

Pedagogía resiliente: Un estudio fenomenológico-hermenéutico sobre praxis docente ante los desafíos de la educación contemporánea

Resilient pedagogy: A phenomenological-hermeneutic study on teacher praxis facing the challenges of contemporary education

Jaime GONZÁLEZ-SÁNCHEZ¹

Nelly CASTRO-PONCE²

Tamara PEÑAHERRERA-RAMÓN³

Ramón SOLÍS-ZAMBRANO⁴

¹ Ministerio de Educación, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0001-6310-1659>

² Ministerio de Educación, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-8930-1488>

³ Ministerio de Educación, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-1155-2498>

⁴ Ministerio de Educación, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0003-4949-7460>

RESUMEN

El estudio describe prácticas docentes que fortalecen la resiliencia pedagógica en estudiantes de bachillerato. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, con orientación fenomenológico-hermenéutica, mediante la sistematización de once experiencias pedagógicas en una institución pública del Ecuador. Los resultados evidencian que la flexibilidad curricular, el acompañamiento socioemocional, la mediación de conflictos y el uso de recursos reflexivos favorecen la continuidad escolar y el bienestar estudiantil, superando una visión centrada exclusivamente en la calificación cuantitativa.

Palabras clave: bienestar estudiantil, prácticas docentes, pedagogía resiliente

ABSTRACT

This study described teaching practices that strengthen pedagogical resilience in high school students. It was conducted through a qualitative-interpretive approach with a phenomenological-hermeneutic orientation, systematizing eleven pedagogical experiences within a public institution in Ecuador. The findings evidence that curricular flexibility, socio-emotional support, conflict mediation, and the use of reflective resources foster school continuity and student well-being, transcending a vision focused exclusively on quantitative grading.

Keywords: resilient pedagogy, student well-being, teaching practices

Recibido: 16/02/2026

Aprobado: 16/03/2026

Publicado: 30/03/2026

1. INTRODUCCIÓN

En contextos escolares donde las condiciones sociofamiliares operan como barreras sistémicas, la enseñanza debe concebirse como un acto de generación de vínculos constructivos. En esta perspectiva, el propósito educativo trasciende la mera obtención de una buena calificación, orientándose hacia el fortalecimiento de la autonomía, la identidad y el sentido de agencia del estudiantado en relación con su propio aprendizaje. En este contexto, la resiliencia pedagógica, entendida como la interacción entre la resiliencia individual y las prácticas educativas que permiten afrontar la adversidad, emerge como un concepto central para interpretar estas dinámicas. En este marco, Wang et al. (2025) señalan que es fundamental que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad de adaptación y resiliencia ante las dificultades, cuando existe una fuerte motivación por alcanzar metas y lograr el éxito, esta actúa como catalizador para cultivar dicha resiliencia. Por tanto, la educación se constituye como un compromiso ético orientado a la estimulación de funciones ejecutivas y esquemas cognitivos; de este modo, se promueve una formación integral que trasciende el aprendizaje fáctico para impactar en la dimensión ontológica del educando.

Esta resiliencia no es un concepto teórico aislado, es el impulso efectivo que permite a los docentes acompañar, sostener y transformar las vidas de los estudiantes con situaciones de adversidad. Las instituciones educativas públicas reflejan los desafíos más profundos de la sociedad: desde la ansiedad emocional que desmotiva hasta las desigualdades estructurales que parecen insuperables. En este escenario, el docente se constituye como un agente de movilización de la esperanza, cuya praxis pedagógica se fundamenta en una ética del cuidado y en la promoción de la capacidad resiliente del sujeto. Esta visión se alinea con Ronen (2021), quien subraya que el sistema educativo, para fomentar el desarrollo y el bienestar estudiantil, debe ofrecer un acompañamiento efectivo que fortalezca la resiliencia a nivel individual y ambiental, contribuyendo habilidades para la adaptación.

Por consiguiente, analizar la práctica de estas estrategias de cuidado, mediación y acompañamiento es crucial, pues revela no solo la lección aprendida, sino la continuidad escolar y autorregulación que se forja de manera intencional en el aula. Autores como Bhutta et al. (2024) señalan que un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo, donde la diversidad estudiantil es valorada, habilita la eficacia de las pedagogías innovadoras que fomenta la continuidad educativa.

1.1. Antecedentes

La práctica docente en el bachillerato exige respuestas que integren sensibilidad pedagógica, flexibilidad curricular y una comprensión profunda de la realidad estudiantil. Bajo esta perspectiva, la resiliencia pedagógica se materializa en la articulación vital entre la fortaleza individual del alumno y el diseño intencional de prácticas curriculares. Esta sinergia, mediada por el afecto y la adaptabilidad, permite transmutar la adversidad en un catalizador de aprendizaje significativo. En esta línea, Santos-Villalba et al. (2024) destacan que la resiliencia fortalece la construcción de vínculos empáticos y significativos entre los actores educativos, constituyéndose en una vía para la transformación pedagógica inclusiva y flexible.

A pesar de la abundante investigación sobre la evaluación y el rendimiento académico, la mayoría se orienta a mediciones cuantitativas centradas en resultados, lo que deja una brecha considerable en la exploración del impacto de las prácticas docentes centradas en el proceso. Es crucial analizar estrategias como la escucha activa, el acompañamiento personalizado, el diálogo reflexivo y la mediación de conflictos, las cuales, como lo subraya Zubillaga-Olague et al. (2025), la evaluación formativa permite ajustar la enseñanza a las necesidades reales del estudiantado, favoreciendo aprendizajes con mayor profundidad y sentido. De forma complementaria, Rodríguez et al. (2024) sostienen que, es crucial que la planificación didáctica garantice el aprendizaje significativo, para que los alumnos consideren útil y motivador el proceso formativo en lugar de generar ansiedad y convertirse en estresante.

