

X. Factores de resiliencia en la planta docente de la Universidad Autónoma del Carmen

MYRNA DELFINA LÓPEZ NORIEGA¹

ALONSO CONTRERAS ÁVILA²

LORENA ZALTHEN HERNÁNDEZ³

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.159.10>

Resumen

La resiliencia, entendida como a la capacidad de los estudiantes y docentes para recuperarse, adaptarse y superar con éxito las situaciones adversas que puedan surgir en su camino, jugó un papel preponderante en la educación superior bajo la situación de crisis derivada por el Covid-19. Es fundamental identificar los factores resilientes de los docentes universitarios, para mejorar la calidad de la enseñanza y, considerando el fuerte papel que juega el vínculo docente-estudiante, fortalecer la resiliencia entre los alumnos. Este trabajo tiene como objetivo principal describir los factores de resiliencia docente involucrados en los procesos académicos experimentados por los profesores de la Universidad Autónoma del Carmen (Unacar) durante la pandemia, para ello se utilizó una metodología de alcance descriptivo con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y corte transversal; aplicada a la muestra de 447 profesores de las distintas unidades académicas. Los resultados permitieron señalar que, si bien hubo situaciones iniciales de estrés en ese periodo, el balance realizado lleva a concluir que los docentes

¹ Doctora en administración. Universidad Autónoma del Carmen. <https://orcid.org/0000-0003-1426-8406>

² Doctor en ciencias de la administración. Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen. <https://orcid.org/0000-0002-2943-4836>

³ Maestra en Finanzas. Universidad Autónoma del Carmen. <https://orcid.org/0000-0002-6311-8052>

desarrollaron nuevas habilidades y, al mismo tiempo, se potenciaron aquellas con las que ya contaban s, por lo que se puede afirmar que se dieron condiciones de resiliencia entre éstos.

Introducción

Como se ha señalado en el Capítulo 1 de este documento, y en innumerables documentos, la pandemia por Covid-19 ha puesto en evidencia no sólo la fragilidad de las organizaciones en todo el mundo, sino también la capacidad del ser humano para reaccionar ante una crisis de esa envergadura; consecuentemente, el tema de la resiliencia que desde los años 50 y 60 del siglo pasado se utilizaba en el ámbito de la psicología ha sido catapultado en otros ámbitos. La resiliencia, entendida como una habilidad emocional y mental, que permite a las personas afrontar y superar adversidades y situaciones difíciles de la vida de manera efectiva. Cuando se desarrolla la resiliencia, se adquieren herramientas para tolerar y manejar mejor las emociones negativas, como el miedo, la tristeza y la frustración.

Así, la resiliencia ha evolucionado en un concepto que describe la capacidad de los individuos y las organizaciones para enfrentar y superar situaciones difíciles y estresantes (Castagnola et al., 2021), entre ellas las instituciones de educación superior (IES) y quienes integran su comunidad: estudiantes y docentes.

En ese contexto, la resiliencia ha sido ampliamente abordada en el ámbito organizacional como una ventaja competitiva (Serna-Silva et al., 2018) dejando en evidencia que durante los periodos de crisis como la provocada por la pandemia, (Ortiz-Fajardo y Erazo-Álvarez, 2021) han mostrado una mayor resistencia a la adversidad, un mejor conocimiento de las oportunidades y amenazas que se presentan, un mayor compromiso de gestión hacia las vulnerabilidades y una mejor cultura de adaptación (Serna-Silva et al., 2018; Vaca y Contreras, 2018).

Al respecto, Rogel y Urquizo (2019) señalan que la resiliencia es más eficaz cuando se enfoca en el control y la capacidad de decisión interna de la organización, lo que permite una mayor gobernabilidad para modificar comportamientos y transformaciones positivas, de ahí que la atención en

los grupos de interés internos (*stakeholders* internos) se vuelva primordial, por lo que la organización será más dinámica y adaptable a los cambios en su entorno.

Marco teórico

En el contexto educativo, el término resiliencia se refiere a la capacidad de los estudiantes y docentes para recuperarse, adaptarse y superar con éxito las situaciones adversas que puedan surgir en su camino. Según la definición propuesta por Rirkin y Hoopman (1991), la resiliencia implica la capacidad de desarrollar habilidades sociales, académicas y vocacionales, a pesar de estar expuestos a situaciones de estrés grave o a las tensiones propias del mundo actual.

Por otro lado, la resiliencia no sólo facilita la capacidad de la organización de recuperarse de una crisis, sino también la fortalece y mejora su capacidad de adaptación a los nuevos cambios en el entorno. En ese sentido, en la educación superior (ES) ha sido un desafío para docentes y estudiantes; sin embargo, también ha representado la oportunidad de acelerar el desarrollo de estrategias en docentes y estudiantes para encontrar nuevas formas de enseñar y aprender, manteniendo la calidad en la educación, así como equilibrar la carga académica y sus responsabilidades personales evitando el estrés académico (Lozano y Maldonado, 2023).

En cuanto a la relación entre resiliencia y éxito académico, las investigaciones actuales indican que los estudiantes que presentan mayor resiliencia académica son aquellos capaces de sostener altos niveles de rendimiento y motivación, a pesar de la presencia de eventos y condiciones estresantes. Además, al considerar variables más subjetivas de bienestar, se ha observado que un nivel alto de resiliencia se relaciona positivamente con mayores niveles de satisfacción y compromiso académico en sus dimensiones: esfuerzo, dedicación y absorción con los estudios (Caldera et al., 2016).

Además, como señalan Lozano y Maldonado (2023) la resiliencia ayuda a fortalecer el control de las emociones y la perseverancia en la consecución de objetivos a largo plazo, lo que es especialmente importante en contextos académicos y laborales. Un estudiante o docente resiliente es

capaz de mantener la motivación y la determinación ante las dificultades, y de encontrar soluciones creativas y efectivas a los problemas que enfrenta.

En resumen, la resiliencia permite a estudiantes y docentes adaptarse a los cambios derivados de una crisis, manteniendo una actitud positiva y, al mismo tiempo los obliga a ser flexibles en su enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, habilidades que se espera trasciendan la vida académica, mejorando el rendimiento académico y fomentar el desarrollo personal (Castagnola, et al., 2021).

