabilidad muy elevada, lo que permitió continuar con su aplicación en la muestra seleccionada. La aplicación se realizó considerando un nivel de confianza del 95% ($z = 1.96$), asegurando que los datos recolectados fueran consistentes y válidos para el análisis posterior de la investigación.

Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Estadística descriptiva

Como primera técnica para el procesamiento de los datos se va a utilizar la estadística descriptiva, ya que, según (Rendón-Macías et al., 2016), esta técnica permite organizar y clasificar de manera ordenada los datos cuantitativos que se recogen durante la medición, usando el instrumento que se definió previamente. Los resultados normalmente se presentan en tablas de distribución de frecuencia y en distintos tipos de

gráficos como de barras, histogramas o circulares, lo que ayuda a visualizar mejor la información y a comprender cómo se comportan las variables en el estudio. Esto hace que los datos no queden solo como números sueltos, sino que se pueda interpretar de manera más clara y estructurada.

Estadística inferencial

Para las pruebas de correlación que nos permitan validar o descartar las hipótesis planteadas, se aplicará la estadística inferencial. Al respecto, (Romero Medina et al., 2023) señala que esta técnica se enfoca en analizar los datos cuantitativos obtenidos en la investigación con el propósito de establecer la relación que existe entre las características del objeto de estudio, calculando la probabilidad de ocurrencia de ciertos resultados. En este estudio, se realizará una prueba de correlación bajo condiciones específicas, lo que permitirá conocer la fuerza y dirección de las relaciones entre las variables, asegurando que los hallazgos tengan respaldo estadístico y puedan interpretarse de manera confiable y realista dentro del contexto de la investigación. Bajo las siguientes condiciones:

Regla de decisión del nivel de significancia

En esta investigación se va a determinar si se acepta o se rechaza cada una de las hipótesis planteadas, según los resultados obtenidos en las pruebas estadísticas y tomando en cuenta la significancia de los datos. Para esto se aplicará la siguiente regla de decisión:

a) Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, cuando el nivel de significación (p) resulta ser mayor que 0.05 (sig. $p > 0.05$), considerando un nivel de confiabilidad del 95% ($\alpha = 1 - 0.95$). Esto quiere decir que, si los datos muestran poca evidencia en contra de la hipótesis nula, entonces esta se mantiene, y no se acepta la alternativa propuesta, porque no hay suficientes indicios que la respalden.

b) Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, cuando el nivel de significación (p) es menor que 0.05 (sig. $p < 0.05$), de acuerdo con el mismo nivel de confiabilidad ($\alpha = 1 - 0.95$). En este caso, los resultados indicarían que sí hay suficiente evidencia estadística para considerar que la hipótesis planteada por el investigador es válida, por lo que la hipótesis nula se descarta y se concluye que existe un

efecto o relación que merece atención dentro del estudio.

Nivel de correlación en base al coeficiente

Donde se evaluará el coeficiente de correlación obtenido en las pruebas estadísticas, para determinar el nivel de relación que existen entre variables y dimensiones, acorde a las hipótesis planteadas

Tabla 4

Rangos de interpretación de coeficiente de correlación

Correlación negativa perfecta	- 1
Correlación negativa muy fuerte	-0.90 a -0.99
Correlación negativa fuerte	-0,75 a -0,89
Correlación negativa media	-0,50 a -0,74
Correlación negativa débil	-0,25 a -0,49
Correlación negativa muy débil	-0,10 a -0,24
No existe correlación alguna	-0,09 a +0,09
Correlación positiva muy débil	+0,10 a +0,24
Correlación positiva débil	+0,25 a +0,49
Correlación positiva media	+0,50 a +0,74
Correlación positiva fuerte	+0,75 a +0,89
Correlación positiva muy fuerte	+0,90 a +0,99
Correlación positiva perfecta	+1

Fuente: Martínez (2012, p. 135)

CAPÍTULO IV

**Hallazgos del estudio:
resiliencia y desempeño
vinculados**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, organizados en función de las variables de estudio: resiliencia y desempeño docentes. A través de un análisis estadístico descriptivo y correlacional, se interpretan las frecuencias, niveles y asociaciones entre las variables, con el fin de responder a los objetivos e hipótesis planteados en el capítulo metodológico. La información recogida ha sido sistematizada en tablas, lo que permite visualizar de manera clara y ordenada los hallazgos más relevantes. De manera conjunta, se incluye una interpretación crítica de los resultados, vinculándolos con el marco teórico y los antecedentes revisados, para ofrecer una comprensión más profunda del fenómeno investigado en el contexto de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes.

Resultados descriptivos por variables y dimensiones

Resultados descriptivos de la variable resiliencia docente

De los 80 docentes participantes en el estudio, el 1.25 % ($n = 1$) manifestó estar totalmente en desacuerdo con que la resiliencia sea una característica relevante en la labor docente, señalando que los factores implicados en esta actividad no tendrían un impacto significativo. Asimismo, el 3.75 % ($n = 3$) expresó desacuerdo, al considerar que la resiliencia no influye de manera directa en los procesos de enseñanza. Por su parte, el 31.25 % ($n = 25$) se mostró indeciso, lo que sugiere percepciones ambivalentes o la idea de que la resiliencia es una competencia asumida de forma implícita y no siempre reconocida como prioritaria.

En contraste, el 61.25 % ($n = 49$) indicó estar de acuerdo con la afirmación, reconociendo la resiliencia como una cualidad clave que permite al docente adaptarse mejor a situaciones cambiantes y enfrentar los retos propios del entorno educativo. Finalmente, el 2.50 % ($n = 2$) manifestó estar totalmente de acuerdo, reafirmando que esta competencia es esencial para el desempeño profesional y la estabilidad emocional del docente.

Estos resultados se presentan en la Tabla 5 y se visualizan gráficamente en la Figura 1, donde se aprecia claramente la tendencia hacia el acuerdo, lo que respalda la importancia asignada a la resiliencia en el ejercicio docente.

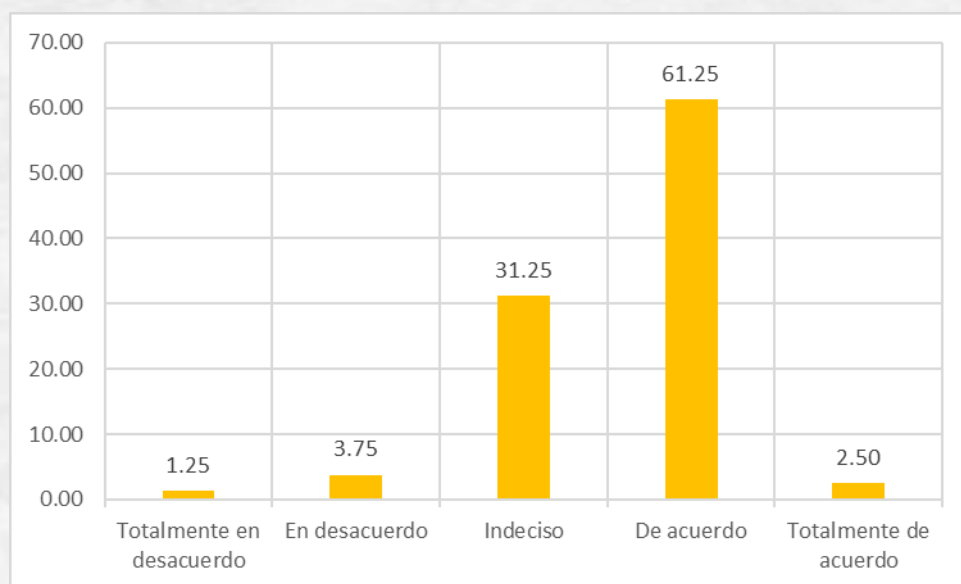
Tabla 5

Resultados de la variable resiliencia docente

Resiliencia docente		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	1.25
	En desacuerdo	3	3.75
	Indeciso	25	31.25
	De acuerdo	49	61.25
	Totalmente de acuerdo	2	2.50
	Total	80	100

Figura 1

Resiliencia docente



Resultados descriptivos de la dimensión participación significativa

De los 80 docentes encuestados, el 1.25 % ($n = 1$) manifestó estar totalmente en desacuerdo con la afirmación relacionada con la participación significativa en el escenario docente, argumentando que no percibe en ella ningún efecto real o relevante. De forma similar, el 6.25 % ($n = 5$) expresó desacuerdo, al considerar que los efectos generados por dicha participación no cumplen con las expectativas pedagógicas o no se reflejan en mejoras concretas dentro del aula.

Por otro lado, un 51.25 % ($n = 41$) se mostró indeciso, lo que

sugiere que, si bien algunos docentes reconocen beneficios ocasionales, también existen dudas respecto a la consistencia o impacto real de la participación significativa en el desarrollo de las clases. En contraste, el 40 % (n = 32) estuvo de acuerdo en que dicha participación genera efectos positivos, y la considera un recurso valioso para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el 1.25 % (n = 1) manifestó estar totalmente de acuerdo, reforzando la idea de que, cuando se implementa adecuadamente, la participación significativa puede tener un impacto favorable tanto en la dinámica del aula como en los aprendizajes de los estudiantes.

Estos resultados se resumen en la Tabla 6 y se representan gráficamente en la Figura 2, donde se observa una distribución mayoritaria entre posturas intermedias y positivas, lo que evidencia una valoración diversa pero predominantemente favorable de la participación significativa en el contexto docente.