El bachillerato se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, la agencia moral y la autonomía adolescente. Estos procesos requieren que el docente integre enfoques que trasciendan lo cognitivo, enfocándose en la dimensión ética y social. Por una parte, Rombout et al. (2024) sostienen que los procesos educativos centrados en el razonamiento ético fortalecen la toma de decisiones responsables. Estos aportes se alinean con las perspectivas de Lipman (2016) y Nussbaum (2010), quienes destacan el valor de las humanidades en el desarrollo emocional y ciudadano. Por otra parte, en el ámbito de la convivencia, las investigaciones muestran que los enfoques restaurativos y dialógicos resultan más efectivos que las medidas punitivas tradicionales, pues promueven la corresponsabilidad y la reparación de vínculos. En esta línea, Munuera y Armadans (2024) sostienen que la mediación genera espacios de entendimiento mutuo, lo cual coincide con el enfoque dialógico planteado por Freire (2002), para quien el diálogo constituye una práctica emancipadora y profundamente

pedagógica. De manera complementaria, Ciucci y Baroncelli (2024) enfatizan la necesidad de integrar espacios de diálogo reflexivo que permitan trabajar la vida afectiva en la escuela.

Esta perspectiva holística se refuerza con la integración de recursos culturales, como el cine y las narrativas audiovisuales, las cuales se consolidan como estrategias que favorecen la identificación emocional, la reflexión crítica y la motivación académica. En este marco, Nieto y Cabezas (2024) evidencian que las producciones audiovisuales, utilizadas de manera intencional, enriquecen la comprensión de contenidos y estimulan la autorreflexión, mientras que Garro-Aburto et al. (2024) sostienen que las narrativas visuales contribuyen al desarrollo de proyectos vitales y al fortalecimiento de la motivación personal. De forma complementaria, González-Sánchez et al. (2025) sugieren que la pedagogía a través del cine se consolida como una herramienta formativa orientada a fomentar la empatía académica y la relevancia del aprendizaje.

A pesar de la riqueza teórica en los componentes separados de la resiliencia pedagógica, existe un vacío en la comprensión profunda y contextualizada de cómo el docente, en su práctica cotidiana en el bachillerato ecuatoriano, articula efectivamente estrategias como la escucha activa, mediación, lectura de contextos vulnerables e integración audiovisual, para sostener la resiliencia en estudiantes en condiciones de adversidad.

Por lo tanto, este artículo analiza once experiencias pedagógicas sistematizadas del primer período académico de 2025 en el bachillerato ecuatoriano, enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral. El análisis se concentra en la relevancia de estas estrategias de acompañamiento, contención y transformación para fomentar la resiliencia en el aula. Asimismo, Daff et al. (2024) sostienen que la práctica reflexiva constituye una habilidad clave para fortalecer el aprendizaje, el desempeño escolar y el crecimiento profesional de los alumnos. Estas prácticas se orientan al fortalecimiento de la empatía, la autorregulación y la disposición para el aprendizaje en contextos escolares complejos.

1.2. Objetivos

A partir de estos fundamentos, el presente artículo se enfoca en describir prácticas docentes que contribuyen a la resiliencia pedagógica en estudiantes de bachillerato, tanto en contextos de vulnerabilidad sociofamiliar como en la gestión de conflictos y la motivación escolar; y extraer implicaciones para la evaluación, la convivencia y la formación docente que trasciendan una concepción exclusivamente cuantitativa de los logros escolares.

Las preguntas que orientaron el estudio fueron: ¿cómo se manifiesta la resiliencia pedagógica en las interacciones cotidianas del aula?, ¿qué prácticas docentes favorecen la continuidad y el bienestar estudiantil más allá de las calificaciones?, y ¿qué implicaciones tiene este enfoque para la evaluación y el diseño curricular en la educación secundaria? A partir de esta contextualización, se presenta a continuación el diseño metodológico, seguido del análisis de casos, las reflexiones finales y posibles líneas de investigación.

2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, con orientación fenomenológico-hermenéutica, mediante la sistematización de once experiencias pedagógicas significativas desarrolladas en aulas de primer año de bachillerato de una institución pública del Ecuador. Este enfoque permitió comprender los significados pedagógicos emergentes de la experiencia docente situada, atendiendo a las vivencias, interacciones y procesos formativos construidos en contextos escolares atravesados por diversidad sociocultural y condiciones de adversidad. El análisis de la práctica se apoyó en registros narrativos descriptivos, el diálogo con el marco teórico y la triangulación interpretativa, en consonancia con los aportes de la fenomenología hermenéutica aplicada a la educación (Adams & van Manen, 2017), la investigación narrativa (Bertaux, 2005) y el análisis de la práctica profesional (Schön, 1998), lo que permitió otorgar densidad interpretativa a las experiencias sin reducirlas a descripciones anecdóticas. Para fortalecer el rigor del estudio se consideraron criterios de credibilidad, coherencia interpretativa y reflexividad docente, propios de la investigación cualitativa. El procedimiento se desarrolló en tres fases.

En la primera fase se identificaron once casos significativos ocurridos durante el primer período académico de 2025. La selección se basó en su potencial para ilustrar situaciones vinculadas a adversidad sociofamiliar, dificultades de aprendizaje, experiencias de duelo, dinámicas de distanciamiento social,

conflictos de convivencia y estrategias innovadoras para la motivación estudiantil, priorizando la riqueza testimonial y la densidad narrativa de cada experiencia.