Adicionalmente, como señalan Castagnola et al. (2021) la pandemia también ha puesto en la mesa la creciente necesidad de contar con profesionales saludables y competentes que puedan hacer frente a un mercado laboral dinámico y cambiante, por lo que resulta fundamental formar profesionales con alta capacidad para hacer frente a la adversidad laboral y el logro de resultados positivos en situaciones de estrés y para lograr lo anterior es imprescindible contar con docentes altamente capaces de lograr los objetivos educativos aún en condiciones de adversidad (Llopis et al., 2022).

Por otro lado, el sentido de vida de una persona emerge cuando es reconocida y aceptada, independientemente de su forma de ser (Benitez y Martínez, 2017), por lo que la resiliencia es un proceso que se desarrolla a través de la interacción con otros individuos. Al respecto, como señala Ezpeleta (2005), los individuos tienen la responsabilidad con su entorno y con quienes lo integran de promover la resiliencia. En ese sentido, se está contribuyendo con el fortalecimiento de la resiliencia propia, así como con la de aquellos sobre los que se actual, al mejorar las relaciones con los demás, así como comprender y aceptar las diferencias que se presentan (Ezpeleta, 2005).

En el entorno académico, cada estudiante es único y presenta diferentes formas de pensar y aprender. Por ello, resulta crucial que el profesor establezca escenarios que promuevan la resiliencia, considerando siempre al estudiante como una persona que necesita la compañía de alguien que le enseñe a enfrentar y superar problemas. El profesor debe actuar como un guía que muestre al estudiante cómo tener esperanza y fe en sí mismo, destacando sus fortalezas y comprendiendo sus debilidades. Esto permitirá que el estudiante se sienta valorado y apreciado, lo que a su vez fortalecerá su capacidad de resiliencia (Benitez y Martínez, 2017).

Al establecer un ambiente de aprendizaje que promueva la aceptación y el reconocimiento de cada estudiante, el profesor podrá ayudar a fomentar la resiliencia de sus estudiantes. De esta forma, los estudiantes podrán enfrentar los desafíos de la vida con mayor éxito y alcanzar sus metas académicas y personales. Bajo esa idea, como menciona Ezpeleta (2005), el docente universitario tiene la responsabilidad de contribuir al fortalecimiento de la resiliencia del estudiante; para ello es necesario que: establezca expectativas claras y realistas, proporcione retroalimentación constructiva; fomente un ambiente de confianza y apoyo, el desarrollo de habilidades de afrontamiento, así como la comunicación efectiva (Campuzano y Libien, 2019).

En resumen, la resiliencia docente puede tener un impacto significativo en la resiliencia de los estudiantes universitarios, al proporcionar un modelo a seguir, ofrecer apoyo emocional, promover una enseñanza efectiva y fomentar el desarrollo de habilidades resilientes. La relación entre la resiliencia docente y estudiantil es interdependiente y puede contribuir a un entorno de aprendizaje más positivo y enriquecedor para todos los involucrado, por lo que es fundamental identificar los factores resilientes de los docentes universitarios para identificar fortalezas y debilidades en su práctica, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y fomentar la resiliencia en los estudiantes, considerando el fuerte papel que juega el vínculo docente-estudiante en el fortalecimiento de la capacidad resiliente de este último (Villalobos et al., 2022), especialmente durante situaciones de crisis como la pandemia de Covid-19, durante la cual la capacidad de adaptación y superación de los docentes se puso a prueba.

La resiliencia docente en las instituciones de educación superior

La pandemia interrumpió el desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje, alterando el paradigma de la labor docente en la ES de manera directa (Ávila-Valdiviezo et al., 2021), generando una necesidad urgente de que activara respuestas inmediatas para la realidad altamente cambiante, afectando tanto su vida personal como su desempeño docente.

Sobre este tema, Llopis et al. (2022) entrevistaron a docentes universitarios de América Latina y de Europa en 2020, concluyendo que la pandemia

representó la oportunidad para que el docente se reinventara y mejorara su práctica docente; es decir, las condiciones de incertidumbre lo han obligado a contar con herramientas necesarias para formular nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre las que destacan el uso de tecnologías de información y comunicación (Tic) sin tener conocimientos previos sobre su uso, lo que generó dificultad en la impartición de clases a distancia (Terreros, 2021).

En ese sentido, Vera et al. (2021) mencionan que las TIC representaron la herramienta básica en los procesos educativos durante la transición hacia la modalidad virtual durante el confinamiento, por lo que el docente se vio obligado a incorporarlas como medio principal en la comunicación e impartición de clases, sin que se contara con las competencias digitales básicas para un uso eficiente.

Por otro lado, la labor del docente se desdibujó a favor de la figura del tutor, quien se convirtió en protagonista en el proceso de acompañamiento de los estudiantes, propiciando un cambio de paradigma en la ES, como resultado de una mayor demanda de acompañamiento (Llopis et al., 2022).

En relación con lo anterior, Villalobos et al. (2022) analizaron el vínculo docente-estudiante mediante entrevistas a docentes y estudiantes, encontrando que, en la pandemia la relación señalada se describe intermediada por los recursos informáticos y las redes sociales, valorando la cercanía, proximidad y confianza como un elemento propio de un vínculo positivo que favorece el aprendizaje. En ese sentido, el estudiante percibió la calidad y la cercanía docente como aspectos ligados indisolublemente en su visión de un vínculo positivo en el proceso, confirmando la idea de Wilcox y Lawson (2018) quienes aluden a la confianza como un elemento central de la dimensión relacional de la resiliencia.

Durante el contexto de la pandemia, el trabajo pedagógico realizado por los profesores fue fundamental para impulsar su autonomía profesional y fomentar la innovación pedagógica. Este esfuerzo contribuyó al sentido de logro y resiliencia de los docentes y fue apreciado por el estudiantado; en ese sentido, es necesario destacar la importancia de tener condiciones institucionales adecuadas que permitieran continuar apoyando el trabajo pedagógico de calidad (Villalobos et al., 2022) como algunas plataformas tecnológicas.