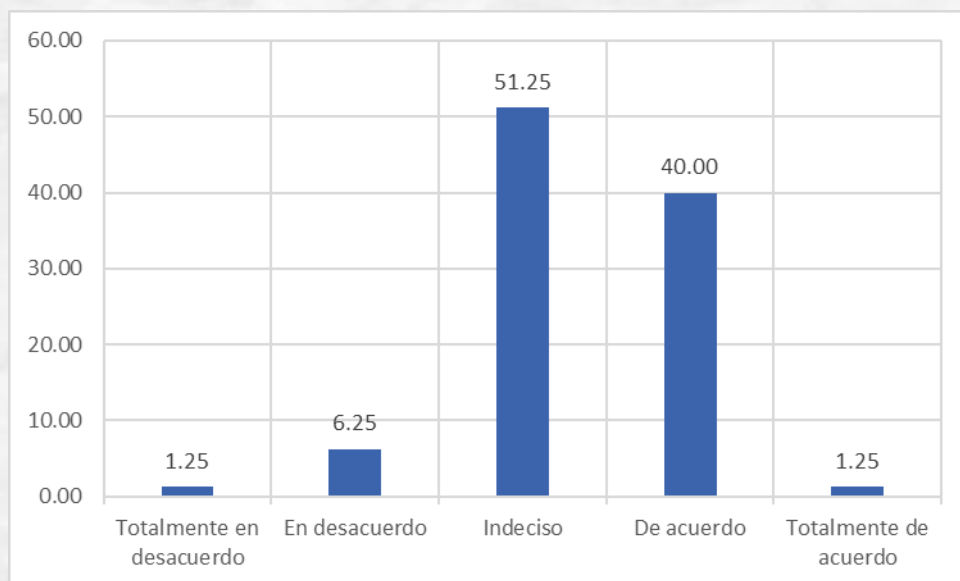
Tabla 6

Resultados de la dimensión participación significativa

Participación significativa		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	1.25
	En desacuerdo	5	6.25
	Indeciso	41	51.25
	De acuerdo	32	40.00
	Totalmente de acuerdo	1	1.25
	Total	80	100

Figura 2

Participación significativa



- Resultados descriptivos de la dimensión conducta prosocial

Respecto a la dimensión conducta prosocial, los resultados evidencian posturas divididas entre los docentes participantes. Un 1.25 % ($n = 1$) manifestó estar totalmente en desacuerdo con la práctica de conductas prosociales dirigidas a los estudiantes, argumentando que estas no generan efectos positivos dentro del aula ni contribuyen a la dinámica educativa. De manera similar, un 8.75 % ($n = 7$) expresó desacuerdo, al considerar que estas conductas no producen cambios significativos en el comportamiento o rendimiento estudiantil, por lo que no las consideran relevantes para su práctica pedagógica.

En contraste, el 57.50 % ($n = 46$) de los encuestados se mostró indeciso, lo que sugiere que, si bien reconocen cierto valor en estas conductas, perciben que su aplicación requiere orientación y formación específica para que sean efectivas y pertinentes en el contexto educativo. Este hallazgo revela una oportunidad de mejora en la formación docente, especialmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales aplicadas a la enseñanza.

Por otro lado, el 31.25 % ($n = 25$) indicó estar de acuerdo con la afirmación, destacando que las conductas prosociales contribuyen a mejorar el ambiente escolar y fortalecen la relación entre docentes y estudiantes. Finalmente, un 1.25 % ($n = 1$) manifestó estar totalmente de acuerdo, reafirmando que estas prácticas deben ser promovidas de manera constante por su impacto positivo en la convivencia y el acompañamiento pedagógico.

Estos resultados se presentan en la Tabla 7 y se ilustran gráficamente en la Figura 3, donde se observa una alta concentración de respuestas en la categoría “indeciso”, seguida de una valoración favorable, lo que sugiere apertura hacia estas prácticas, aunque con necesidad de mayor apoyo institucional y formativo para su implementación adecuada.

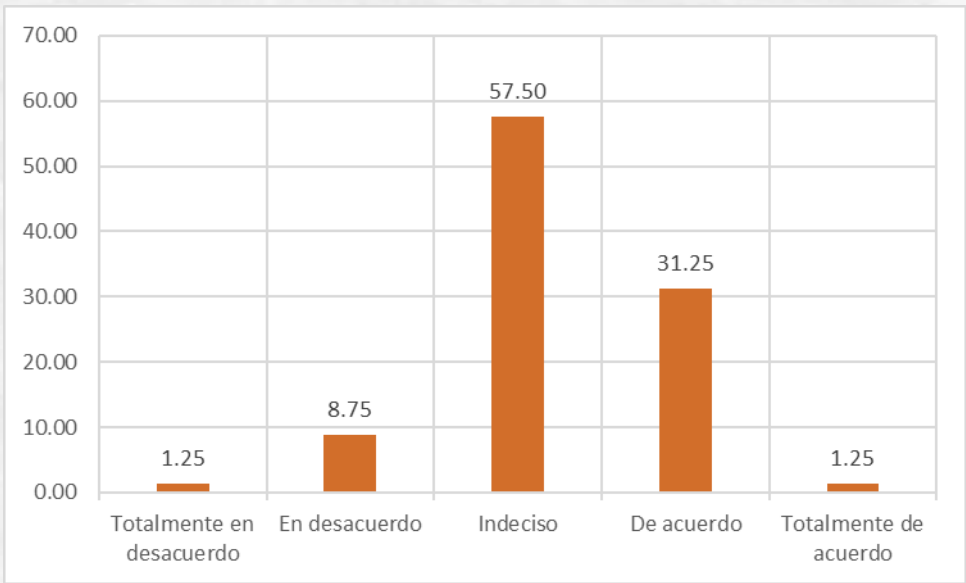
Tabla 7

Resultados de la dimensión conducta prosocial

Conducta prosocial		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	1.25
	En desacuerdo	7	8.75
	Indeciso	46	57.50
	De acuerdo	25	31.25
	Totalmente de acuerdo	1	1.25
	Total	80	100

Figura 3

Conducta prosocial



Resultados descriptivos de la dimensión autoestima y aprendizaje

En relación con los criterios de autoestima y aprendizaje como factores relevantes en la actividad docente, los resultados muestran una

tendencia general hacia la ambivalencia o la duda. El 2.50 % (n = 2) de los docentes manifestó estar totalmente en desacuerdo, señalando que estos factores no tienen relevancia dentro de su labor diaria. De igual forma, el 12.50 % (n = 10) expresó estar en desacuerdo, argumentando que la autoestima y el aprendizaje no deberían considerarse prioritarios al momento de planificar o ejecutar la enseñanza.

En contraste, la mayoría de los participantes, un 68.75 % (n = 55), adoptó una postura indecisa frente a la afirmación, lo que podría reflejar una percepción parcial sobre el impacto real de estos factores, o una falta de claridad sobre cómo se vinculan con el desarrollo del proceso educativo. Esta neutralidad podría deberse también a la escasa formación específica en competencias socioemocionales o a la ausencia de estrategias concretas que articulen estos elementos en la práctica pedagógica.

Por otro lado, el 15 % (n = 12) de los encuestados indicó estar de acuerdo con que la autoestima y el aprendizaje deben recibir mayor atención en el quehacer docente, reconociendo que su fortalecimiento puede influir positivamente tanto en el rendimiento académico como en el clima del aula. Finalmente, un 1.25 % (n = 1) manifestó estar totalmente de acuerdo, destacando que ambos factores son esenciales y deben ser abordados de manera sistemática para favorecer la motivación, la participación y el bienestar estudiantil.

La distribución de estas respuestas se detalla en la Tabla 8 y se representa visualmente en la Figura 4, donde se evidencia que la postura más frecuente fue la indecisión, seguida por respuestas favorables en menor proporción, lo cual sugiere la necesidad de reforzar el enfoque formativo sobre la importancia de estos factores en la práctica educativa.

Tabla 8

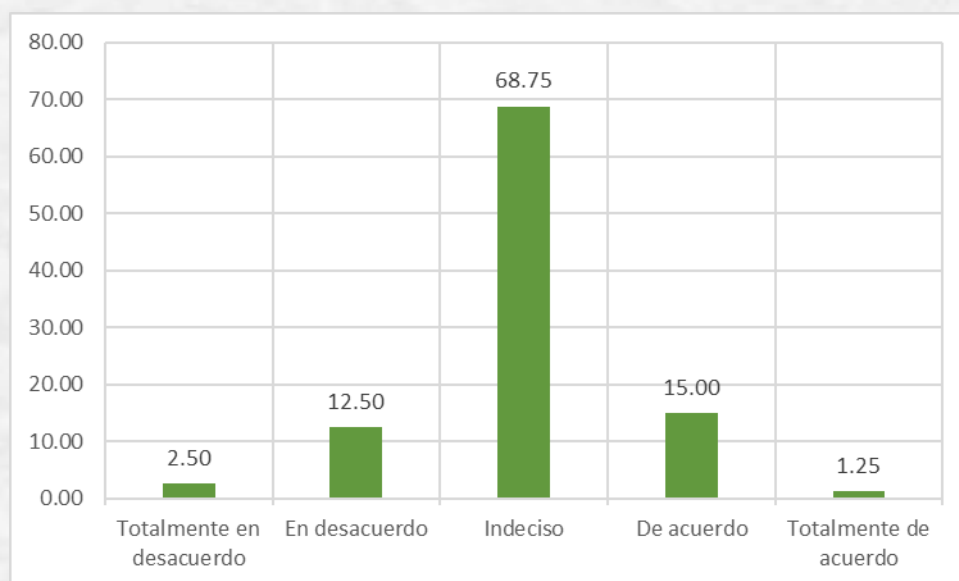
Resultados de la dimensión autoestima y aprendizaje

Autoestima y aprendizaje		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	2	2.50
	En desacuerdo	10	12.50
	Indeciso	55	68.75
	De acuerdo	12	15.00

Totalmente de acuerdo	1	1.25
Total	80	100

Figura 4

Autoestima y aprendizaje



Resultados descriptivos de la dimensión percepción de apoyo

En cuanto a la percepción de apoyo dentro del entorno educativo, los resultados muestran una distribución equilibrada entre la postura indecisa y la valoración positiva. El 2.50 % (n=2) de los docentes manifestó estar totalmente en desacuerdo, argumentando que la percepción de apoyo por parte de los estudiantes no genera beneficios concretos ni mejora significativa en la dinámica del aula. Asimismo, un 11.25 % (n=9) expresó desacuerdo, si bien reconocen cierta incidencia positiva, consideran que sus efectos no siempre cumplen con las expectativas.

Por otro lado, el 38.75 % (n=31) de los participantes se mostró indeciso, lo que puede interpretarse como una percepción ambivalente: reconocen que el apoyo mutuo puede existir entre docentes y estudiantes, pero no siempre logran identificar resultados evidentes o sostenidos. Esta neutralidad también podría reflejar la necesidad de reforzar estrategias que promuevan una cultura de apoyo más visible y estructurada dentro del aula.

En contraste, un 38.75 % (n = 31) indicó estar de acuerdo con la afirmación, valorando la percepción de apoyo como un recurso positivo que puede impactar favorablemente en la interacción docente-estudiante, siempre que sea promovido adecuadamente. Finalmente, el 8.75 % (n = 7) expresó estar totalmente de acuerdo, reforzando la idea de que un ambiente educativo basado en relaciones de apoyo contribuye directamente al bienestar emocional, la motivación y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos se presentan en la Tabla 9 y se visualizan en la Figura 5, donde se aprecia claramente que las categorías “indeciso” y “de acuerdo” concentran la mayoría de las respuestas, sugiriendo una percepción moderadamente favorable, aunque aún no plenamente consolidada, sobre el valor del apoyo en el contexto docente.