En la segunda fase se sistematizaron las experiencias mediante registros narrativos elaborados en el contexto de la práctica docente, preservando el orden temporal de los acontecimientos y los diálogos más representativos. Esta sistematización permitió organizar la información en categorías analíticas emergentes relacionadas con la resiliencia pedagógica, entre ellas la vulnerabilidad socioeconómica, las estrategias de afrontamiento del duelo, la reconfiguración del entorno, el fortalecimiento de la agencia moral y la función de la autorregulación emocional en el clima del aula.

En la tercera fase se realizó el análisis interpretativo, poniendo en diálogo las vivencias reconstruidas con el marco teórico de pedagogía crítica, ética del cuidado y justicia restaurativa. Se emplearon como referentes centrales las contribuciones de Freire (2002) y Noddings (2016), así como los estudios sobre resiliencia educativa (Cyrulnik & Bouhours, 2019), pensamiento crítico (Lipman, 2016; Nussbaum, 2010), mediación escolar (Albertí & Pedrol, 2017) y uso pedagógico de recursos audiovisuales (Nieto & Cabezas, 2024). Este ejercicio de triangulación interpretativa, en consonancia con Adams y van Manen (2017) y Schön (1998), aportó densidad conceptual a los hallazgos y evitó que las narrativas se redujeran a descripciones anecdóticas, orientándolas hacia aprendizajes pedagógicos relevantes para contextos similares.

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los estudiantes, evitando toda información que permitiera su identificación. Las narrativas surgieron de manera natural en el desarrollo de la práctica docente, su tratamiento respetó la integridad de los participantes siguiendo las recomendaciones de Flick (2014), la Declaración de Helsinki presentada por la World Medical Association (2025) y las pautas del Ethics Committee on Publication Ethics (2025). Los episodios vinculados con conflicto y violencia escolar fueron atendidos institucionalmente mediante el acompañamiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y la participación de los representantes legales, priorizando un enfoque de orientación y justicia restaurativa en lugar de medidas sancionatorias.

3. RESULTADOS

El análisis narrativo de los once casos permitió identificar cuatro categorías que sintetizan la diversidad de experiencias observadas en el aula: desafíos estructurales y sociofamiliares, barreras de aprendizaje y motivación, gestión de conflictos y convivencia, y recursos pedagógicos innovadores. Estas categorías agrupan las estrategias docentes implementadas en cada caso y permiten comprender de manera articulada cómo se manifestó la resiliencia pedagógica en el bachillerato. Tal como se presenta en el Cuadro 1, cada categoría concentra prácticas específicas que orientaron las intervenciones educativas en los distintos escenarios, lo que facilita la organización y el análisis de los casos.

A continuación, se presentan los resultados organizados según las categorías analíticas identificadas durante el proceso interpretativo. Para facilitar su comprensión y validez, cada categoría se examina a la luz de los once casos sistematizados, estableciendo un diálogo continuo entre la teoría y la evidencia recolectada.

Cuadro 1. Categorías analíticas principales y estrategias docentes clave

No.	Categoría analítica	Estrategia docente - Síntesis de 11 casos
1	Desafíos estructurales y sociofamiliares	Flexibilización curricular, pedagogía del cuidado y escucha activa, acompañamiento ético y gestión de límites institucionales.
2	Barreras de aprendizaje y motivación	Adaptación didáctica a la diversidad cognitiva, intervención estructurada y fomento de la agencia moral y la participación.
3	Gestión de conflictos y convivencia	Mediación restaurativa, contención emocional inmediata y traducción de marcos conceptuales de la neuroeducación y el estoicismo, para la autorregulación.
4	Recursos pedagógicos innovadores	Uso intencional de narrativas audiovisuales a través del cine y humanidades para la reflexión, la empatía y el desarrollo de proyectos vitales.

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Desafíos estructurales y sociofamiliares

3.1.1. Caso 1. Adversidad socioeconómica

La realidad del estudiante que compagina la actividad laboral con sus responsabilidades académicas evidencia la forma en que las tensiones socioeconómicas condicionan los niveles de permanencia,

participación y rendimiento escolar. Ante este escenario, la praxis docente se reconfiguró mediante una flexibilización curricular estratégica, priorizando el acompañamiento personalizado y la implementación de una evaluación formativa dosificada y diversificada. Estas acciones se alinean con los marcos de la educación inclusiva contemporánea, la cual postula que el reconocimiento del contexto situacional del educando no es un factor externo, sino una variable constitutiva y determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.2 Caso 2. Resiliencia personal ante el duelo

Un estudiante enfrentó el fallecimiento de su madre, una pérdida que derivó en la asunción inmediata de nuevas responsabilidades familiares y afectó su capacidad de atención y participación en el aula. En este contexto crítico, la intervención docente, sustentada en la escucha activa y el acompañamiento empático, resultó decisiva para sostener su continuidad escolar y preservar su proyecto de vida. La experiencia evidencia la importancia del cuidado emocional como componente central de la función formativa y muestra cómo la articulación oportuna con el DECE permitió brindar atención psicosocial y acompañar procesos de resiliencia en medio de la pérdida, favoreciendo el desarrollo integral del estudiante en el contexto educativo.

3.1.3 Caso 3. Maternidad adolescente

Desde la categoría analítica de desafíos estructurales y sociofamiliares, se observa que, a pesar del apoyo emocional y académico brindado por los docentes, una estudiante de 16 años anunció su decisión de abandonar la institución educativa al finalizar el primer trimestre debido a su maternidad temprana. La estudiante, responsable del cuidado de su hijo y con un entorno de apoyo limitado, dado que el padre del bebé había migrado, expresó la necesidad de priorizar el trabajo para garantizar la subsistencia de su hogar.