Sobre los factores asociados a la resiliencia en estudiantes, Lozano y Maldonado (2023) establecieron que cuando los docentes buscan la parti-

cipación del alumnado, ofrecen explicaciones claras, resuelven dudas y hacen que las clases sean interesantes, están contribuyendo a fomentar la resiliencia del estudiantado, por lo que concluyeron que las relaciones entre los docentes y los estudiantes, al igual que con el aparato administrativo, disminuyen los niveles de enfado y malestar, y favorecen la capacidad de resiliencia de los estudiantes para enfrentar los desafíos de manera efectiva.

En cuanto a la resiliencia docente, la investigación de Benitez y Martínez (2017) arrojó que la resiliencia fortalece la formación de los docentes de ES, ya que al descubrir su propia capacidad de resiliencia, los docentes pueden identificar factores clave como el sentido de vida y la presencia de un tutor resiliente o de otro significativo. Estos factores pueden ser implementados en el aula para crear un ambiente de aprendizaje que promueva el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes y así enseñarlos a enfrentar los problemas cotidianos, a pensar de forma crítica y a establecer una comunicación asertiva con sus pares y otros profesores.

Sin embargo, hay que considerar las condiciones de incertidumbre de la pandemia incrementaron el estrés y la carga emocional de los docentes, quienes tenían la responsabilidad de proporcionar a sus estudiantes un aprendizaje adecuado en este contexto desafiante (Cortés, 2021) como la pandemia el estrés; estudios han determinado que la edad (Alós et al., 2017) y la experiencia docente (Moreira-Fontán et al., 2019), pueden ser factores influyentes de mayor riesgo para sufrir estrés laboral.

Desde la perspectiva de la resiliencia, es factible destacar la conjugación de factores de orden individual del docente, personales y profesionales, interactuando en la construcción y fortalecimiento del vínculo en la relación docente-estudiante que, a su vez, se constituye en sí mismo un factor promotor de la resiliencia (Villalobos et al., 2022).

Asimismo, Tenorio-Vilchez y Sucari (2021), en una revisión sistemática sobre el concepto de la resiliencia docente, destacaron el humor, la confianza, autoestima, resolución de problemas, optimismo y el interés por la tecnología como características del profesor resiliente y concluyeron que las estrategias útiles para desarrollarla derivan de lo psicológico, pedagógico y lingüístico-sociológico.

Teniendo en cuenta la importancia de la resiliencia docente en que se fundamenta este trabajo, es posible afirmar que la dimensión individual que

incluye cualidades personales y profesionales de los docentes, y que desempeñan un papel fundamental en el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia de los alumnos, se ha expresado de manera significativa en sus prácticas profesionales en pandemia. Para ello, se entiende la resiliencia docente como “la capacidad, proceso y manejo de cualidades y habilidades positivas que abarcan la dimensión emocional, motivacional y social del docente” (Tenorio-Vilchez y Sucari, 2021, p. 194).

Finalmente, al proporcionarles herramientas y habilidades que les permitan superar las adversidades, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas académicas y personales, y a enfrentar con éxito los retos del mundo actual.

En ese contexto, el presente trabajo se enfoca en analizar los factores de resiliencia de los docentes de la Universidad Autónoma del Carmen (Unacar) durante el confinamiento por Covid-19, centrado en los factores emocionales y motivacionales del docente, con el objetivo de destacar la importancia de las cualidades pedagógicas y personales que las conforman. Con ello, se busca darle una mayor relevancia a la labor docente y su capacidad para influir en el desarrollo de la resiliencia de los estudiantes (Villalobos y Assael, 2018).

Metodología

Para dar soporte científico a esta investigación, cuyo objetivo es describir los factores de resiliencia docente involucrados en los procesos académicos experimentados por los profesores de la Unacar durante el confinamiento por Covid-19, se utilizó una metodología de alcance descriptivo con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y corte transversal. Para la recolección de datos se utilizó la escala desarrollada por el Cuerpo Académico Ucol-Ca-114 Gestión e Innovación para un Desarrollo Sostenible de la Universidad de Colima, aplicado a modo de encuesta durante los febrero y marzo 2023. Se realizó el análisis estadístico utilizando el software estadístico IBM SPSS 24 bajo el método analítico-descriptivo.

Población y muestra

La población objetivo se integró por un total de 447 profesores de las distintas unidades académicas, facultades y/o escuelas de nivel superior que componen la Unacar. En cuanto a los criterios de inclusión, se consideraron los profesores por horas-semana-mes (Hsm) y de tiempo completo (Ptc) que se encontraban contratados durante el periodo enero–junio 2023, activos y registrados en el padrón del personal académico proporcionado por la Dirección General de Docencia, de esta institución. El tamaño de la muestra se calculó considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 5% obteniendo una cantidad de 207 profesores, su selección fue mediante un proceso no probabilístico, al no contar con el marco muestral para la selección probabilística, estratificada de representación proporcional en cada unidad académica, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tamaño de la población y muestra por unidad académica

<i>Unidad Académica</i>	<i>Número de profesores</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Facultad de Ciencias de la Información.	32	7.16	15
Facultad de Ciencias de la Salud.	106	23.71	49
Facultad de Ciencias Educativas.	37	08.28	17
Facultad de Ciencias Económicas Administrativas.	56	12.53	26
Facultad de Ciencias Naturales.	17	03.80	8
Facultad de Derecho.	28	06.26	13
Facultad de Ingeniería.	89	19.91	41
Facultad de Química.	56	12.53	26
Centro De Idiomas.	26	5.82	12
Total	447	100	207

Fuente: elaboración propia.

Características y confiabilidad del instrumento

Sobre los constructos considerados en el instrumento diseñado por el Cuerpo Académico UCOL-CA-114 se consideran proxies o indicadores de la resiliencia docente, proporcionando una comprensión de la capacidad de los profesores para adaptarse, superar desafíos y mantener un rendimiento efectivo en su labor educativa. Sin embargo, es importante destacar que la resiliencia docente es un concepto complejo y multidimensional, y estos constructos pueden interactuar de diferentes maneras en cada individuo.