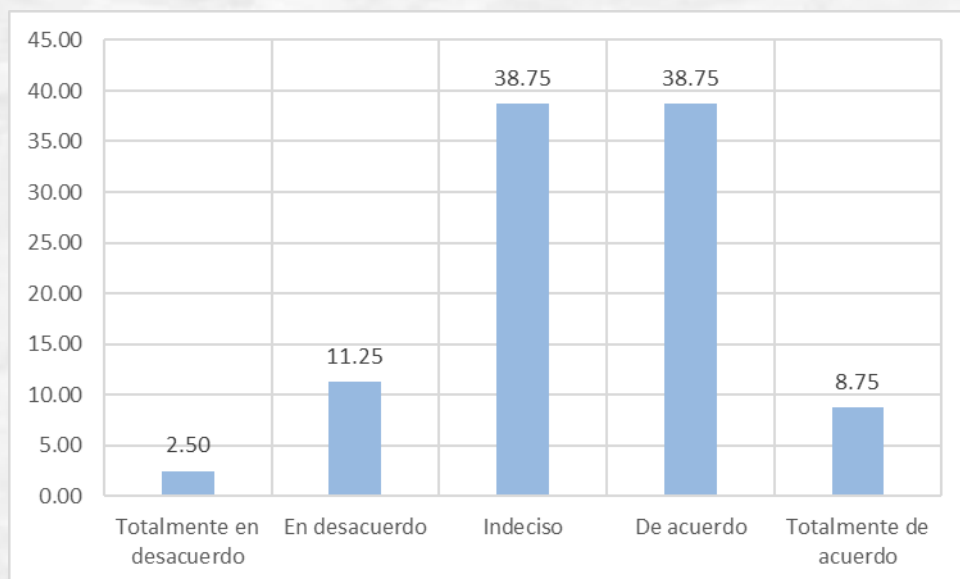
Tabla 9

Resultados de la dimensión percepción de apoyo

Percepción de apoyo			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	2	2.50
	En desacuerdo	9	11.25
	Indeciso	31	38.75
	De acuerdo	31	38.75
	Totalmente de acuerdo	7	8.75
	Total	80	100

Figura 5

Percepción de apoyo



- Resultados descriptivos de la variable desempeño docente

Los resultados obtenidos respecto al desempeño docente revelan una tendencia general hacia la percepción de que los cambios en herramientas didácticas y metodologías impactan significativamente en la práctica educativa. El 3.75 % ($n=3$) de los docentes manifestó que nunca percibe afectación en su desempeño ante tales cambios, sosteniendo que su forma de enseñar se mantiene constante sin importar las modificaciones implementadas. De forma similar, el 5 % ($n=4$) indicó que casi nunca se ve influenciado, aunque reconocen que en algunas ocasiones se producen ajustes leves.

Por otro lado, un 31.25 % ($n=25$) señaló que a veces percibe una influencia directa, lo cual les lleva a realizar adaptaciones metodológicas con el fin de preservar la efectividad de su enseñanza. En contraste, el 47.50 % ($n=38$) manifestó que casi siempre su desempeño se ve afectado, dado que las herramientas y estrategias innovadoras modifican su forma de interacción con los estudiantes, así como la organización y ejecución de sus actividades docentes. Finalmente, un 12.50 % ($n=10$) reportó que siempre se genera una afectación, destacando que cualquier cambio implica una transformación completa en su labor, desde la planificación hasta la implementación en el aula.

Estos hallazgos se presentan en la Tabla 10 y se ilustran visualmente en la Figura 6, donde se evidencia que la mayoría de los docentes reconoce, en mayor o menor medida, la influencia que tienen las innovaciones pedagógicas sobre su desempeño profesional. Esta tendencia sugiere una necesidad de acompañamiento y formación continua que facilite la adaptación efectiva a nuevas exigencias del

contexto educativo.

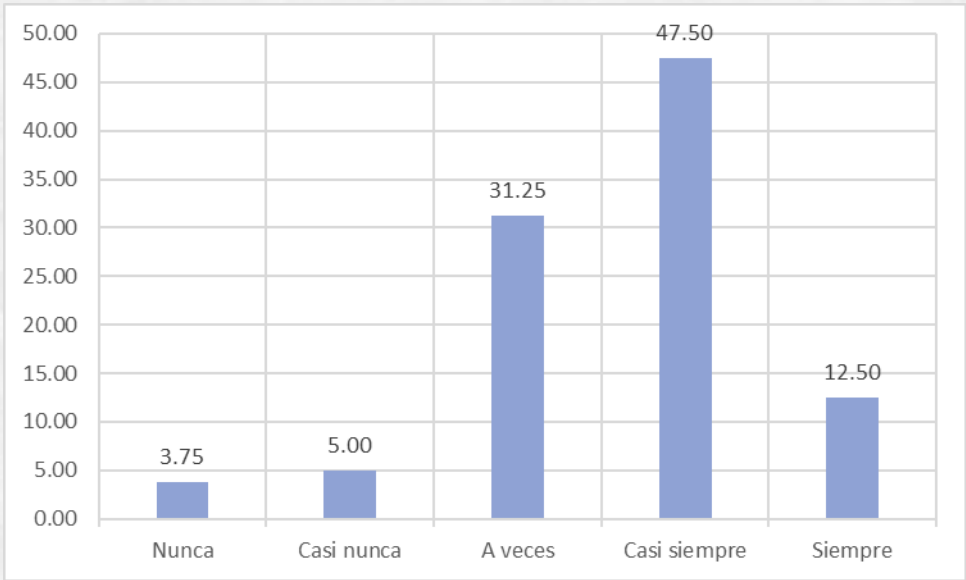
Tabla 10

Resultados de la variable desempeño docente

Desempeño docente			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	3	3.75
	Casi nunca	4	5.00
	A veces	25	31.25
	Casi siempre	38	47.50
	Siempre	10	12.50
Total		80	100

Figura 6

Desempeño docente



Resultados descriptivos de la dimensión estrategias didácticas

En cuanto a la percepción de los docentes sobre el impacto de las estrategias didácticas en su desempeño profesional, los resultados muestran una clara tendencia hacia el reconocimiento de su influencia. El 2.50 % (n = 2) de los participantes manifestó que nunca percibe afectación en su desempeño, argumentando que su estilo de enseñanza

permanece constante, independientemente de los cambios implementados. De manera similar, el 5 % (n = 4) señaló que casi nunca experimenta efectos relevantes, aunque reconocen variaciones menores en algunas sesiones.

Por otro lado, un 28.75 % (n=23) indicó que a veces las estrategias influyen en su desempeño, ya que requieren ajustes y adecuaciones que implican esfuerzo adicional en la planificación y aplicación pedagógica. Esta percepción evidencia una relación moderada entre el uso de estrategias didácticas y la calidad de la enseñanza. En contraste, el 53.75 % (n = 43) señaló que casi siempre su desempeño se ve afectado, dado que las estrategias son observadas, evaluadas y, en muchos casos, asociadas directamente al éxito o efectividad del docente en el aula. Finalmente, el 10 % (n = 8) indicó que siempre existe una incidencia significativa, afirmando que cualquier cambio estratégico repercute en todas las fases del proceso educativo, desde la planificación hasta la ejecución, exigiendo una adaptación constante.

Estos hallazgos se presentan en la Tabla 11 y se ilustran en la Figura 7, donde se observa que más del 60 % de los docentes perciben una afectación frecuente o permanente en su desempeño debido al uso de estrategias didácticas, lo que subraya la importancia de brindar acompañamiento formativo y recursos adecuados que faciliten su implementación efectiva en el aula.

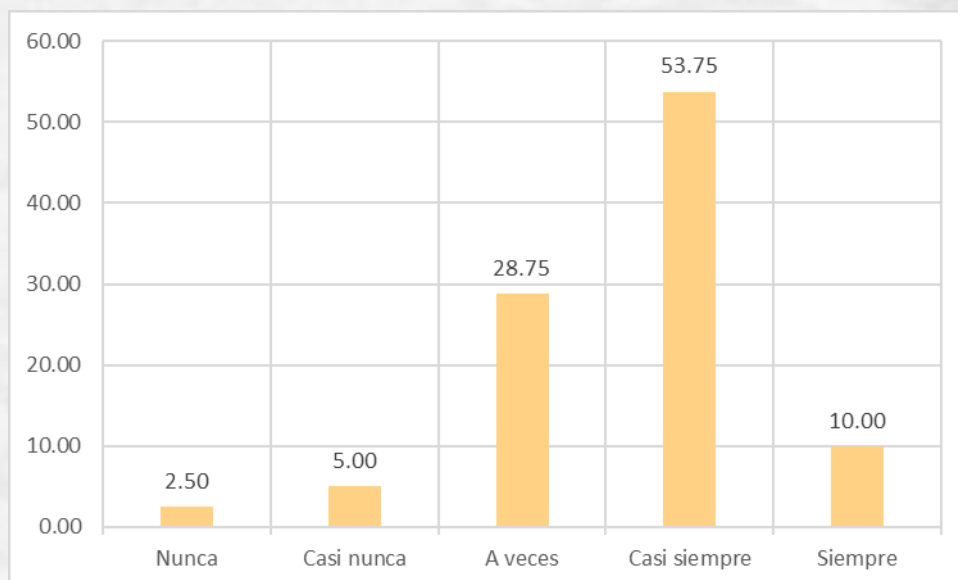
Tabla 11

Resultados de la dimensión estrategias didácticas

Estrategias didácticas			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	2	2.50
	Casi nunca	4	5.00
	A veces	23	28.75
	Casi siempre	43	53.75
	Siempre	8	10.00
	Total	80	100

Figura 7

Estrategias didácticas



Resultados descriptivos de la dimensión materiales didácticos

En relación con la influencia de los materiales didácticos sobre el desempeño docente, los resultados indican una percepción mayoritaria de impacto, aunque con matices. Un 2.50 % ($n = 2$) de los participantes afirmó que nunca su desempeño se ve afectado por los materiales que utiliza, ya que consideran que su práctica pedagógica se mantiene estable sin importar el tipo de recurso empleado. De forma similar, otro 2.50 % ($n = 2$) expresó que casi nunca nota alguna influencia, por lo que no consideran necesario realizar cambios o mejoras en los materiales que utilizan regularmente.