Pese al acompañamiento docente y la derivación al DECE, la estudiante decidió retirarse, lo que refleja las limitaciones estructurales del sistema educativo frente a situaciones de vulnerabilidad extrema. El caso ilustra cómo la maternidad adolescente y la precariedad económica establecen límites que la intervención escolar, por sí sola, no logra superar. Esta experiencia subraya la necesidad de políticas públicas integrales que articulen educación, empleo digno, salud y protección social para sostener las trayectorias educativas en contextos de alta adversidad.

3.2. Barreras de aprendizaje y motivación

3.2.1 Caso 4. Dificultades de aprendizaje y desorganización académica

Un estudiante que había repetido el año escolar presentaba conductas disruptivas, como esconder pertenencias de sus compañeros, al mismo tiempo que evidenciaba una marcada dificultad para organizarse en las tareas académicas, evidenció dificultades cognitivas y una limitada capacidad para la autorregulación de sus actividades de aprendizaje. A partir de esta situación, se implementó una intervención focalizada que combinó acompañamiento individual permanente, dosificación progresiva de tareas y el uso estratégico de recursos audiovisuales para apoyar la comprensión de contenidos. Esta estrategia integrada de apoyo andamiado favoreció una participación más activa del estudiante, mejoró su comprensión de las actividades propuestas y contribuyó a disminuir de manera significativa los comportamientos inapropiados observados en el aula. Más allá de la innovación didáctica, la clave estuvo en reconocer la importancia del acompañamiento personalizado.

3.2.2. Caso 5. Barreras de comprensión conceptual

En otro de los casos analizados, se observaron discrepancias significativas en la asimilación de contenidos de naturaleza abstracta, lo que puso de manifiesto la imperativa necesidad de implementar estrategias de instrucción diferenciada y un andamiaje didáctico sostenido. Frente a este desafío neurocognitivo y pedagógico, la intervención se centró en una adaptación curricular dinámica y una mediación conceptual permanente, orientadas a alinear las exigencias académicas con los ritmos y estilos de aprendizaje específicos del educando. Esta praxis no solo favoreció la consolidación de aprendizajes significativos, sino que también validó la tesis de que la diversificación de recursos y la personalización de la trayectoria educativa son determinantes para garantizar una respuesta pedagógica pertinente a las particularidades de cada estudiante.

3.2.3 Caso 6. De la apatía a la participación activa

Cuatro estudiantes que no habían completado una actividad clave mostraban señales de desapego académico y derrotismo. La intervención docente, mediante una guía paso a paso basada en rúbricas y preguntas detonantes, permitió que elaboraran sus textos argumentativos, construyeran un objetivo claro sobre la actividad y, posteriormente, definieran un tema que diera coherencia a su producción. Este encadenamiento de tareas promovió una comprensión más profunda del proceso de escritura y fortaleció tanto el pensamiento crítico como el pensamiento creativo. El proceso evidenció que la barrera principal no era cognitiva, sino actitudinal, vinculada a la falta de confianza para afrontar tareas complejas.

3.3. Gestión de conflictos y convivencia

3.3.1. Caso 7. Conductas agresivas hacia el docente

Dos episodios de confrontación evidenciaron que algunos estudiantes reaccionaron con conductas disruptivas y actitudes de violencia verbal o física evidencian el desafío de gestionar la emocionalidad adolescente en el aula. En el primer episodio, un alumno respondió de manera desafiante frente a la indicación de realizar una actividad, llegando a mostrar la intención de agredir físicamente al docente. En el segundo, otro estudiante, en estado de exaltación, profirió un insulto de carácter soez con clara intención de confrontación. Estos eventos generaron momentos de tensión en la clase, comprometiendo la convivencia escolar y evidenciando la importancia de intervenir de forma inmediata para restablecer el orden y la seguridad. La respuesta docente combinó la contención en el momento, la mediación con el DECE y la implicación de los representantes legales. A través de un proceso de diálogo restaurativo, los estudiantes reconocieron sus conductas, expresaron arrepentimiento y se comprometieron a mejorar su actitud, lo que derivó en una reincorporación positiva al ambiente de aprendizaje.

3.3.2. Caso 8. Mediación de conflictos con base neuro educativa

Una confrontación verbal entre dos estudiantes estuvo a punto de escalar hacia la violencia física, generando un clima de alta tensión en el aula. Ante esta situación, el docente intervino de inmediato aplicando técnicas de respiración guiada y explicando, de manera accesible, algunos principios de la teoría del cerebro triuno para favorecer procesos de autorregulación emocional. Una vez restablecida la calma, se desarrolló una instancia de mediación que permitió que ambos estudiantes expresaran sus perspectivas y comprendieran el origen del conflicto, transformando el incidente en una experiencia formativa de carácter socioemocional. No obstante, este tipo de estrategias requieren preparación y acompañamiento institucional, la mediación con el DECE resulta clave para sostener la resolución del conflicto y activar prácticas restaurativas de manera estructurada. Este caso evidencia que la gestión de conflictos en el aula, cuando se aborda mediante la mediación reflexiva y técnicas restaurativas, no solo desactiva episodios de violencia, sino que también fortalece competencias socioemocionales y fomenta la construcción de una convivencia democrática.