Como instrumento de recolección de datos, se empleó un cuestionario autoadministrado integrado por 47 ítems agrupados en seis apartados: 1) información de tipo sociodemográfica para caracterizar la muestra; 2) apartado que cuestiona sobre las reacciones, emociones y estrés, referido a las reacciones psicológicas que los profesores experimentaron durante el confinamiento, a partir de los estímulos emocionales desencadenados; 3) proceso educativo, que aborda sobre los cambios que experimentaron los docentes a causa del confinamiento, en cuanto a modificaciones y adaptación de los planes y programas educativos bajo condiciones de virtualidad, así como el desarrollo de habilidades digitales y de uso de las TIC para dar continuidad a los procesos de enseñanza–aprendizaje; 4) variables de resiliencia, que hace énfasis en el desarrollo de las capacidades y competencias adquiridas durante el confinamiento; 5) otros cambios de circunstancias, relacionado con las condiciones personales y familiares que pudieron significar un impacto negativo en el rendimiento laboral de los profesores; y, 6) regreso presencial, que caracteriza la percepción de los profesores ante la incertidumbre del regreso a clases, bajo la modalidad presencial posterior al confinamiento.

Para la medición de los ítems de los apartados 2 al 6, se usó una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1= "totalmente en desacuerdo", hasta 5="totalmente de acuerdo". Asimismo, para medir la confiabilidad del instrumento, se realizó el análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

En ese sentido, Frías-Navarro (2022) menciona que, como criterio general, los valores del coeficiente Alfa de Cronbach iguales o superiores a $\alpha=.70$ y menores o iguales a $\alpha=.95$ son aceptables. Como se observa en la

tabla 2, de manera general el estadístico Alfa de Cronbach obtuvo un resultado favorable ($\alpha=.924$). Asimismo, la tasa de confiabilidad para cada constructo osciló entre $\alpha=.736$ y $\alpha=.906$ lo que significa que en todos los casos la confiabilidad es muy alta y, en el caso de “otros cambios de circunstancias”, es aceptable. Por lo tanto, al no obtener resultados por debajo de $\alpha=.70$, se puede confirmar que el instrumento y los datos obtenidos cumplen con esta característica.

Tabla 2. Coeficiente de Alfa de Cronbach para la confiabilidad del instrumento

<i>Constructo</i>	<i>No. de elementos</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Reacciones, emociones y estrés.	18	.872
Proceso educativo.	13	.865
VARIABLES DE RESILIENCIA.	4	.906
Otros cambios de circunstancias.	5	.736
Regreso presencial.	7	.831
General.	47	.924

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Descripción de la muestra

De la muestra participante de 207 docentes, 45.90% fueron mujeres y 54.10% hombres, con un promedio de edad de 46.15 años y una desviación estándar de 9.53 años. 54.60%, señalaron ser de Ciudad del Carmen, Campeche mientras que el 45.40% eran foráneos, principalmente provenientes de Tabasco, Veracruz y Yucatán, que tienen en promedio 24.50 años viviendo esta ciudad. En cuanto al estado civil, el 60.40% de la muestra de profesores señaló estar casados, el 20.50% solteros; mientras que el resto se distribuye entre 7.70% divorciados y 3.40% en unión libre.

Con respecto a la escolaridad máxima, 38.60% señaló tener grado de maestría, 29.00% estudios de licenciatura y 23.70%, de doctorado, siendo

licenciatura el principal nivel en el que imparten, ya que sólo el 3.40% lo hace en posgrado; profesores de tiempo completo son el 87.90% el principal tipo de contratación con un promedio de 16.84 horas frente a grupo y una antigüedad de 15.49 años.

A partir de esos resultados se puede mencionar que la muestra de profesores estuvo compuesta principalmente por adultos jóvenes, lo que podría influir en su capacidad de adaptación, así como en el desarrollo de competencias digitales al estar más familiarizados con el uso de las Tic.

Constructos sobre la resiliencia académica

Como se muestra en la tabla 3, las variables que hacen énfasis en el desarrollo de las capacidades y competencias adquiridas durante el confinamiento (apartado 3) recibieron los puntajes promedio más altos, seguidas por los procesos educativos. Esto podría significar que los docentes mejoraron sus habilidades y adaptabilidad a consecuencia de los cambios experimentados durante el periodo de confinamiento, tales como la modificación y ajuste de planes y programas educativos en un entorno virtual y el desarrollo de habilidades digitales y uso de las TIC para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el puntaje más bajo se obtuvo en otros cambios de circunstancias (apartado 5), es decir que los profesores no tuvieron afectaciones o no percibieron afectaciones en el entorno familiar que impactaran negativamente en el desempeño de sus actividades laborales y académicas. Asimismo, en cuanto apartado que abordaba las reacciones, emociones y estrés, se puede mencionar que los profesores no tuvieron dificultades para retomar las actividades académicas presenciales (apartado 6); sin embargo, hubo una percepción de incertidumbre con respecto a la efectividad de las medidas de seguridad implementadas por la institución.

Tabla 3. Puntajes de los constructos sobre resiliencia académica

<i>Constructo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Estándar</i>
Reacciones, emociones y estrés de los estudiantes.	3.28	1.30
Proceso educativo.	3.72	1.17
Habilidades o conocimientos técnicos.	3.93	0.98
Otros cambios de circunstancias.	2.68	1.39
Regreso presencial.	3.34	1.33

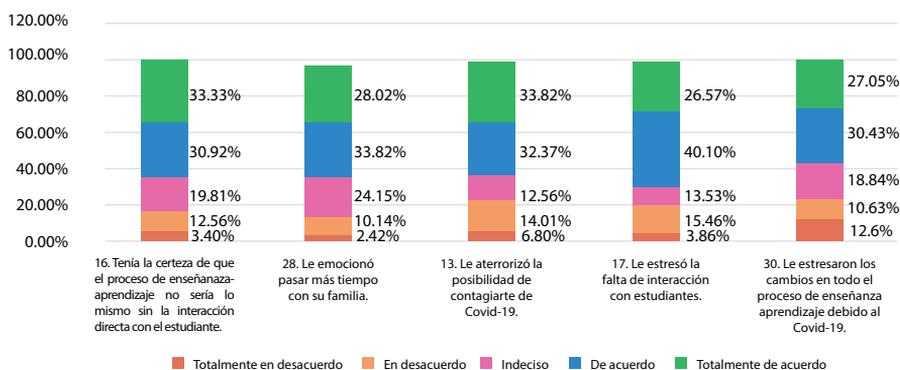
Fuente: elaboración propia.