Por otro lado, un 40 % ($n = 32$) señaló que a veces los materiales didácticos sí impactan en su desempeño, motivándolos a renovarlos o adaptarlos gradualmente para mejorar la calidad de la enseñanza y responder mejor a las demandas del aula. En contraste, el 48.75 % ($n = 39$) indicó que casi siempre su desempeño se ve influenciado por estos recursos, pues consideran necesario ajustarlos de acuerdo con las características, necesidades o contextos de sus estudiantes, lo que implica una constante revisión y adaptación pedagógica. Finalmente, un 6.25 % ($n = 5$) manifestó que siempre experimenta una afectación significativa, ya que cualquier modificación en los materiales repercute directamente en la planificación, organización y desarrollo de sus clases.

Estos hallazgos se detallan en la Tabla 12 y se representan gráficamente en la Figura 8, evidenciando que más del 50 % de los docentes reconoce una influencia frecuente o constante de los materiales didácticos en su desempeño, lo que refuerza la importancia de contar con recursos pedagógicos actualizados, contextualizados y alineados con los objetivos de aprendizaje.

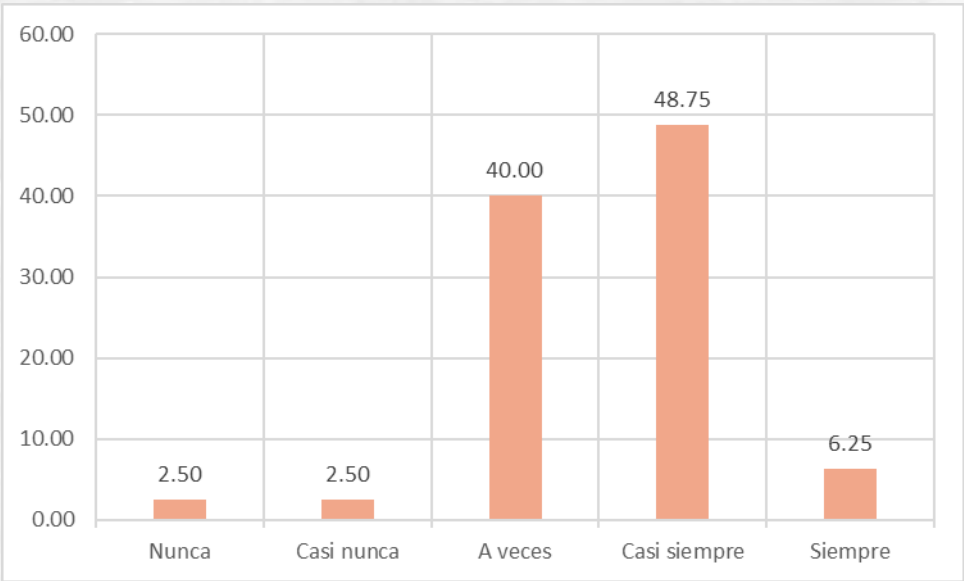
Tabla 12

Resultados de la dimensión materiales didácticos

Materiales didácticos			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	2	2.50
	Casi nunca	2	2.50
	A veces	32	40.00
	Casi siempre	39	48.75
	Siempre	5	6.25
	Total	80	100

Figura 8

Materiales didácticos



Resultados descriptivos de la dimensión capacidades pedagógicas

En cuanto a la percepción de los docentes sobre el impacto de sus capacidades pedagógicas en su desempeño, los resultados reflejan una tendencia significativa hacia el reconocimiento de su influencia. Un 5 % (n = 4) manifestó que nunca percibe afectación en su labor docente debido a estas capacidades, al considerar que no inciden directamente en el desarrollo de sus clases. De manera similar, el 22.50 % (n = 18) indicó que casi nunca estas habilidades influyen en su desempeño, lo que sugiere una visión limitada del papel que cumplen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el 46.25 % (n = 37) señaló que a veces las capacidades pedagógicas sí afectan su desempeño, reconociendo que, en función de la retroalimentación que reciben o de los desafíos del aula, deben revisar y ajustar sus métodos, estrategias y enfoques para mejorar la efectividad de su enseñanza. Finalmente, un 26.25 % (n = 21) afirmó que siempre estas capacidades impactan en su desempeño, lo cual los lleva a evaluarlas continuamente y buscar perfeccionarlas, con el fin de sostener un nivel de calidad pedagógica adecuado y mejorar su rendimiento en evaluaciones internas o externas.

Estos resultados se sintetizan en la Tabla 13 y se ilustran en la Figura 9, donde se observa que más del 70 % de los participantes considera que sus capacidades pedagógicas inciden en su práctica docente, lo que resalta la necesidad de formación continua, autocrítica y mejora profesional como elementos clave para lograr un desempeño docente eficiente y actualizado.

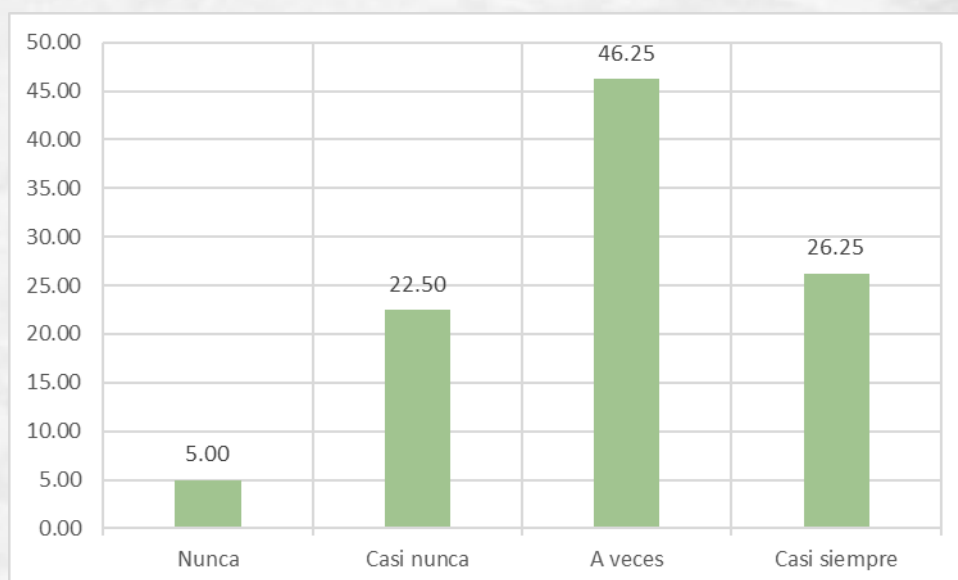
Tabla 13

Resultados de la dimensión capacidades pedagógicas

Capacidades pedagógicas		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	4	5.00
	Casi nunca	18	22.50
	A veces	37	46.25
	Casi siempre	21	26.25
	Total	80	100

Figura 9

Capacidades pedagógicas



Tablas cruzadas por variables y dimensiones

Tabla cruzada para la hipótesis general

La Tabla 14 muestra la relación cruzada entre las variables resiliencia docente (V1) y desempeño docente (V2), considerando los datos de los 80 participantes del estudio. A partir de esta matriz, se puede observar una tendencia clara que sugiere una asociación positiva entre ambas variables.

En cuanto a la variable resiliencia, los valores más frecuentes se concentraron en las categorías "De acuerdo" (61.3 %) e "Indeciso" (31.3 %), lo cual indica que la mayoría de los docentes reconocen tener o desarrollar cierto nivel de resiliencia en su práctica profesional. De forma similar, en la variable desempeño docente, los niveles predominantes fueron "Casi siempre" (47.5 %) y "A veces" (31.3 %), lo que refleja una percepción de desempeño sostenido, pero con espacio para mejora o adaptación constante.

Al analizar la correspondencia entre ambas variables, se puede identificar que el mayor porcentaje de docentes que manifestaron estar "de acuerdo" con tener resiliencia también se ubican en los niveles de desempeño "casi siempre" (37.5 %) y "siempre" (10 %). Esto sugiere que a mayor percepción de resiliencia, mayor es también el nivel percibido de desempeño docente, lo cual coincide con lo planteado en la

hipótesis general del estudio.

En contraste, aquellos docentes que se mostraron “indecisos” respecto a su resiliencia se concentraron principalmente en niveles intermedios de desempeño (“a veces” con 18.8 %, y “casi siempre” con 8.8 %), lo que refuerza la idea de que la seguridad o claridad en cuanto a su resiliencia también puede estar asociada con niveles menos consistentes en su rendimiento profesional.

Estos resultados descriptivos respaldan la premisa de que la resiliencia funciona como un factor protector e impulsor del desempeño docente, favoreciendo la capacidad de adaptación, la respuesta ante desafíos y la calidad en el desarrollo del rol educativo. Sin embargo, para confirmar estadísticamente esta relación, será necesario contrastarla con los resultados inferenciales (por ejemplo, pruebas de correlación o chi-cuadrado), que complementen el análisis descriptivo aquí presentado.

Tabla 14

Tabla cruzada entre las variables resiliencia y desempeño docentes

			Tabla cruzada					Total
			V2					
			Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
V1	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
	En desacuerdo	Recuento	1	1	0	0	1	3
		% del total	1,3%	1,3%	0,0%	0,0%	1,3%	3,8%
	Indeciso	Recuento	0	3	15	7	0	25
		% del total	0,0%	3,8%	18,8%	8,8%	0,0%	31,3%
	De acuerdo	Recuento	1	0	10	30	8	49
		% del total	1,3%	0,0%	12,5%	37,5%	10,0%	61,3%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	0	0	1	1	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%	1,3%	2,5%
Total		Recuento	3	4	25	38	10	80
		% del total	3,8%	5,0%	31,3%	47,5%	12,5%	100,0%

Tabla cruzada para la primera hipótesis específica

La Tabla 15 presenta la relación entre la variable resiliencia docente

(V1) y la dimensión estrategias didácticas (D1). Al observar la distribución de los datos, se identifica una tendencia relevante que sugiere una asociación positiva entre ambas variables dentro del marco de la muestra total (N = 80).

En términos generales, los valores más representativos en la escala de resiliencia se encuentran en las categorías “De acuerdo” (61.3 %) e “Indeciso” (31.3 %), lo cual refleja que la mayoría de los docentes reconoce poseer o estar en proceso de construir capacidades resilientes. Por su parte, en la dimensión estrategias didácticas, las respuestas más frecuentes se concentraron en “A veces” (28.7 %) y “Casi siempre” (53.8 %), lo que muestra que los participantes perciben una incidencia regular o constante de sus estrategias en su práctica docente.