3.3.3. Caso 9. Cambio de entorno y búsqueda de estabilidad

Un estudiante solicitó el cambio de curso para eludir conflictos de convivencia; no obstante, halló dinámicas similares en el nuevo grupo. Este episodio ilustra una paradoja pedagógica: el traslado físico no garantiza la mejora del clima relacional cuando la expectativa de solución es puramente externa. Ante esto, la intervención docente se centró en desplazar el foco hacia la necesidad de un cambio personal previo a la demanda de modificaciones del entorno. Dicho proceso derivó en un aprendizaje significativo que resignificó el aula como un espacio de autoconciencia. En última instancia, el caso demuestra que la resiliencia pedagógica exige trascender el desplazamiento geográfico, integrando estrategias de acompañamiento que promuevan la autorreflexión y la toma de conciencia crítica ante los desafíos escolares.

3.4. Recursos pedagógicos innovadores

3.4.1. Caso 10. Autorregulación emocional mediante principios estoicos

Un estudiante que presentaba manifestaciones agudas de ansiedad y déficit de atención sostenida fue objeto de una intervención inmediata fundamentada en la autorregulación emocional. Se emplearon técnicas de respiración consciente en sinergia con la aplicación práctica de la dicotomía del control, un principio de la filosofía estoica adaptado al contexto pedagógico. A través de un diálogo reflexivo orientado a la discriminación entre variables controlables y factores externos incontrolables, se facilitó una reestructuración cognitiva que redujo el estado de hipervigilancia y promovió una disposición serena. La efectividad de este abordaje permitió la reincorporación gradual del discente a la dinámica escolar,

validando la tesis de que ciertos marcos filosóficos, al ser transpuestos como recursos pedagógicos transversales, resultan determinantes para la gestión del bienestar y el desarrollo de la resiliencia en entornos educativos.

3.4.2. Caso 11. Cine formativo como recurso motivacional

En un contexto estudiantil caracterizado por la desmotivación escolar y la prevalencia de conductas disruptivas, la implementación del cine como dispositivo pedagógico y reflexivo propició una transformación en la subjetividad y los procesos de autoevaluación del colectivo. A través del análisis fílmico, los estudiantes lograron reconocer patrones de comportamiento improductivos y proyectar nuevas aspiraciones educativas. Si bien estas modificaciones representan etapas incipientes de cambio, los hallazgos subrayan el potencial de la alfabetización audiovisual para actuar como un catalizador de la resiliencia, facilitando la reconfiguración motivacional y la apertura hacia horizontes de posibilidad previamente inhibidos por el conflicto.

En conjunto, los once casos permiten identificar patrones comunes en las prácticas docentes que fortalecen la resiliencia pedagógica. Estos hallazgos se sintetizan en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Síntesis de hallazgos y aportes pedagógicos

Hallazgo principal	Aporte pedagógico identificado
La resiliencia se fortalece mediante flexibilidad curricular y apoyo emocional.	Ajustes evaluativos que priorizan el proceso antes que la calificación numérica.
El acompañamiento empático favorece la continuidad escolar en situaciones de duelo y vulnerabilidad.	Prácticas docentes basadas en el cuidado, la escucha activa y la contención emocional.
Las dificultades cognitivas requieren estrategias diferenciadas y mediación conceptual.	Diversificación metodológica y adaptación didáctica centrada en el aprendizaje significativo.
Los conflictos son oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales.	Mediación restaurativa y fortalecimiento de la autorregulación mediante orientaciones neuro educativas.
Los recursos culturales elevan la motivación y el sentido del aprendizaje.	Integración de cine formativo y humanidades para promover reflexión, autoconciencia y metas académicas.
La agencia moral y la participación activa emergen de procesos de acompañamiento reflexivo.	Desarrollo de competencias socioemocionales como parte del logro educativo integral.

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio muestran que la resiliencia pedagógica en el bachillerato se configura como un proceso relacional, situado y profundamente contextual, en el que la práctica docente opera como un puente entre el acompañamiento socioemocional, la mediación de conflictos y la innovación didáctica. A partir de las experiencias analizadas, se observa que la resiliencia no se manifiesta como un rasgo individual, sino como una construcción que emerge de interacciones empáticas capaces de sostener trayectorias escolares en contextos de adversidad, en consonancia con lo señalado por Santos-Villalba et al. (2024). Los casos evidencian que la práctica docente articula recursos personales del estudiantado con estrategias pedagógicas inclusivas que contribuyen a la continuidad educativa.

En relación con los desafíos estructurales y sociofamiliares, los casos vinculados con adversidad económica, experiencias de duelo y maternidad adolescente muestran que las condiciones de vida inciden directamente en el rendimiento, la asistencia y la permanencia escolar. Los hallazgos confirman que, aun cuando se despliegan estrategias de acompañamiento docente y apoyo institucional, existen situaciones en las que las limitaciones estructurales superan el alcance de la intervención pedagógica. Esta evidencia empírica coincide con Cyrulnik y Bouhours (2019), quienes sostienen que la resiliencia requiere una red de sostén capaz de reorganizar la vida ante eventos disruptivos. Asimismo, como plantean Guillén-Montañez et al. (2025), la docencia en contextos de maternidad adolescente demanda una ética de la esperanza, incluso cuando los procesos de acompañamiento se ven interrumpidos, perspectiva que se reflejó de manera clara en uno de los casos analizados. En este contexto, las intervenciones basadas en: la escucha activa, la flexibilidad curricular y la coordinación con el DECE se alinean con la ética del cuidado propuesta por Noddings (2016) y evidencian el valor del apoyo emocional docente para el bienestar estudiantil, tal como lo documentan Elbertson et al. (2025) y McGuire et al. (2021).