Reacciones, emociones y estrés

En referencia a este apartado se encontró que el 64.25% de los profesores coincidieron en que la interacción directa con los estudiantes es un factor importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (figura 1), por lo que el 66.67% de los profesores encuestados señalaron haber sufrido de estrés ante la falta de interacción con los estudiantes. Asimismo, el 57.48% señaló como causa de estrés los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje derivado del Covid-19. Por otra parte, el 66.19% de los profesores mencionaron que se sintieron atemorizados por la posibilidad de contagiarse de Covid-19 y el 61.84% señaló que se sintió emocionado al pasar más tiempo con su familia durante el confinamiento.

Dentro de los factores que impactaron negativamente en el desarrollo de las actividades académicas durante el confinamiento, el 22.20% de los profesores señaló la ausencia de los estudiantes, ya que a pesar de modificar la planeación de las actividades y adaptar los contenidos a un ambiente virtual y a distancia, éstos no se presentaban activamente durante las sesiones en línea. Asimismo, el 54.10% de los profesores coincidieron en que el ruido fue la principal causa por la que trabajar en casa no fue un ambiente ideal; mientras que el 28.00% señaló que la falta de un espacio adecuado también influyó de manera negativa en sus actividades, aunque el 24.20% consideró que su domicilio fue un ambiente ideal para desarrollar las actividades académicas, que les permitió continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Reacciones, emociones y estrés



Fuente: elaboración propia.

Los profesores convinieron que, a pesar de que las actividades académicas continuaron en de manera virtual, se requería de una interacción directa con los estudiantes, asimismo, se detectaron rasgos de estrés derivados principalmente por los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje debido al Covid-19 y, propiamente, por la falta de interacción con estudiantes (ver tabla 4).

En ese sentido, los resultados confirman los hallazgos de Cortés (2021) en cuanto al incremento del estrés, como resultado de la modificación de las actividades que solían llevar a cabo, ya que la adaptación de sus asignaturas al entorno virtual requirió un mayor esfuerzo y los expuso a situaciones en las que algunos profesores debían resolver problemas relacionados con las Tic.

Tabla 4. Reacciones, emociones y estrés

Ítems	Media	Desv. Estándar
16. Tenía la certeza de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sería lo mismo sin la interacción directa con el estudiante.	3.78	1.14
28. Le emocionó pasar más tiempo con su familia.	3.76	1.05
13. Le aterrizó la posibilidad de contagiarse de Covid-19.	3.73	1.26
17. Le estresó la falta de interacción con estudiantes.	3.70	1.14

30. Le estresaron los cambios en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debido al Covid-19.	3.50	1.33
23. Le fue difícil hacer que los estudiantes entendieran las actividades.	3.42	1.18
15. Le preocupó no saber cómo dar las clases en línea.	3.39	1.32
24. Sintió emoción al enfrentarte a un nuevo reto.	3.24	1.21
22. Le fue difícil adaptarse a la nueva forma de trabajo.	3.23	1.20
29. Le preocupó el gasto económico de trabajar desde casa.	3.20	1.33
27. Le emocionó la nueva forma de trabajo.	3.14	1.17
14. Le preocupó la posibilidad de perder el empleo.	3.11	1.44
26. Le angustiaba la nueva forma de trabajo.	3.06	1.29
18. Se sintió desanimado por no convivir con sus compañeros de trabajo.	3.04	1.24
20. Le preocupó lo desactualizado de su equipo de cómputo para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.02	1.35
19. Le preocupó la falta de equipo de cómputo en su casa para realizar tus actividades.	2.90	1.43
21. Le preocupó la falta de acceso a internet en su domicilio para atender tus actividades.	2.88	1.43
25. Le deprimía no asistir a su centro de trabajo.	2.86	1.25

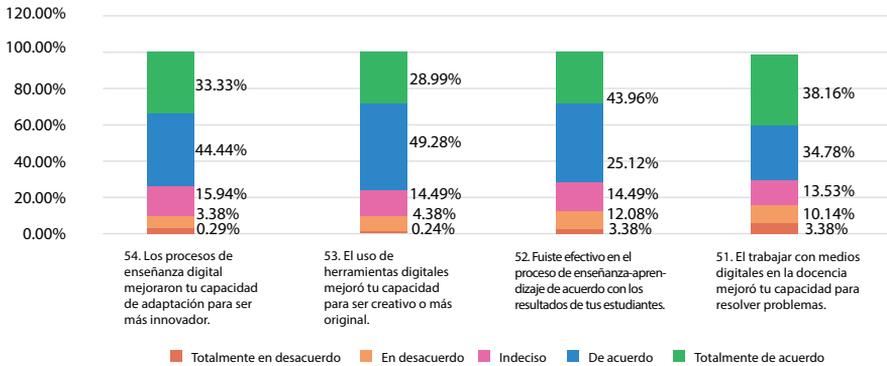
Fuente: elaboración propia.

Proceso educativo

En el caso del proceso educativo, el 75.36% de los profesores señaló que usó el internet desde su smartphone durante los procesos educativos (figura 2). Asimismo, derivado de los cambios experimentados causados por el confinamiento, el 72.94% de los profesores consideró que el uso de las TIC fue más intenso que antes de la pandemia; como resultado, el 75.84% de los docentes coincidieron en que desarrollaron nuevas habilidades para el uso de las Tic, además, el 68.12% señaló que hubo un aumento de trabajo en la evaluación del aprendizaje.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Terreros (2021) y Vera et al. (2021) quienes señalan que el docente tuvo que aprender a utilizar las TIC en los procesos educativos durante la transición hacia la modalidad virtual, sin perder de vista que para ello es necesario contar con las competencias digitales mínimas.