Al analizar la interacción entre ambas variables, se observa que el mayor porcentaje de quienes se declararon “de acuerdo” en cuanto a su resiliencia también indicaron que “casi siempre” (43.8 %) o “siempre” (6.3 %) sus estrategias didácticas influyen en su desempeño. Esto sugiere que la resiliencia del docente está estrechamente vinculada con la manera en que planifica, aplica y ajusta sus estrategias pedagógicas, mostrando mayor capacidad de adaptación e innovación metodológica frente a los retos del aula.

En contraste, los docentes que se mostraron “indecisos” sobre su resiliencia tienden a ubicarse en categorías intermedias como “a veces” (18.8 %) y “casi siempre” (7.5 %), lo cual podría indicar incertidumbre en cuanto al impacto directo de sus competencias resilientes en su planificación didáctica.

Tabla 15

Tabla cruzada entre la variable resiliencia docente y la dimensión estrategias didácticas

			Tabla cruzada					
			D1					Total
			Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
V1	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
	En desacuerdo	Recuento	1	0	1	0	1	3
		% del total	1,3%	0,0%	1,3%	0,0%	1,3%	3,8%
	Indeciso	Recuento	0	2	15	7	1	25

		% del total	0,0%	2,5%	18,8%	8,8%	1,3%	31,3%
	De acuerdo	Recuento	1	1	7	35	5	49
		% del total	1,3%	1,3%	8,8%	43,8%	6,3%	61,3%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	0	0	1	1	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%	1,3%	2,5%
	Total	Recuento	2	4	23	43	8	80
		% del total	2,5%	5,0%	28,7%	53,8%	10,0%	100,0%

Tabla cruzada para la segunda hipótesis específica

Al revisar la tabla cruzada entre la variable resiliencia docente y la dimensión "materiales didácticos", se puede notar que, considerando la proporción de los datos analizados y las escalas de Likert empleadas, respecto al 100% (80) de la muestra, existe una relación significativa. Esto se evidencia en los valores "indeciso" y "de acuerdo" para la V1 (31.3% y 61.3% respectivamente), y en "a veces" y "casi siempre" para la D2 (40% y 48.8% respectivamente). En otras palabras, se observa que la resiliencia del docente influye bastante en cómo utiliza y adapta los materiales didácticos, ya que la mayoría reconoce que estas capacidades afectan directamente la planificación y desarrollo de sus clases. Sin embargo, todavía hay algunos que se muestran indecisos, lo que indica que el efecto puede variar según la experiencia o el contexto del docente.

Tabla 16

Tabla cruzada entre la variable resiliencia docente y la dimensión "materiales didácticos"

Tabla cruzada								
			D2					Total
			Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
V1	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	0	1	0	3
		% del total	0,0%	2,5%	0,0%	1,3%	0,0%	3,8%
	Indeciso	Recuento	0	0	20	5	0	25
		% del total	0,0%	0,0%	25,0%	6,3%	0,0%	31,3%
	De acuerdo	Recuento	1	0	12	32	4	49
		% del total	1,3%	0,0%	15,0%	40,0%	5,0%	61,3%
Totalmente de acuerdo	Recuento	0	0	0	1	1	2	
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%	1,3%	2,5%	
Total		Recuento	2	2	32	39	5	80

	% del total	2,5%	2,5%	40,0%	48,8%	6,3%	100,0%
--	-------------	------	------	-------	-------	------	--------

Tabla cruzada para la tercera hipótesis específica

Mediante el análisis de la tabla cruzada entre la variable resiliencia docente y la dimensión capacidades pedagógicas, se nota que, tomando en cuenta la proporción de los datos analizados y las escalas ordinales de Likert empleadas, en relación al 100% (80) de la muestra considerada, se evidencia una relación significativa. Esto se refleja en los valores "indeciso" y "de acuerdo" para la V1 (31.3% y 61.3% respectivamente), y en "a veces" y "casi siempre" para la D2 (46.3% y 26.3% respectivamente), mostrando que la resiliencia del docente influye directamente en la forma en que aplican sus capacidades pedagógicas en el aula, aunque algunos participantes todavía se mantienen indecisos, lo que indica que este efecto puede variar según la experiencia o la situación específica de la enseñanza.

Tabla 17

Tabla cruzada entre la variable resiliencia docente y la dimensión capacidades pedagógicas

Tabla cruzada							
			D3				
			Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Total
V1	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	1,3%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	0	1	3
		% del total	0,0%	2,5%	0,0%	1,3%	3,8%
	Indeciso	Recuento	3	7	12	3	25
		% del total	3,8%	8,8%	15,0%	3,8%	31,3%
	De acuerdo	Recuento	1	9	23	16	49
		% del total	1,3%	11,3%	28,7%	20,0%	61,3%
Totalmente de acuerdo	Recuento	0	0	1	1	2	
	% del total	0,0%	0,0%	1,3%	1,3%	2,5%	
Total		Recuento	4	18	37	21	80
		% del total	5,0%	22,5%	46,3%	26,3%	100,0%

Prueba de normalidad

Para la variable resiliencia docente

Se puede notar que, en base a la prueba de Kolmogorov-Smirnov,

la bondad de ajuste se aproxima bastante a las características de la muestra determinada (no paramétrica, $N=80$), por lo que se identifica que, según el valor de significancia ($\text{sig.}=0.000$), esto corresponde a lo esperado para la determinación de las pruebas de contraste correlacionales ($\text{sig}<0.05$), bajo el coeficiente rho de Spearman (r_s), mostrando que los datos cumplen con los criterios necesarios para poder aplicar este tipo de análisis y obtener resultados confiables, aunque algunos puntos pueden variar ligeramente según la distribución observada en la muestra.

Tabla 18

Prueba de normalidad para la variable resiliencia docente y sus dimensiones

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Resiliencia docente	0.984	80	0.001	0.063	80	0.000
Participación significativa	0.973	80	0.000	0.054	80	0.000
Conducta prosocial	0.920	80	0.000	0.089	80	0.000
Autoestima y aprendizaje	0.955	80	0.000	0.097	80	0.000
Percepción de apoyo	0.983	80	0.000	0.066	80	0.000
a. Corrección de significación de Lilliefors						

Para la variable desempeño docente

Se denota que, en base a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la bondad de ajuste se aproxima a las características de la muestra determinada (no paramétrica, $N=80$), por lo que se identifica que, según el valor de significancia ($\text{sig.}=0.000$), corresponde a lo esperado para la determinación de las pruebas de contraste correlacionales ($\text{sig}<0.05$), bajo el coeficiente de rho de Spearman (r_s), mostrando que los datos cumplen con los criterios necesarios para aplicar este tipo de análisis y obtener resultados que se consideran confiables, aunque algunos valores podrían variar ligeramente según la distribución observada en la muestra.

Tabla 19

Prueba de normalidad para la variable desempeño docente y sus dimensiones

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Desempeño docente	0.931	80	0.001	0.152	80	0.000
Estrategias didácticas	0.899	80	0.000	0.094	80	0.000
Materiales didácticos	0.914	80	0.000	0.136	80	0.000
Capacidades pedagógicas	0.894	80	0.000	0.084	80	0.000
a. Corrección de significación de Lilliefors						

Contrastación de las hipótesis de investigación

a) Prueba de correlación para la hipótesis general

- Planteamiento de hipótesis

H0: La resiliencia docente NO se relaciona significativamente con el desempeño docente en la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020.

H1: La resiliencia docente se relaciona significativamente con el desempeño docente en la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020.

- Calculo estadístico

La Tabla 20 presenta los resultados de la prueba de correlación de Spearman (r_s) aplicada a las variables resiliencia y desempeño docentes, a fin de contrastar la hipótesis general del estudio. El coeficiente de correlación obtenido fue $r_s = 0.812$, con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$, lo cual indica que la relación es estadísticamente significativa al nivel de confianza del 95 % ($p < .05$).

Según la tabla de interpretación de Hernández et al. (2014), este valor corresponde a una correlación positiva fuerte (r entre $+0.75$ y $+0.89$). Esto significa que, a mayor nivel de resiliencia percibido por los docentes, mayor tiende a ser también su nivel de desempeño en el ejercicio de su labor educativa.

El análisis confirma que existe una asociación sólida y directamente proporcional entre las dos variables, lo que valida la hipótesis general

propuesta: "La resiliencia docente se relaciona significativamente con el desempeño docente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020."

Tabla 20

Prueba de correlación para la hipótesis general

			Resiliencia docente	Desempeño docente
Rho de Spearman	Resiliencia docente	Coefficiente de correlación	1.000	.812**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	80	80
	Desempeño docente	Coefficiente de correlación	.812**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).				

Correlación negativa perfecta	- 1
Correlación negativa muy fuerte	-0.90 a -0.99
Correlación negativa fuerte	-0.75 a -0.89
Correlación negativa media	-0.50 a -0.74
Correlación negativa débil	-0.25 a -0.49
Correlación negativa muy débil	-0.10 a -0.24
No existe correlación alguna	-0.09 a +0.09
Correlación positiva muy débil	+0.10 a +0.24
Correlación positiva débil	+0.25 a +0.49
Correlación positiva media	+0.50 a +0.74
Correlación positiva fuerte	+0.75 a +0.89
Correlación positiva muy fuerte	+0.90 a +0.99
Correlación positiva perfecta	+1

Fuente: Hernández et. al. (2014)

- Regla de decisión

I. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna: Si el nivel de significación (p) es mayor que 0.05 (sig. $p > 0.05$), acorde a nivel de confiabilidad ($\alpha=1-0.95$).

II. Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula: Si el nivel de significación (p) es menor que 0.05 ($\text{sig. } p < 0.05$), acorde a nivel de confiabilidad ($\alpha=1-0.95$).

Según la regla de decisión, se acepta la hipótesis alterna ($\text{sig. } p = 0.000 < 0.05$), por lo que se puede afirmar que efectivamente existe una relación significativa entre la resiliencia y el desempeño docente en la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020, mostrando que los niveles de resiliencia que presentan los docentes influyen directamente en cómo se desempeñan en sus actividades dentro del aula.

- Conclusión

Existe una relación significativa ($\text{sig. } p = 0.000 < 0.05$) entre la resiliencia y desempeño docente, a un nivel fuerte ($r_s=.812$).

b) Prueba de correlación para la primera hipótesis específica

- Planteamiento de hipótesis

H0: NO existe una relación significativa entre la resiliencia docente y las estrategias didácticas de los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020.