En un segundo eje de análisis, los resultados asociados a barreras de aprendizaje y motivación muestran que las dificultades cognitivas, los problemas de comprensión conceptual y las actitudes de apatía académica no pueden ser interpretados únicamente como déficits individuales. Las experiencias

sistematizadas evidencian que dichas barreras se relacionan con la necesidad de ajustar las estrategias pedagógicas (Gabriel & Börner-Ringleb, 2023). En este marco, la incorporación de andamiajes pedagógicos, mediación conceptual y recursos audiovisuales permitió mejorar la comprensión y el compromiso académico, en concordancia con los aportes de Nieto y Cabezas (2024). Asimismo, la promoción del pensamiento reflexivo observada en algunos casos dialoga con las propuestas de Lipman (2016), al fortalecer la autonomía y el razonamiento crítico del estudiantado.

Respecto a la gestión de conflictos, los casos analizados muestran que la emocionalidad adolescente, cuando no es abordada oportunamente, puede derivar en agresiones verbales o físicas que afectan el clima del aula. Tal como sostienen Albertí y Pedrol (2017), las respuestas docentes, combinadas con la mediación institucional, evidencian la pertinencia de enfoques restaurativos basados en el diálogo y la reparación de vínculos. En consonancia con Mas-Expósito et al. (2022), los resultados muestran que estas prácticas requieren un marco institucional que legitime y sostenga la mediación como parte de la cultura escolar. Asimismo, la incorporación de estrategias de regulación emocional y elementos de la neuroeducación facilitó la comprensión de las reacciones impulsivas y contribuyó a la reducción de conductas disruptivas, coincidiendo con los hallazgos de Alonso-Rodríguez et al. (2025) quienes señalan que los círculos restaurativos dinamizan la convivencia armónica, potencian la autorregulación emocional y minimizan la incidencia de conflictos escolares.

Finalmente, los resultados asociados a la integración de recursos pedagógicos innovadores, como el cine formativo y la ética estoica, muestran efectos positivos en la motivación, la autorregulación emocional y la reflexión personal. Las experiencias analizadas evidencian que estos recursos favorecen procesos de identificación, pensamiento crítico y agencia moral, convergiendo con las perspectivas teóricas de Nussbaum (2010), Pigliucci (2018) y Garro-Aburto et al. (2024). En conjunto, los hallazgos confirman que las prácticas innovadoras, cuando se integran de manera intencional y contextualizada, fortalecen la resiliencia pedagógica y la relevancia del aprendizaje.

En síntesis, la discusión de los resultados evidencia que la resiliencia pedagógica no constituye una técnica aislada ni una cualidad individual, sino un entramado de prácticas docentes sensibles al contexto, articuladas con principios humanistas, reflexivos y restaurativos. A partir de los casos analizados, se confirma que este enfoque resulta pertinente para comprender y fortalecer prácticas que sostienen la continuidad, el bienestar y la motivación escolar en contextos educativos complejos, en coherencia con los planteamientos de Adams y van Manen (2017) y Freire (2002).

4.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, se desarrolló exclusivamente en el nivel de bachillerato, lo que restringe la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos educativos. En segundo lugar, el análisis se basó en once experiencias correspondientes a un mismo período académico, lo que refleja un momento particular del ciclo escolar. En tercer lugar, la naturaleza cualitativa-interpretativa y retrospectiva de la sistematización implica que los resultados dependen de la reflexividad del docente-investigador, lo que puede introducir sesgos. Además, si bien el estudio se sustentó en una aproximación cualitativa interpretativa basada en la sistematización de la práctica docente, la ausencia de testimonios directos del estudiantado limitó la triangulación de perspectivas.

A partir de estas limitaciones, se proponen líneas de investigación futura orientadas a estudios comparativos entre niveles educativos, la incorporación de las voces de estudiantes, familias y profesionales del DECE, y el desarrollo de diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de las prácticas docentes resilientes. Asimismo, se sugiere profundizar en el estudio del impacto de recursos pedagógicos innovadores, como el cine formativo, la filosofía práctica y los enfoques neuro educativos, en la construcción de climas de aula que favorezcan la resiliencia y la motivación en la educación media.

5. CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender que la resiliencia pedagógica se construye en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, especialmente frente a situaciones de vulnerabilidad sociofamiliar, conflictos de convivencia o desmotivación escolar. A partir del análisis de once experiencias pedagógicas, se evidenció que prácticas como la escucha activa, la adaptación didáctica, la mediación restaurativa y el acompañamiento emocional no solo atienden problemáticas inmediatas, sino que contribuyen a recuperar la confianza, fortalecer la autonomía y sostener la continuidad educativa del estudiantado.

Los hallazgos muestran que esta resiliencia emerge cuando el docente reconoce al estudiante como un sujeto situado, con historia y aspiraciones, integrando sensibilidad pedagógica, flexibilidad curricular y criterio ético en su práctica. Asimismo, la incorporación de recursos culturales, como el cine reflexivo, amplía la comprensión emocional y favorece climas de aula más participativos y significativos.

En conjunto, los resultados aportan un marco empírico de comprensión para orientar prácticas docentes sensibles al contexto y subrayan la necesidad de políticas educativas integrales que fortalezcan la formación docente en mediación, gestión emocional, reflexión profesional y uso pedagógico de recursos. De este modo, el estudio cumple su objetivo al describir prácticas que fortalecen la resiliencia pedagógica y al ofrecer implicaciones relevantes para la evaluación, la convivencia escolar y la formación docente en el bachillerato.

5.1. Implicaciones prácticas y teóricas

5.1.1 Implicaciones prácticas

Para que estos hallazgos se traduzcan en una mejora real del sistema educativo, se proponen las siguientes rutas de acción:

En el aula, los docentes deben fortalecer el vínculo pedagógico a través de la implementación de círculos de escucha activa y el uso de recursos culturales como el cine, el teatro y otras formas de arte. Estas herramientas facilitan una alfabetización emocional necesaria que debe preceder o acompañar al abordaje de contenidos puramente cognitivos.