Figura 2. Proceso educativo



Fuente: elaboración propia.

En relación con lo anterior, los dispositivos más utilizados por los profesores para el proceso educativo fueron la computadora y, en segunda instancia, los teléfonos inteligentes (smartphone). Por otra parte, aunque el 24.60% de los profesores señaló que antes de la pandemia ya usaban alguna plataforma educativa para interactuar con sus estudiantes, el 62.30% dijo que fue a partir de la contingencia que empezó a utilizar la aplicación de Microsoft Teams ,para estos fines, cabe señalar que este es un *software* institucional; además, el 29.50% mencionó haber empleado la plataforma de Google Classroom (Tabla 5).

Tabla 5. Uso de herramientas de comunicación, antes y durante el confinamiento

Herramientas de comunicación	Antes del confinamiento	Durante el confinamiento
Smartphone	58.00%	31.88%
WhatsApp	63.80%	44.93%
Meet	20.30%	27.05%
Zoom	19.80%	39.13%
Correo	60.90%	38.16%
Ninguna de las anteriores	4.80%	15.94%

Fuente: elaboración propia.

En el caso de las habilidades digitales que los profesores adquirieron a partir de los cambios experimentados, el 47.30% señaló que tuvo que aprender a crear o grabar videos como recurso para dar continuidad al proceso educativo; en consecuencia, el 31.90% dijo que tuvo que aprender a subir videos en YouTube. Asimismo, el 36.20% aprendió a grabar archivos de sonido, mientras que una menor proporción señaló que tuvo que aprender a crear carpetas comprimidas, crear páginas o sitios Web, editar imágenes y crear infografías digitales. Aunado a esto, de las redes sociales más utilizadas con fines académicos destacaron WhatsApp, YouTube y Facebook.

Con base en lo anterior, se puede decir que los profesores desarrollaron nuevas habilidades, entre las que destacan las relacionadas con el uso de las TIC (tabla 6), así como en cuanto a la preparación de materiales y actividades para las clases. A pesar de ello, existe una percepción generalizada de que el aprendizaje y aprovechamiento escolar del estudiante se redujo.

Tabla 6. Uso de herramientas de comunicación para actividades escolares

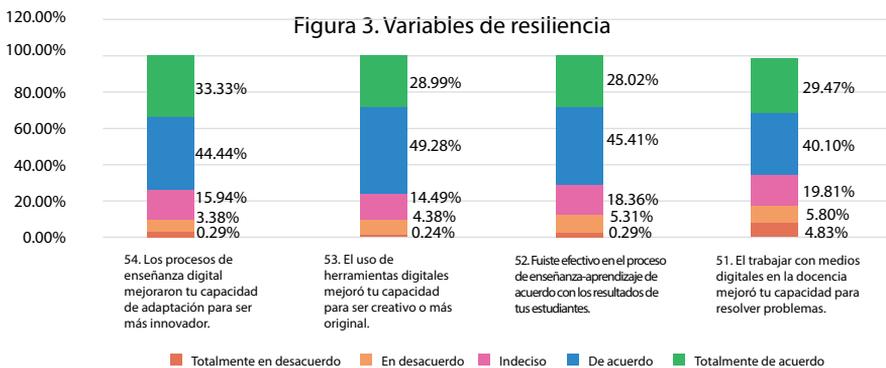
<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Estándar</i>
41. El Internet en su teléfono (smartphone) fue de mucha ayuda en el proceso educativo.	4.0097	1.21772
39. Desarrolló nuevas habilidades para el uso de Tic.	3.9806	1.07731
35. El estudiante distrajo su atención en otras actividades.	3.9512	1.17888
38. El uso de tic fue más intenso que antes.	3.9420	1.10889
33. Hubo un aumento de trabajo de evaluación del aprendizaje.	3.8350	1.13994
40. Contaba con el equipo propio necesario para realizar sus actividades.	3.8341	1.19304
32. Hubo un aumento del trabajo para la preparación de clases (actividades, material).	3.8204	1.15263
34. Considera que el aprendizaje y aprovechamiento escolar del estudiante se redujo.	3.7826	1.14319
42. A final de cuentas, el proceso educativo fue exitoso.	3.5072	1.06064
37. Ya dominaba las tecnologías necesarias para continuar con el proceso educativo.	3.4976	1.15735
36. Ya dominaba las tecnologías necesarias para interactuar con el estudiante.	3.4828	1.17879

43. Le fue difícil diseñar nuevos programas educativos para impartirlos de manera digital.	3.4155	1.15807
44. Le fue complicado aprender nuevos programas de comunicación por internet.	3.3317	1.19526

Fuente: Elaboración propia

Variables de resiliencia

En relación con las variables de resiliencia, el 77.77% de los profesores señalaron que mejoraron su capacidad de adaptación para ser más innovadores a partir de los procesos de enseñanza en el contexto digital. El 78.72% indicó que el uso de herramientas digitales mejoró su capacidad para ser creativo o más original. Por otra parte, el 73.43% consideraron que fueron efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los resultados de sus estudiantes. Asimismo, el 69.57% mencionó que el trabajar con medios digitales en la docencia mejoró su capacidad para resolver problemas (Figura 3), estos resultados coinciden con las conclusiones de Villalobos, Barría-Herrera y Pasmanik (2022) quienes destacan el trabajo pedagógico realizado por los profesores para impulsar su autonomía profesional y fomentar su resiliencia.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se puede mencionar que, de manera general, los profesores perciben una mejora en sus capacidades de adaptación para incrementar la innovación a partir de un contexto de enseñanza digital. Así como la capacidad creativa desarrollada a partir del uso de herramientas digitales que, como se mencionó anteriormente, los profesores tuvieron que capacitarse y aprender a utilizar este tipo de herramientas, lo cual podría significar el desarrollo de aptitudes que hacen referencia a la resiliencia (tabla 7).