H1: Existe una relación significativa entre la resiliencia docente y las estrategias didácticas de los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020.

- Calculo estadístico

Se denota que, según la prueba de correlación, existe una relación significativa entre la variable y la dimensión consideradas ($r_s = .763$), mostrando un nivel fuerte según la tabla de interpretación, lo que indica que los cambios o características de la variable tienen una influencia clara y consistente sobre la dimensión evaluada, aunque algunos casos podrían presentar pequeñas variaciones según la muestra estudiada.

Tabla 21

Prueba de correlación para la primera hipótesis específica

	Resiliencia docente	Estrategias didácticas
--	---------------------	------------------------

Rho de Spearman	Resiliencia docente	Coeficiente de correlación	1.000	.763**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	80	80
	Estrategias didácticas	Coeficiente de correlación	.763**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).				

- Regla de decisión

I. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna: Si el nivel de significación (p) es mayor que 0.05 (sig. $p > 0.05$), acorde a nivel de confiabilidad ($\alpha=1-0.95$).

II. Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula: Si el nivel de significación (p) es menor que 0.05 (sig. $p < 0.05$), acorde a nivel de confiabilidad ($\alpha=1-0.95$).

Interpretación: Según la regla de decisión, se acepta la hipótesis alterna (sig. $p = 0.000 < 0.05$), por lo que se puede afirmar que efectivamente existe una relación significativa entre la resiliencia docente y las estrategias didácticas empleadas por los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020, indicando que el nivel de resiliencia de los docentes influye de manera directa en cómo planifican y ejecutan sus estrategias dentro del aula.

- Conclusión

Existe una relación significativa (sig. $p = 0.000 < 0.05$) entre la resiliencia docente y las estrategias didácticas, a un nivel fuerte ($rs=.763$).

c) Prueba de correlación para la segunda hipótesis específica

- Planteamiento de hipótesis

H0: NO existe una relación significativa entre la resiliencia docente y los materiales didácticos de los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020.

H1: Existe una relación significativa entre la resiliencia docente y los materiales didácticos de los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020.

- Cálculo estadístico

Se puede notar que, según la prueba de correlación, existe una relación significativa entre la variable y la dimensión consideradas ($r_s = .824$), mostrando un nivel fuerte según la tabla de interpretación, lo que indica que los cambios o características de la variable influyen de manera clara y consistente sobre la dimensión analizada, aunque en algunos casos puede haber pequeñas variaciones según la muestra estudiada.

Tabla 22

Prueba de correlación para la segunda hipótesis específica

			Resiliencia docente	Materiales didácticos
Rho de Spearman	Resiliencia docente	Coefficiente de correlación	1.000	.824**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	80	80
	Materiales didácticos	Coefficiente de correlación	.824**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	80	80
**, La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).				

- Regla de decisión

I. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna: Si el nivel de significación (p) es mayor que 0.05 (sig. $p > 0.05$), acorde a nivel de confiabilidad ($\alpha=1-0.95$).

II. Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula: Si el nivel de significación (p) es menor que 0.05 (sig. $p < 0.05$), acorde a nivel de confiabilidad ($\alpha=1-0.95$).

Interpretación: Según la regla de decisión, se acepta la hipótesis alterna (sig. $p = 0.000 < 0.05$), por lo que se puede afirmar que efectivamente existe una relación significativa entre la resiliencia docente y los materiales didácticos que emplean los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020, lo que indica que el nivel de resiliencia influye directamente en la forma en que seleccionan, adaptan y utilizan los materiales en sus clases.

- Conclusión

Existe una relación significativa (sig. $p = 0.000 < 0.05$) entre la resiliencia docente y los materiales didácticos empleados, a un nivel fuerte ($r_s = .824$).

c) Prueba de correlación para la segunda hipótesis específica

- Planteamiento de hipótesis

H0: NO existe una relación significativa entre la resiliencia docente y las capacidades pedagógicas de los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020.

H1: Existe una relación significativa entre la resiliencia docente y las capacidades pedagógicas de los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020.

- Cálculo estadístico

Se puede notar que, según la prueba de correlación, existe una relación significativa entre la variable y la dimensión consideradas ($r_s = .795$), mostrando un nivel fuerte según la tabla de interpretación, lo que sugiere que las características de la variable influyen de manera directa y consistente sobre la dimensión analizada, aunque en ciertos casos pueden presentarse pequeñas variaciones según los datos de la muestra estudiada.

Tabla 23

Prueba de correlación para la tercera hipótesis específica

			Resiliencia docente	Capacidades pedagógicas
Rho de Spearman	Resiliencia docente	Coeficiente de correlación	1.000	.795**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	80	80
	Capacidades pedagógicas	Coeficiente de correlación	.795**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).				

- Regla de decisión

I. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna: Si el nivel de significación (p) es mayor que 0.05 (sig. $p > 0.05$), acorde a nivel de

confiabilidad ($\alpha=1-0.95$).

II. Se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula: Si el nivel de significación (p) es menor que 0.05 (sig. $p < 0.05$), acorde a nivel de confiabilidad ($\alpha=1-0.95$).

Interpretación: De acuerdo con la regla de decisión, se acepta la hipótesis alterna (sig. $p = 0.000 < 0.05$), por lo que se puede afirmar que existe efectivamente una relación significativa entre la resiliencia docente y las capacidades pedagógicas de los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes – 2020, lo que sugiere que mientras mayor sea la resiliencia de los docentes, más influyen estas en la manera en que aplican y desarrollan sus competencias pedagógicas dentro del aula, adaptándose mejor a las situaciones y desafíos que se presentan durante la enseñanza.

- Conclusión

Existe una relación significativa (sig. $p = 0.000 < 0.05$) entre la resiliencia docente y las capacidades pedagógicas, a un nivel fuerte ($r_s=.795$).

CAPÍTULO V

Interpretación y discusión de resultados

Discusión de resultados obtenidos

La presente investigación se centró en el objetivo de determinar de qué manera se relacionan la resiliencia y el desempeño docentes en la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes. Esto con la finalidad de entender cómo las características resilientes que presentan los docentes en su labor diaria se vinculan con la forma en que su desempeño puede mejorar o incluso verse afectado; es decir, siempre que los docentes muestren actitudes resilientes, se espera que su desempeño se vaya perfeccionando con el tiempo y se adapte a las distintas situaciones que puedan surgir en su trabajo.

Durante el desarrollo del estudio, se presentaron algunas limitaciones, todas relacionadas con el contexto de pandemia, lo que dificultó la disponibilidad de los sujetos de estudio y la observación directa del fenómeno, generando ciertas restricciones a la hora de recolectar información y seguir de cerca la dinámica en los escenarios educativos.

Para esto, se determinó la confiabilidad del instrumento mediante una prueba piloto, que permitió evaluar su fiabilidad a través del valor de alfa de Cronbach obtenido; al conseguir los resultados ($\alpha = 0.971$ y 0.885) y compararlos con el baremo de interpretación, se identificó que se encuentran en el intervalo de muy alta confiabilidad, lo que garantiza que los instrumentos eran suficientemente sólidos para su aplicación. Por ello, se procedió a aplicar el instrumento en la muestra seleccionada, asegurando un nivel de confiabilidad del 95% ($z = 1.96$).

Los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico, para la variable resiliencia docente, evidencian que, de los 80 sujetos de estudio, un 61.25% (49) manifestó estar de acuerdo en que la resiliencia debe ser una característica constante en todos los escenarios en los que se desenvuelven. Esto refleja que, gracias a esta capacidad, los docentes pueden afrontar situaciones que dificultan su trabajo y, al mismo tiempo, favorecer el desarrollo de sus funciones, adaptándose a los retos que se presentan en el aula y optimizando su desempeño profesional con el tiempo.

Para las dimensiones consideradas, de los 80 sujetos que conforman la muestra, en la primera dimensión “participación significativa”, un 51.25% (41) manifiesta estar indecisos respecto a los efectos positivos de esta participación, tanto de docentes como de estudiantes, ya que muchas veces los resultados no cumplen con las expectativas. Esto se debe a que los elementos que permiten afrontar situaciones difíciles en el aula se mezclan con la relevancia que esta participación tiene para los

participantes, sin que siempre se enfoque de la manera esperada. En la segunda dimensión, "conducta prosocial", un 57.50% (46) señala que se encuentra indeciso respecto a estas conductas, argumentando que necesitan ser reforzadas mediante iniciativas y capacitaciones tanto para docentes como para estudiantes, para que puedan desarrollarse correctamente y generar los efectos positivos esperados, tanto a corto como a mediano plazo. En la tercera dimensión, "autoestima y aprendizaje", un 68.75% (55) indica su indecisión sobre las actividades que buscan incentivar la autoestima y el autoaprendizaje, ya que perciben que su incidencia no siempre es clara ni alcanza la efectividad deseada.

Esto evidencia que estas actividades deben orientarse tanto a docentes como a estudiantes, con el fin de promover un enfoque de mejora constante y preparar a ambos para afrontar situaciones que se consideren difíciles. En la cuarta dimensión, "percepción de apoyo", un 38.75% (31) y un 38.75% (31) de los sujetos expresan estar indecisos y de acuerdo con esta percepción, respectivamente. Esto refleja que, si la percepción se formula y aplica correctamente en escenarios concretos, puede resultar efectiva; sin embargo, muchos docentes consideran que no siempre alcanza el efecto necesario para implementarla de manera constante.

En cuanto a la segunda variable, "desempeño docente", de los 80 sujetos de estudio, un 47.50% (38) señala que su desempeño casi siempre se ve afectado por distintos factores, destacando especialmente los cambios en la didáctica aplicada en el aula y los ajustes necesarios para implementar nuevas estrategias que beneficien al estudiante.

Respecto a las dimensiones consideradas, en la primera dimensión "estrategias didácticas", un 53.75% (43) indica que estas estrategias casi siempre influyen en su desempeño, ya que a través de ellas se evalúa y califica su labor docente. La formulación de estas estrategias responde a los cambios derivados de la retroalimentación obtenida durante las clases y de la información proporcionada por los estudiantes.