Gestión institucional, es fundamental que el directivo pedagógico enfoque su competencia en institucionalizar espacios de reflexión colegiada. Estos deben ser escenarios donde el profesorado pueda compartir el impacto emocional de su labor y aplicar estrategias conjuntas de mediación restaurativa definidas en el Código de Convivencia institucional, superando los enfoques punitivos en la convivencia escolar.

En el contexto ecuatoriano, a través del currículo priorizado con énfasis en competencias, los directivos deben promover una capacitación continua que transversalice la gestión emocional y la resolución de conflictos. El objetivo final es transformar la evaluación en el bachillerato para que no solo cuantifique resultados académicos, sino que también valore los procesos de autonomía y el fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes.

5.1.2 Implicaciones teóricas

El estudio trasciende la visión tradicional de la resiliencia de ser un enfoque individual o psicológico, para proponerla como un constructo pedagógico relacional. Teóricamente, se redefine el concepto de resiliencia educativa al situarla más allá de la tolerancia de la adversidad, como la capacidad de la práctica docente para resignificar el entorno de aprendizaje. Los hallazgos validan un modelo de enseñanza donde la sensibilidad pedagógica y la flexibilidad curricular no son únicamente políticas educativas, sino pilares de la justicia, inclusión y equidad. Al integrar elementos como el cine reflexivo y la mediación restaurativa, se expande la teoría curricular, esto sugiere que su efectividad se sitúa en reconocer al estudiante como un sujeto capaz de sostener su continuidad educativa incluso en contextos de alta vulnerabilidad.

5.2. Sugerencias para futuras investigaciones

A partir de los horizontes que abre este estudio, se proponen las siguientes líneas de investigación para continuar profundizando en la resiliencia pedagógica:

Impacto a largo plazo en el proyecto de vida, sería valioso realizar estudios longitudinales que sigan a los graduados de bachillerato que experimentaron estas prácticas de acompañamiento, para determinar cómo la resiliencia construida en el aula influye en su éxito en la educación superior o en su inserción laboral.

Resiliencia y bienestar docente, dado que la resiliencia es relacional, es necesario investigar el estado de la salud mental y el bienestar emocional de los profesores. Explorar cómo el autocuidado docente condiciona la capacidad de generar entornos resilientes para los estudiantes.

La mediación tecnológica y vínculos afectivos, en un mundo cada vez más digital, una ruta prometedora sería indagar cómo se traslada la escucha activa y la sensibilidad pedagógica a entornos virtuales o híbridos, asegurando que la tecnología no deshumanice el proceso formativo.

En la evaluación formative con recursos culturales, profundizar en el uso de disciplinas específicas como el cine-foro, el teatro o el debate, para medir su efectividad técnica en la resolución de conflictos específicos dentro del aula ecuatoriana.

Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)

Ética y transparencia

Los autores de este manuscrito declaran su compromiso con los más altos estándares de integridad y ética académica exigidos por la Revista Espacios. Certifican que:

Originalidad y plagio: El trabajo presentado es original y no ha sido publicado previamente ni está siendo considerado para publicación en otra revista. Todas las fuentes consultadas han sido debidamente citadas y referenciadas según el estilo normativo exigido por la revista.

Conflictos de interés: Declaran la ausencia de conflictos de interés de naturaleza financiera, personal o institucional que pudieran haber influido en la interpretación de los resultados o en las conclusiones.

Participación y crédito: Todos los autores listados han contribuido significativamente al diseño, la ejecución, el análisis o la redacción del manuscrito, y han revisado y aprobado la versión final.

Datos y materiales: El estudio se sustentó en la sistematización de vivencias y prácticas docentes reflexivas, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los estudiantes involucrados, en concordancia con la Declaración de Helsinki de la World Medical Association (2025) y las pautas del Committee on Publication Ethics (2025). Los datos y materiales utilizados en este estudio están disponibles para ser examinados, sujetos a la protección de la privacidad de los participantes.

Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)

Roles de la IA: La IA se empleó únicamente como una herramienta de apoyo editorial y didáctico para mejorar la coherencia textual y optimizar aspectos formales de citación, estructurar, condensar y reformular las pautas de las secciones, asegurando la adherencia al tono instructivo solicitado y a los requisitos de la plantilla SciELO/Revista Espacios.

Responsabilidad humana: La concepción intelectual, la selección de los requisitos académicos y la verificación de la exactitud de las directrices son responsabilidad exclusiva del autor humano. La IA no realizó análisis de datos, interpretación de resultados empíricos, ni aportó conclusiones científicas originales. Se garantiza que la IA no intervino en la generación de contenido científico ni en el análisis de datos, asegurando la originalidad, validez y precisión total del manuscrito por parte de los autores, en línea con las directrices internacionales, este estudio se adhirió a los lineamientos de la Declaración de Heredia (Penabad-Camacho et al., 2024) y a las recomendaciones del Committee on Publication Ethics (COPE, 2024), las cuales enfatizan la transparencia y la responsabilidad en la edición científica.

Edición final: El manuscrito resultante fue revisado, editado y aprobado íntegramente por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por el contenido y las pautas aquí presentadas.