Estos resultados son similares a los obtenidos por Llopis et al. (2022), quienes concluyeron que los profesores de ES demostraron actitudes resilientes y que la pandemia constituyó una oportunidad para reinventarse y mejorar su práctica docente; además, los profesores debieron explorar nuevas formas de desarrollar las clases, aprendieron a usar diversos programas, simuladores, realizaron videos para reforzar sus clases, y usaron otras herramientas digitales que facilitaron la interacción virtual (Vera et al., 2021).

Tabla 7. Variables de resiliencia

<i>Plataforma</i>	<i>% de estudiantes</i>	<i>Desv. Estándar</i>
54. Los procesos de enseñanza digital mejoraron tu capacidad de adaptación para ser más innovador.	4.0193	0.94490
53. El uso de herramientas digitales mejoró tu capacidad para ser creativo o más original.	3.9758	0.92137
52. Fuiste efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los resultados de tus estudiantes.	3.9034	0.96559
51. El trabajar con medios digitales en la docencia mejoró tu capacidad para resolver problemas.	3.8357	1.06674

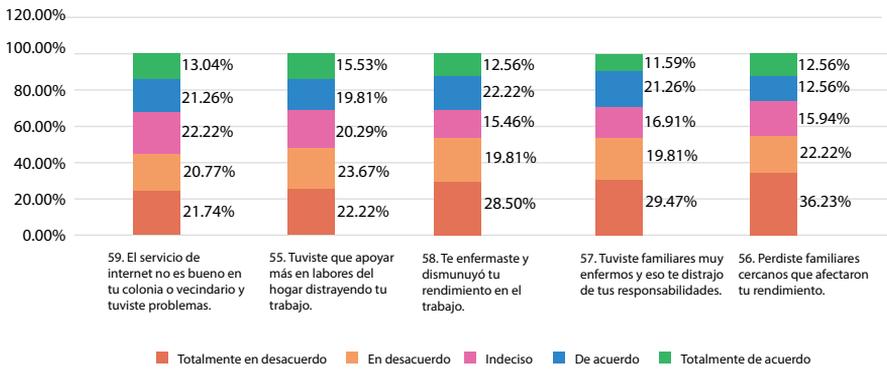
Fuente: elaboración propia.

Otros cambios de circunstancias

Con respecto a otros cambios de circunstancias, solo el 34.30% de los profesores confirmaron que el servicio de internet no fue bueno en su colonia o vecindario, por lo que experimentaron problemas de conectividad (figura 4). Del mismo modo, el 33.34% señalaron las labores del hogar como un factor de distracción, con respecto a las actividades académicas.

El 34.78% mencionó que enfermó durante la pandemia y, debido a esto, disminuyó su rendimiento en el trabajo. Asimismo, el 32.85% de los profesores tuvo familiares muy enfermos, situación que los distrajo de sus responsabilidades académicas. Por último, sólo el 25.12% tuvo pérdidas familiares que afectaron su rendimiento laboral.

Figura 4. Otros cambios de circunstancias



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, los puntajes obtenidos para este constructo se ubican por debajo de tres, es decir, que de manera general los profesores percibieron que este tipo de circunstancias no tuvo impacto en su desempeño (tabla 8). Por lo tanto, dada la proporción de afectados por tipo de circunstancias esto no representó un impacto significativo en la interrupción de sus actividades.

Sin embargo, señalaron que la falta de equipo de cómputo por parte de los estudiantes, falta de conocimiento en la impartición de clases en modalidad virtual, así como la falta de recursos y conocimientos en Tic, afectaciones a la salud mental derivado del temor permanente de contagiarse de Covid-19, fallas en el suministro de energía eléctrica, falta de compromiso de sus estudiantes y compartir el equipo de cómputo con familiares, fueron los factores que más impactaron en su desempeño regular.

Tabla 8. Otros cambios de circunstancias

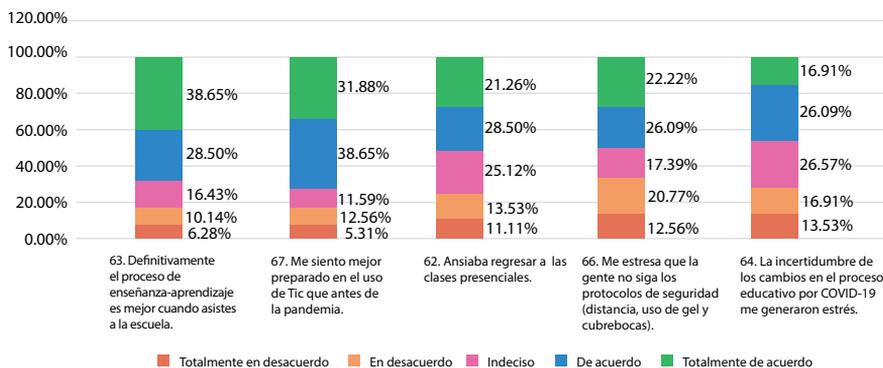
Ítem	Media	Desv. Desviación
59. El servicio de internet no es bueno en tu colonia o vecindario y tuviste problemas de conexión.	2.8293	1.34497
55. Tuviste que apoyar más en labores del hogar distraiendo tu trabajo.	2.7864	1.35539
58. Te enfermaste y disminuyó tu rendimiento en el trabajo.	2.7010	1.41901
57. Tuviste familiares muy enfermos y eso te distrajo de tus responsabilidades académicas.	2.6537	1.40100
56. Perdiste familiares cercanos que afectaron tu rendimiento.	2.4272	1.41146

Fuente: elaboración propia

Regreso presencial

En cuanto al regreso a las clases presenciales, el 67.15% de los profesores coincidieron en que el proceso de enseñanza-aprendizaje es mejor cuando se asiste de manera presencial, por lo que la mitad deseaban regresar a esa modalidad, aunque 43.00% de los profesores mencionó que tenía incertidumbre de los cambios que se presentaron como consecuencia de la pandemia; mientras que el 48.13% señaló que le causó estrés el hecho de que la gente no siguiera los protocolos de salubridad que incluían la sana distancia, el uso de gel y cubrebocas (figura 5).

Figura 5. Regreso presencial



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al empleo de las Tic, el 70.53% de los profesores señaló que después de la pandemia mejoraron sus competencias digitales. Por lo tanto, se continúa empleando Microsoft Teams como una plataforma institucional de uso cotidiano en clases presenciales; mientras, el 31.90% de los profesores señaló que mejoraron sus habilidades en el manejo de aplicaciones como YouTube, Zoom y Google Meet, las dos últimas fueron utilizadas como herramientas de comunicación para facilitar el desarrollo sincrónico de las clases; el 33.80% y el 37.70% de los profesores, respectivamente; mencionaron que las aprendieron a utilizar de mejor manera a partir de la pandemia.

Conclusiones y trabajo futuro

La pandemia provocada por la Covid-19 significó un parteaguas en el paradigma educativo, pues derivado de ello se incrementó el uso las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje que aun después del periodo de confinamiento permanecen vigentes. En ese contexto, la capacitación de docentes y estudiantes, individual e institucional, en el uso de herramientas digitales representó la posibilidad de continuar los procesos educativos tras la irrupción.

Si bien se presentaron situaciones iniciales de estrés como resultado de la modalidad virtual: falta de *software*, *hardware* y conectividad de internet adecuado, hasta cambios en los planes y programas educativos, así como la forma de aprender y enseñar, el balance realizado lleva a concluir que los docentes desarrollaron nuevas habilidades y, al mismo tiempo se potenciaron aquellas con las que ya contaban los profesores.

Por otro lado, se concluye que, pese al reconocimiento de las habilidades digitales desarrolladas, los profesores señalaron la importancia de las clases presenciales, aunque siempre conscientes de las condiciones de incertidumbre que se dio tras el regreso a esa modalidad, sobre todo debido a los cambios en el proceso educativo como factor de estrés.

Los resultados de este trabajo permiten señalar que los docentes universitarios mostraron actitudes de resiliencia ante la situación mostrando cambios positivos después del confinamiento. Asimismo, se percibe una mejora en las aptitudes docentes, así como en la adquisición de habilidades en el manejo de herramientas virtuales-digitales que involucra el uso de

aplicaciones como redes sociales para fines académicos. Además, los profesores se encontraron seguros de regresar a clases de manera presencial, aunque permanecía el temor de contagiarse.

Finalmente, con el ánimo de mantener los avances logrados, es necesario dar continuidad al rol del docente como guía y promotor de la resiliencia del estudiante, como un protagonista esencial de la innovación y en el fomento de la resiliencia del estudiante.

Si bien estos resultados permiten tener un panorama más amplio sobre esta situación, lo cual abona a la línea de investigación sobre la resiliencia, se tiene que considerar que la investigación realizada corresponde a un estudio descriptivo a partir del caso de la Unacar, por lo que no se pueden generalizar sus resultados. Adicionalmente, es necesario analizar la correlación entre las variables que permitirá concluir sobre los resultados en función del género, edad y facultad a la cual se encuentran adscritos los docentes de la muestra. Por lo tanto, queda abierta la propuesta para continuar con este estudio mediante un análisis de regresión y correlación o una prueba de hipótesis para la comparación de los grupos.

Referencias

- Alós, L., López, R., San Martín, G., Urrea-Solano, M., y Hernández-Amorós, M. (2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *Revista Infad de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 329-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.945>
- Ávila-Valdiviezo, Blanca Yaneth., Carbonell-García, Carmen Elena. y Salas-Sánchez, Rosa María. (2021). Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(12). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019931>
- Benítez, L. y Martínez, R. (2017). La resiliencia en profesores de educación superior para descubrir factores que fortalecen su enseñanza. Congreso Nacional de Investigación – Comie. San Luis Potosí, México.
- Caldera, J., Aceves, B., y Reynoso, Ó. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239.
- Campuzano, M. y Libien, Y. (2019). Resiliencia en estudiantes como herramienta para asegurar la calidad educativa. *Revista electrónica sobre Educación Media y Superior, Cemys*. 6 (11), 1-15. <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/285/312>

- Castagnola, C., Carlos-Cotrina, J. y Aguinaga-Villegas, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1044>
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemp. educ. política valores*. 8(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. *Universidad de Valencia*, 23.
- Ezpeleta, L. (ed) (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*.
- Lozano, D. y Maldonado, L. (2023). Factores asociados a la resiliencia en estudiantes de bachillerato militarizado en el estado de Nuevo León, México. *Revista Educación*, 47(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51863>
- Llopis, M, Volakh, E. y Pérez, A. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50629>
- Moreira-Fontán, E., García-Señorán, M., Conde-Rodríguez, Á., y González, A. (2019). Teachers' ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement. *Computers & Education*, 134, 63–77. doi: 10.1016/j.compedu.2019.02.007
- Ortiz-Fajardo, H. y Erazo-Álvarez, C: (2012). Resiliencia empresarial en tiempos de pandemia: Retos y desafíos de las microempresas, *Koinonía*, vol. 6, núm. 12, pp. 366-398. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i12.1293>
- Rogel, E. y Urquizo, J. (2019). Aproximación teórica a la resiliencia en las organizaciones financieras. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 112-119.
- Rirkin, M. y Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis: minneapolis Public Press.
- Serna-Silva, G., Zenozain Cordero, C., y Schmidt Urdanivia, J. (2018). La resiliencia: un factor decisivo para el crecimiento y mejora de las organizaciones. *Gestión en el tercer milenio*, 20(39), 13–24.
- Tenorio-Vilchez, C. y Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3). <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/398>
- Terreros, M. (2021). El uso de las TIC en la educación superior en México ante el Covid-19. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación*, 3(5), 126-138. <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.405>
- Vaca, H., y Contreras, F. (2018). Resiliencia estratégica y valor compartido. El modelo disruptivo de la gestión empresarial sostenible. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2611>
- Vera, J., Gellibert, S., y Zapata, S. (2021). Las TIC en la educación superior durante la pandemia de la Covid-19: Las TIC en la educación superior. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.405>
- Villalobos, P., Barría-Herrera, P., y Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas>

- Villalobos, P. y Assael, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1). <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1145/742>
- Wilcox, K. y Lawson, H. (2018). Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change*, 19, 181-204. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9313-0>