En la segunda dimensión, "materiales didácticos", un 48.75% (39) manifiesta que casi siempre estos materiales afectan su desempeño, ya que muchas veces requieren adaptarlos o modificarlos para ajustarse a las necesidades de los estudiantes y garantizar la efectividad del proceso de enseñanza. En la tercera dimensión "capacidades pedagógicas", un 46.25% (37) indica que estas capacidades a veces inciden en su desempeño y funciones docentes, dado que impactan directamente en el proceso de enseñanza, por lo que estas competencias deben adaptarse a cada contexto donde se desarrollan las interacciones entre docentes y

estudiantes.

Luego de realizar todo el análisis estadístico, se procedió a aplicar las pruebas de normalidad para ambas variables. Se pudo observar que, según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la bondad de ajuste se aproxima bastante a las características de la muestra determinada (no paramétrica, $N=80$), por lo que se identificó que, de acuerdo con el valor de significancia ($\text{sig.}=0.000$), esto concuerda con lo esperado para poder aplicar las pruebas de contraste correlacionales ($\text{sig}<0.05$), usando el coeficiente de rho de Spearman (r_s). Con estos resultados, se dio paso a la contrastación de hipótesis.

De esta manera, todos los resultados anteriores permitieron contrastar la hipótesis general del estudio, la cual buscaba comprobar si la resiliencia docente se relaciona o no significativamente con el desempeño docente en la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes. Así, mediante el análisis del nivel de significancia obtenido en la prueba de correlación, se determinó que SÍ existe relación, según la regla de decisión ($\text{sig. } p. = 0.000 < \alpha = 0.05$). Además, al analizar el coeficiente de correlación, se identificó que la relación es de nivel positivo fuerte ($r_s=0.812$); esto se complementa también con la información obtenida mediante la tabla cruzada entre las variables, la cual evidencia que existe una relación significativa basada en los valores: indeciso y de acuerdo para la V1 (31.3% y 61.3% respectivamente), y a veces y casi siempre para la V2 (31.3% y 47.5% respectivamente).

En relación con estos hallazgos, Leyes (2019) indica de manera puntual que los factores resilientes tienen una influencia bastante marcada en las capacidades de rendimiento y desempeño, tanto de los docentes como de los estudiantes. Estas capacidades resilientes afectan cada aspecto, tanto individual como colectivo, dependiendo de las situaciones que se presenten, y por eso muchas veces su efecto es muy notorio. También es importante mencionar que, aunque estas capacidades muchas veces no se enfoquen correctamente o sean dejadas de lado, a la larga generan un impacto positivo en las relaciones docentes-estudiantes y en el desempeño del docente, ya que cuando se aplican correctamente permiten que ambas dimensiones en el aula se beneficien, fomentando un análisis crítico frente a situaciones adversas y ayudando a identificar factores que mejoren escenarios complejos que puedan surgir.

Para la primera hipótesis específica, que buscaba determinar si existe una relación significativa entre la resiliencia docente y las estrategias didácticas de los docentes de la facultad de ingeniería de la

Universidad Peruana Los Andes, se evidenció que, según el nivel de significancia obtenido en la prueba de correlación, SÍ existe una relación, siguiendo la regla de decisión ($\text{sig. p.} = 0.000 < \alpha = 0.05$). Además, mediante el análisis del coeficiente de correlación, se identificó que esta relación es de nivel positivo fuerte ($r_s = 0.763$); esto también se refleja en la información obtenida de la tabla cruzada entre la variable y la dimensión, donde se ve una relación significativa basada en los valores: indeciso y de acuerdo para la V1 (31.3% y 61.3% respectivamente), y a veces y casi siempre para la D1 (28.7% y 53.8% respectivamente).

Al respecto, Forján y Morelatto (2018a) señala que las capacidades resilientes para afrontar situaciones adversas son flexibles y se adaptan según el contexto en que se presenten, afectando de alguna manera el desarrollo normal de las acciones que uno realiza según sus funciones. En el caso del ámbito docente, estas capacidades impactan bastante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque cuando se habla de estrategias didácticas, se hace referencia a cómo se lleva a cabo el proceso y se logran los objetivos concretos. Por su parte, Mendoza Quispe (2015) refuerza esta idea y la complementa indicando que un docente resiliente influye directamente en sus acciones hacia los estudiantes, siendo una de estas acciones la implementación de estrategias didácticas que fortalecen tanto el proceso como el alcance del aprendizaje, logrando así cultivar una actitud resiliente y mejorar su desempeño gracias a esta interacción complementaria.

En relación con la segunda hipótesis específica, que buscaba determinar si existía o no una relación significativa entre la resiliencia docente y los materiales didácticos que utilizan los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes, los resultados mostraron que SÍ hay una relación significativa. Esto se comprobó mediante el análisis del nivel de significancia de la prueba de correlación, siguiendo la regla de decisión ($\text{sig. p.} = 0.000 < \alpha = 0.05$), y el coeficiente de correlación indicó una relación positiva fuerte ($r_s = 0.824$). Además, los datos de la tabla cruzada entre la variable y la dimensión confirman esta relación, mostrando valores significativos: indeciso y de acuerdo para la V1 (31.3% y 61.3% respectivamente), y a veces y casi siempre para la D2 (40% y 48.8% respectivamente).

En este sentido, Díaz Sánchez y Barra Almagiá (2017) comenta que los materiales didácticos que el docente presenta a los estudiantes influyen bastante en cómo estos perciben el escenario en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces, estos materiales se consideran un indicador dentro de la evaluación del desempeño docente, dependiendo de su efectividad y del impacto que

tienen en la mejora del proceso educativo. Por su parte, Tacca Huamán (2019) añade que los problemas en los escenarios educativos tienen varios factores, y que los materiales didácticos juegan un rol muy importante, porque permiten medir qué tan efectivo es el modo en que el docente transmite la información, y desde un enfoque resiliente, muestran cómo estos se adaptan cuando los contextos cambian o las necesidades de los estudiantes son distintas.

Para la tercera hipótesis específica, que buscaba verificar si existía o no una relación significativa entre la resiliencia docente y las capacidades pedagógicas de los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad Peruana Los Andes, se concluyó que SÍ existe relación significativa. Esto se evidenció tanto por el nivel de significancia obtenido ($\text{sig. p.} = 0.000 < \alpha = 0.05$), como por el coeficiente de correlación, que mostró una relación positiva fuerte ($r_s = 0.795$). La tabla cruzada entre la variable y la dimensión refuerza esta conclusión, evidenciando valores significativos: indeciso y de acuerdo para la V1 (31.3% y 61.3% respectivamente), y a veces y casi siempre para la D3 (46.3% y 26.3% respectivamente).

Siguiendo esta línea, Benítez Corona y Martínez Rodríguez (2017) y Villegas Aguilera (2016) sostienen que la resiliencia y las capacidades pedagógicas están directamente interrelacionadas. Mientras la resiliencia de docentes y estudiantes esté bien enfocada, las capacidades pedagógicas se potencian dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, en un contexto donde se promueve la resiliencia, el docente debe adaptarse y proponer estrategias que aprovechen estas condiciones, asegurando que el desarrollo de sus funciones no se vea afectado frente a los objetivos planeados. Esto también se refleja en el desempeño docente, ya que en contextos nuevos o con nuevas formas de enseñanza, siempre habrá incidencia de la resiliencia en los resultados y en cómo los docentes se adaptan a los cambios.

CAPÍTULO VI

**Conclusiones y
recomendaciones para la
práctica educativa**

La investigación permitió confirmar que la resiliencia docente se relaciona de manera significativa con el desempeño que los docentes universitarios manifiestan en su práctica diaria. Esta relación, evidenciada por los análisis realizados, da cuenta de que la capacidad de los docentes para afrontar situaciones complejas, adaptarse al cambio y mantenerse firmes ante la adversidad influye directamente en la forma en que desarrollan sus clases, se vinculan con sus estudiantes y gestionan sus procesos de enseñanza.

A lo largo del estudio se alcanzaron tanto el objetivo general como los específicos planteados. Se pudo comprender cómo la resiliencia impacta no solo en el desempeño global del docente, sino también en aspectos concretos de su labor, como la implementación de estrategias didácticas, el uso de materiales educativos y el desarrollo de capacidades pedagógicas. Las evidencias muestran que, a mayor resiliencia, mayor es la disposición del docente a innovar, ajustar y enriquecer su práctica, lo que fortalece la experiencia educativa dentro del aula.

Las hipótesis formuladas también fueron respaldadas, confirmando que la resiliencia no solo tiene una presencia teórica dentro del discurso educativo, sino que actúa como un eje articulador entre el bienestar personal del docente y su efectividad profesional. Las dimensiones abordadas ofrecieron una mirada integral del fenómeno, permitiendo identificar qué factores como la percepción de apoyo, la conducta prosocial y la autoestima también intervienen en la manera en que los docentes enfrentan los desafíos propios de su rol.

De manera conjunta, los resultados reflejan que promover la resiliencia en el entorno universitario no es solo una estrategia de desarrollo personal, sino una vía concreta para mejorar el desempeño docente y, con ello, la calidad del proceso educativo. Esto refuerza la importancia de considerar la resiliencia como una competencia formativa que debe ser reconocida, cultivada y fortalecida desde la formación inicial y a lo largo de toda la carrera profesional del educador.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos, se considera necesario que las universidades fortalezcan espacios de formación y acompañamiento emocional dirigidos al profesorado, con el fin de potenciar la resiliencia como una competencia clave en su desarrollo profesional. Incorporar talleres, asesorías o programas permanentes que integren herramientas de afrontamiento, manejo del estrés, gestión emocional y resolución de

conflictos puede marcar una diferencia en la manera en que los docentes enfrentan las exigencias del aula y del contexto institucional.

Asimismo, se recomienda que las facultades consideren la resiliencia no como un atributo meramente personal, sino como un componente transversal que debe estar presente en los planes de formación continua. Esto implica reconocer que las condiciones laborales, la carga académica, el clima organizacional y el tipo de liderazgo también influyen en la capacidad del docente para sostener su compromiso, motivación y desempeño en escenarios cambiantes o adversos.

Desde la dimensión pedagógica, sería pertinente promover espacios de reflexión entre pares docentes sobre las estrategias didácticas, el uso de materiales y las capacidades pedagógicas que favorecen una enseñanza más flexible, creativa y centrada en el estudiante. Estos intercambios pueden generar una comunidad de práctica que alimente tanto el desarrollo profesional como el fortalecimiento de vínculos colaborativos.

En este sentido, se alienta a que futuras investigaciones amplíen la muestra y aborden contextos educativos diversos, incluyendo otras facultades, instituciones o niveles de enseñanza. También sería valioso explorar enfoques cualitativos que permitan profundizar en las experiencias subjetivas del docente resiliente, para así construir una mirada más integral sobre cómo esta capacidad se manifiesta, se construye y se transforma a lo largo de su trayectoria.

Epílogo

Hablar de resiliencia docente es, en el fondo, hablar de humanidad. Es reconocer que detrás de cada clase, cada evaluación, cada intento por enseñar, hay una persona que también lucha, se adapta, se cae y se levanta. Este estudio buscó evidenciar que la resiliencia no es una virtud abstracta ni un concepto de moda, sino una capacidad concreta que puede marcar la diferencia en la calidad educativa, especialmente en tiempos de incertidumbre, cambio o desgaste emocional.

Más allá de los números y los porcentajes, lo que queda claro es que el docente necesita ser escuchado, acompañado y fortalecido. No solo en lo técnico, sino en lo emocional, en lo ético, en lo humano. La enseñanza, como ejercicio transformador, requiere educadores que no solo sepan, sino que también se sostengan, se reinventen y crean en lo que hacen, incluso cuando el entorno no ayuda o parece no reconocer su esfuerzo.

Este libro no cierra con respuestas absolutas. Al contrario, deja abiertas preguntas necesarias: ¿estamos formando docentes resilientes o solo instruyendo técnicos del contenido?, ¿cómo podemos construir escuelas que cuiden, no solo que exijan?, ¿qué papel juega la comunidad en sostener al educador?

Porque, al final, la resiliencia también es un acto colectivo. Y si queremos educación con sentido, necesitamos docentes con sentido... y sistemas que tengan sentido para ellos.

Referencias

- Acevedo, V. E., & Ochoa, H. M. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1, 2135. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100503.pdf>
- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.33554/RIV.15.2.890>
- American Psychological Association (APA). (2025). *Resiliencia*. American Psychological Association (APA). <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125–146.
- Benítez Corona, L., & Martínez Rodríguez, R. del C. (2017). La resiliencia en profesores de educación superior para descubrir factores que fortalecen su enseñanza. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–14. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2553.pdf>
- Chiavenato, I. (2009). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones* (Novena Edición). McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. <http://bibliotecas.uasb.edu.bo:8080/bitstream/20.500.14624/1145/1/Chiavenato-Recursos%20humanos%20na%20ed.pdf>
- Cruz del Castillo, C., Olivares, S., & González, M. (2014). Metodología de la Investigación. In *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria. <https://elibro-net.itsa.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/biblioitsa/39410?prev=bf>
- Díaz Barriga, F. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill Bogotá. <https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/53453>

- Díaz Sánchez, C., & Barra Almagiá, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 75–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100005>
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1205179>
- Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Bogotá (Col.) Suma Psicológica*, 15, 95–114.
- Forján, R., & Morelatto, G. (2018a). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *PSICOGENTE*, 21(40). <https://doi.org/10.17081/PSICO.21.40.3075>
- Forján, R., & Morelatto, G. (2018b). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *PSICOGENTE*, 21(40). <https://doi.org/10.17081/PSICO.21.40.3075>
- Gallud Jardiel, E. (2015). *Manual práctico para escribir una tesis*. Verbum.
- García-Pérez, L., Ubago-Jiménez, J. L., Padial-Ruz, R., & Melguizo-Ibáñez, E. (2025). Profiling pre-service teachers' resilience, self-esteem, and healthy habits: Associations with psychological well-being and readiness to teach. *Acta Psychologica*, 261, 105799. <https://doi.org/10.1016/J.ACTPSY.2025.105799>
- Gómez Mendoza, M. Á., Deslauriers, J.-P., & Alzate Piedrahita, M. V. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación*. ECO EDICIONES. <https://books.instituto-idema.org/sites/default/files/C%C3%B3mo%20hacer%20tesis%20de%20maestr%C3%ADa%20y%20doctorado%20-%20G%C3%B3mez%20Deslauriers%20%26%20Alzate.pdf>
- Guadalupe Noriega Aguilar, M., Angulo Arjona Profe-, B., Noriega Aguilar, G., Angulo Arjona, B., & Angulo Noriega, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 58. <https://doi.org/10.19136/PD.A0N58.1199>

Guerra de La Torre, J. L. (2010). *Niveles de resiliencia en docentes de inicial, primaria y secundaria de la Región Callao* [Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1184>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J., & Tornel Abellanc, M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 157–172. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-157.pdf>

Kimhi, S., Marciano, H., Eshel, Y., Kaim, A., & Adini, B. (2025). Prediction of societal resilience components in a protracted war. *International Journal of Intercultural Relations*, 109, 102273. <https://doi.org/10.1016/J.IJINTREL.2025.102273>

Leyes, M. F. (2019). Capacidad resiliente en docentes de Escuela de Educación Integral y Escuela primaria de la ciudad de Paraná. *Tesis de Licenciatura En Psicología, 2019. Departamento de Humanidades. Facultad "Teresa de Ávila". Universidad Católica Argentina*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8557>

Li, J., Chen, Y. P., Zhang, J., Lv, M. M., Välimäki, M., Li, Y. F., Yang, S. L., Tao, Y. X., Ye, B. Y., Tan, C. X., & Zhang, J. P. (2020). The Mediating Role of Resilience and Self-Esteem Between Life Events and Coping Styles Among Rural Left-Behind Adolescents in China: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 560556. <https://doi.org/10.3389/FPSYT.2020.560556/BIBTEX>

Liu, Q., Jiang, M., Li, S., & Yang, Y. (2021). Social support, resilience, and self-esteem protect against common mental health problems in early adolescence A nonrecursive analysis from a two-year longitudinal study. *Medicine (United States)*, 100(4). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024334>

Mendoza Quispe, R. A. (2015). Resiliencia y Síndrome de Burnout en docentes de nivel secundario de C.E.E. del distrito de Villa María.

AUTONOMA.

<http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/225>

Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboracion material didactico* (Primera Edición). Red Tercer Milenio. https://www.academia.edu/8350333/Elaboracion_material_didactico

Ospina Muñoz, D. E. (2007a). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación En Enfermería*, ISSN-e 2216-0280, ISSN 0120-5307, Vol. 25, Nº. 1, 2007, Págs. 58-65, 25(1), 58–65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2333883&info=resumen&idioma=SPA>

Ospina Muñoz, D. E. (2007b). La medición de la resiliencia a. *Investigación y Educación En Enfermería*, 25(1), 58–65. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215404006.pdf>

Pérez Ruíz, V. del C., & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1–16. <http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

Rendón-Macías, M. E., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397–407. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i4.230>

Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 13(37), 41–55. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf>

Romero Medina, M. Á., Tiza Hurtado, G. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo* (Wilson Sucari / Patty Aza /Antonio Flores, Ed.; Primera Edición). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>

Sánchez Carrión, J. F. (2020). *Desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes del VI ciclo de la especialidad de lengua, comunicación e idioma inglés de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Ciclo 2018 – I.* [Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión].

<https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/4335/BEATR%C3%8DZ%20ROCIO%20CUEVA%20PALOMINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., Ocaña-Fernández, Y., Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411–436. <https://doi.org/10.15359/REE.24-2.20>
- Semadeni Rosete, D. (2018). *Autoestima del docente, fundamental para aprendizaje de los alumnos*. UNITEC. <https://blogs.unitec.mx/vida-universitaria/autoestima-docente-fundamental-para-aprendizaje/>
- Tacca Huamán, D. R. (2019). Síndrome de Burnout y resiliencia en profesores peruanos. *Repositorio Institucional - UTP*. <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2910>
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Investigating the mediating role of TPACK on teachers' AI competency and their teaching performance in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100461. <https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2025.100461>
- Telyani, A. El, Farmanesh, P., & Zargar, P. (2021). The Impact of COVID-19 Instigated Changes on Loneliness of Teachers and Motivation–Engagement of Students: A Psychological Analysis of Education Sector. *Frontiers in Psychology*, 12, 765180. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.765180/BIBTEX>
- Tipismana, O. (2019). Resilience factors and coping as predictors of academic performance of the students in private universities. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 17(2), 147–185. <https://doi.org/10.15366/REICE2019.17.2.008>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Cuarta Edición). ECOE. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf

- UNESCO. (2017). Accountability in education: Meeting our commitments. In *Accountability in education: Meeting our commitments* (Primera Edición). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/VVRO7638>
- Uriarte Arciniega, J. D. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo Resilience. A new perspective into developmental psychopathology. *Revista de Psicodidáctica*, 10. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- Urrutia Aguilar, M. E., Jaimes Medrano, A. L., & Aburto Arciniega, M. B. (2022). Resiliencia de los docentes de educación media superior durante la pandemia de Covid-19. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Soci*, 4, 2–19. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.e.8.01.2022.428>
- Velez Laguado, P. (2007). La resiliencia: nuevo abordaje del trauma. *Ciencia y Cuidado*, 4(4), 58–62. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/923/871>
- Villegas Aguilera, B. L. (2016). *Factores protectores resilientes asociados al rendimiento académico en educación superior: comparativa entre estudiantes de educación e ingeniería de la UANL*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Zúñiga, P. I. V., Cedeño, R. J. C., & Palacios, I. A. M. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I4.7658

FINANCIACIÓN

Ninguna

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Uso de IA para la mejora de coherencia en la redacción del texto de creación propia.

INFORMACIÓN ADICIONAL

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons de Atribución 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

RESILIENCIA Y DESEMPEÑO DOCENTE: RETOS Y RESPUESTAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA

Educar también es resistir.

En cada aula, un docente enfrenta retos visibles e invisibles. La resiliencia no es solo una respuesta ante la adversidad, sino una forma de permanecer, de reinventarse y seguir enseñando con sentido, incluso cuando las circunstancias parecen jugar en contra.

Este libro no solo analiza, propone.

Nos invita a mirar a los docentes como agentes de cambio, no solo como transmisores de contenido. Su fortaleza emocional, sus decisiones pedagógicas y su capacidad de adaptarse son claves para transformar la educación desde dentro.

La educación necesita humanidad.

Y esa humanidad se construye con docentes conscientes, acompañados y valorados. Porque cuando cuidamos a quienes enseñan, abrimos el camino para un aprendizaje más justo, empático y transformador.

Derecho de autor © 2026 David Ramos Piñas, Jefrin Marlon Silva Murillo y Javier Amador Navarro Veliz

ISBN: 978-628-97230-4-5
DOI: 10.69821/PLAGCIS.38