REFERENCIAS

- Adams, C., & van Manen, M. A. (2017). Teaching phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research, 27*(6), 780–791. <https://doi.org/10.1177/1049732317698960>
- Albertí, M., & Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo: cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social: Revista d'intervenció Sòcioeducativa, 67*, 46–70. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn67id328397>
- Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: a systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education, 10*. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1520137>
- Bhuttah, T. M., Xusheng, Q., Abid, M. N., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: the mediating role of inclusive leadership. *Scientific Reports, 14*(1), 24362. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0>
- Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2024). Meta-emotion philosophy in teachers from kindergarten to middle school. *Current Psychology, 43*(19), 17464–17476. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05705-2>

- Committee on Publication Ethics. (2025). *COPE: Committee on Publication Ethics*. <https://publicationethics.org/>
- COPE. (2024). *Authorship and AI tools*. <https://doi.org/10.24318/cCVRZBms>
- Cyrulnik, B., & Bouhours, P. (2019). *Sport et résilience*. Odile Jacob.
- Daff, L., Tame, C., & Sands, J. (2024). A course design approach that encourages reflective practice habits. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100990. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100990>
- Elbertson, N. A., Jennings, P. A., & Brackett, M. A. (2025). The role of educators in school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6, 100134. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100134>
- Flick, U. (2014). Challenges for Qualitative Inquiry as a Global Endeavor. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1059–1063. <https://doi.org/10.1177/1077800414543693>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (16.ª ed.). Siglo XXI de España Editores.
- Gabriel, T., & Börnert-Ringleb, M. (2023). The intersection of learning difficulties and behavior problems – a scoping review of intervention research. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1268904>
- Garro-Aburto, L. L., Vicuña Salvador, H. H., Carrillo-Flores, J. W., & Sánchez, R. M. (2024). Impacto del consumo de contenido audiovisual en la autoestima de estudiantes universitarios. *Visual Review. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, 16(5), 177–186. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5336>
- González-Sánchez, J., Rangel Luzuriaga, L., Castro Ponce, N., Mora Vásquez, J., Plaza Vargas, L., & Lazo Barrilla, W. (2025). Relación entre la pedagogía del cine y la motivación académica en estudiantes de bachillerato. *Espacios*, 46(6), 249–260. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p21>
- Guillén-Montañez, F., Lora, M. G., Rodríguez, L., & Joseph, C. (2025). Resiliencia en adolescentes embarazadas con recursos económicos limitados: una revisión sistémica. *Revista de Ciencias Sociales*, 31, 572–588. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.44029>
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación* (M. Gómez, Trad.). Octaedro.
- Mas-Expósito, L., Krieger, V., Amador-Campos, J. A., Casañas, R., Albertí, M., & Lalucat-Jo, L. (2022). Implementation of Whole School Restorative Approaches to Promote Positive Youth Development: Review of Relevant Literature and Practice Guidelines. *Education Sciences*, 12(3), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci12030187>
- McGuire, A., Gabrielli, J., Hambrick, E., Abel, M. R., Guler, J., & Jackson, Y. (2021). Academic functioning of youth in foster care: The influence of unique sources of social support. *Children and Youth Services Review*, 121, 105867. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105867>
- Munuera, P., & Armadans, I. (2024). Health mediation as an alternative means of conflict resolution in the practice of medicine in turbulent times: An update. *Medicina Clínica (English Edition)*, 162(1), 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.medcle.2023.07.016>
- Nieto, Á., & Cabezas, J. (2024). El uso del cine en la educación: Una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-851>
- Noddings, N. (2016). Moral Life and Education. *Action in Teacher Education*, 38(3), 212–216. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1194783>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. Rodil, Trad.). Katz Editores.
- Penabad-Camacho, L., Penabad-Camacho, M. A., Mora-Campos, A., Cerdas-Vega, G., Morales-López, Y., Ulate-Segura, M., Méndez-Solano, A., Nova-Bustos, N., Vega-Solano, M., & Castro-Solano, M. (2024). Declaración de Heredia: Principios sobre el uso de inteligencia artificial en la edición científica. *Revista Electrónica Educare*, 28(S), 1–10. <https://doi.org/10.15359/ree.28-S.19967>
- Pigliucci, M. (2018). *Cómo ser un estoico: Utilizar la filosofía antigua para vivir una vida moderna* (F. García Lorenzana, Trad.). Editorial Ariel.
- Rodríguez, Y., Munárriz, A., & Magreñán, A. (2024). A new approach to continuous assessment: Moving from a stressful sum of grades to meaningful learning through self-reflection. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 101072. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101072>
- Rombout, F., Schuitema, J., & Volman, M. (2024). Effects of a philosophy classroom dialogue intervention on students' value-loaded critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101617. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101617>

- Ronen, T. (2021). The Role of Coping Skills for Developing Resilience Among Children and Adolescents. In *The palgrave handbook of positive education* (pp. 345–368). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_14
- Santos-Villalba, M. J., Leiva-Olivencia, J. J., González-Sodis, J. L., & Alcalá del Olmo-Fernández, M. J. (2024). Resilience Strategies of Students in Highly Complex Educational Contexts: Opportunities for Inclusive Pedagogical Transformation. *Education Sciences*, *14*(3), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci14030265>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Wang, X., Yan, Z., Tang, A., Chen, C., Chen, J., & Xiong, Y. (2025). Adversity quotient influences self-regulated learning strategies via achievement motivation among chinese university students. *Education Sciences*, *15*(8), 1042. <https://doi.org/10.3390/educsci15081042>
- World Medical Association. (2025). World Medical Association Declaration of Helsinki. *JAMA*, *333*(1), 71. <https://doi.org/10.1001/jama.2024.21972>
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). Estrategias de evaluación formativa. Percepción de lprofesorado de educación básica. *Alteridad*, *20*(2), 259–272. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.08>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional