

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
Unidad de Posgrado de Educación



**Razones de disciplina como factores para la resiliencia en
estudiantes. Una mirada de las conductas de aprendizaje
desde los docentes**

Trabajo de investigación para obtener el Grado Académico de Maestro(a) en
Educación con Mención en Psicología Educativa

Autor:

Lic. Lucero Nirvana Yauri Perales

Asesor:

Dr. Juan Jesús Soria Quijaite

Lima, noviembre 2025

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Dr. Juan Jesús Soria Quijaite, docente de la Unidad de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“RAZONES DE DISCIPLINA COMO FACTORES PARA LA RESILIENCIA EN ESTUDIANTES. UNA MIRADA DE LAS CONDUCTAS DE APRENDIZAJE DESDE LOS DOCENTES”** del autor Lucero Nirvana Yauri Perales tiene un índice de similitud del 8 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima a 1 día del mes de diciembre del año 2025.



Dr. Soria Quijaite Juan Jesús

DNI: 21504919

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 20 días de Noviembre del año 2025, siendo las 16:00 horas se reunieron en la sala virtual <https://educadventista.zoom.us/j/86797891551> la dirección del señor Presidente del Jurado: Mg. Josué Arturo Morán Condezo y los demás miembros siguientes:

Secretario: Mtro. Carlos Daniel Abanto Ramírez
 Asesor : Dr. Juan Jesús Soria Quijaite
 Vocal : Mg. Sara Esther Richard Pérez
 Vocal : Jessica Aranda Turpo.

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de trabajo de investigación de posgrado titulada: Razones de disciplina como factores para la resiliencia en estudiantes. Una mirada de la conducta de aprendizaje desde los docentes, de la estudiante Lucero Nirvana Yauri Perales, conducente a la obtención del Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa. El Presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando a los candidatos a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, el presidente del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por la candidata, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

Aprobado por con ESCALA VIGESIMAL DE 17 ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE MUY BUENO, CON MÉRITO SOBRESALIENTE

La presidenta del Jurado hizo alusión al maestrando y solicitó al secretario la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, la presidenta del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.



Presidenta

Secretario

Candidata

Vocal

Vocal

AGRADECIMIENTO

Mi gratitud a Dios, fuente de sabiduría, fortaleza y guía en cada paso de mi vida. Su presencia ha iluminado mi camino, brindándome las fuerzas necesarias para culminar esta investigación.

Mi más profundo agradecimiento a mi familia, cuyo amor, comprensión y aliento fueron esenciales para culminar este proyecto. Su apoyo incondicional ha sido mi mayor impulso en todo este recorrido.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi hijo, la mayor bendición y motivo de mi esfuerzo diario.

Este logro también es tuyo, que éste sea un ejemplo del valor de la perseverancia y del poder de los sueños alcanzados con dedicación y amor.

ÍNDICE

RESUMEN	6
1.INTRODUCCIÓN	7
2. REVISIÓN DE LITERATURA	8
3.MÉTODO	9
4.RESULTADOS Y DISCUSIÓN	11
5.DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	20
REFERENCIAS.....	22

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las razones de disciplina y la resiliencia en estudiantes de educación básica regular, evaluada desde la perspectiva de los docentes. A través del enfoque cuantitativo y el método hipotético-deductivo, se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para identificar las interacciones entre tres dimensiones de las razones de disciplina (razones institucionales, personales e interpersonales) y la resiliencia percibida en los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 19 docentes ($M=44$; $DE=1.64$) de nivel básico quienes valoraron las conductas de aprendizaje de sus 523 alumnos con edad de ($M=14.89$; $DE=1.52$) en función a estas dos variables. Los resultados mostraron que las razones personales de disciplina presentan una relación negativa significativa con la resiliencia ($\beta = -0.59$), mientras que las razones institucionales e interpersonales se asociaron positivamente con ella ($\beta = 0.36$ y $\beta = 0.55$, respectivamente). El modelo presentó un buen ajuste ($CFI = .940$; $RMSEA = .044$; $TLI = .932$), lo que respalda su validez estructural. Se concluye que las percepciones docentes sobre la disciplina pueden actuar como predictores del desarrollo socioemocional en el aula, destacando la importancia del clima escolar, la empatía docente y la disciplina positiva para fortalecer la resiliencia estudiantil. Estos hallazgos tienen implicancias relevantes para el diseño de estrategias formativas dirigidas a educadores que buscan promover entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y adaptativos.

1. INTRODUCCIÓN

Las conductas de aprendizaje en estudiantes de secundaria se abordan reconociendo que muchas dificultades en el aula —como la desmotivación, la baja autorregulación o disciplina, la impulsividad y los conflictos interpersonales— tienen un origen socioemocional, muchas conductas de aprendizaje problemáticas, como la desmotivación o la desorganización, surgen de debilidades socioemocionales [1]. Una problemática creciente en América Latina, es la de muchos estudiantes carentes de competencias esenciales como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos, lo que se traduce en conductas de aprendizaje inadecuadas [2]. En el Perú, la Evaluación Muestral 2022 [3] evidenció que, si bien los estudiantes presentan fortalezas en competencias socioemocionales como la empatía y la responsabilidad, muestran debilidades en aspectos clave como la autoeficacia académica y emocional, elementos directamente vinculados con su resiliencia. Estas competencias, en combinación con la disciplina, pueden potenciarse desde el aula para influir positivamente en las conductas de aprendizaje. Ledger et al [4], En la actualidad, resiliencia y la disciplina rara vez aparecen articuladas en un mismo marco de política, con lo que las escuelas carecen de orientación clara para integrar disciplina con promoción de bienestar y resiliencia. En Latinoamérica señala que los conflictos escolares están muy vinculados con violencia (física, psicológica) y con malas prácticas docentes. La disciplina no siempre se maneja desde un enfoque formativo, sino más como control, lo que podría debilitar el sentido de pertenencia de los estudiantes y su resiliencia [5].

El tipo de aprendizaje esencial para el siglo XXI, es la atención que se centra en tres aspectos fundamentales: la necesidad de un modelo educativo renovado, el desarrollo de competencias y habilidades específicas, y la capacidad de responder eficazmente a situaciones inesperadas [6]. En este contexto, se reconoce que el aprendizaje ya no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe integrar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración. Este enfoque plantea un reto urgente: ¿están los estudiantes de hoy adquiriendo las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos complejos y cambiantes del futuro?

Autores como [7] coinciden en que la educación del siglo XXI debe ser inclusiva, interdisciplinaria y adaptativa, permitiendo a los jóvenes afrontar entornos inciertos. A pesar de estas exigencias, los sistemas educativos aún no han logrado incorporar de manera efectiva estas competencias en los planes de estudio. Las transformaciones necesarias no solo exigen cambios curriculares, sino también nuevas formas de enseñanza y evaluación, un uso intensivo de la tecnología y una atención personalizada a las necesidades individuales de los estudiantes [8].

La disciplina escolar ha dejado de entenderse únicamente como un conjunto de normas y sanciones, para convertirse en un componente formativo esencial del desarrollo integral del estudiante. Las razones que sustentan la disciplina, como la autorregulación, el respeto mutuo y la responsabilidad; influyen directamente en la formación de habilidades socioemocionales clave, entre ellas la resiliencia [9]. Esta capacidad de adaptarse positivamente frente a la adversidad es especialmente relevante en contextos escolares donde los estudiantes enfrentan desafíos constantes, lo que hace indispensable una cultura de disciplina positiva que fomente el clima escolar, el sentido de pertenencia y la autonomía emocional [10]. Kropac et al [11], destacan que la disciplina no solo es fundamental para el funcionamiento de los salones de clase y la convivencia escolar, sino también para el desarrollo de una ciudadanía responsable. No obstante, muchos docentes, especialmente los nuevos, no abordan de manera explícita este tema hasta que surgen conflictos concretos. En paralelo, el contexto educativo peruano plantea retos propios, como la creciente diversidad cultural y social en las aulas, lo que exige estrategias de disciplina y enseñanza más integradoras y sensibles [12], [13].

Por otro lado, la resiliencia ha sido reconocida como una capacidad esencial para sostener el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta habilidad permite a los estudiantes enfrentar el error, superar la frustración y mantener la motivación académica [14]. Sin embargo, investigaciones recientes alertan sobre un posible debilitamiento del pensamiento resiliente entre los jóvenes, debido a la falta de entrenamiento diario en hábitos mentales saludables (Molinero y González, 2018).

Las conductas de aprendizaje, entendidas como patrones observables en la forma en que los estudiantes enfrentan tareas educativas, reflejan no solo sus habilidades cognitivas, sino también su disposición emocional y actitudinal frente al aprendizaje [16], [17]. En el caso peruano, estas conductas se configuran también como un reflejo del desarrollo de estructuras internas tanto cognitivas como socioemocionales, esenciales para el ejercicio pleno de la ciudadanía [18].

La percepción docente de relación profesor-alumno, influye indirectamente sobre rendimiento académico mediante variables como resiliencia y aprendizaje autónomo. Este modelo usa mediación, relaciones latentes, y examina cómo componentes del entorno educativo funcionan como impulsores de resiliencia, el cual contrasta los efectos institucionales e interpersonales de disciplina [19].

Bauer et al [20], analiza no solo los factores institucionales sociales, como el clima escolar y expectativas docentes; sino también el rol mediador de la resiliencia entre esas variables y desempeño académico percibido, el cual las razones institucionales podrían alinearse con expectativas de los docentes y aspectos de clima escolar, lo que lo hace un buen punto de comparación para demostrar cómo las variables de razones de disciplina operan dentro del contexto escolar.

Existe una brecha significativa en la literatura sobre el vínculo entre la disciplina, la resiliencia y las conductas de aprendizaje, particularmente en contextos distintos al de la pandemia o en muestras amplias y diversas [21]. Además, no se ha investigado lo suficiente el papel mediador de la resiliencia en la relación entre el estrés académico y el aprendizaje autodirigido.

Por tanto, la investigación busca aportar evidencia empírica sobre cómo las razones de disciplina influyen en la resiliencia para las conductas de aprendizaje de los estudiantes de secundaria en el Perú, desde la mirada de los docentes. El estudio contribuye al desarrollo de políticas educativas más integrales, al fortalecimiento de la práctica docente y al diseño de estrategias formativas que promuevan el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Razones para la disciplina

Herpratiwi et al [22], manifestaron que una actitud disciplinada es fundamental en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso de cambio que resulta de los esfuerzos de un individuo por lograr un nuevo cambio en su comportamiento general como resultado de sus propias experiencias al interactuar con su entorno. De acuerdo con [23] la disciplina indica el fuerte impulso y control de los individuos al canalizar sus emociones y mostrar su comportamiento. Según la teoría de la evaluación cognitiva, las conductas de los estudiantes están influenciadas por diferentes tipos de motivaciones: razones intrínsecas, que producen placer o excitación mientras se realiza una actividad; razones identificadas, determinadas por los valores y metas personales. razones introyectadas, determinadas por presiones internas orientadas a actuar de cara a evitar una evaluación negativa tales como culpabilidad, vergüenza o turbación, razones externas, referidas a conductas formadas por refuerzos externos, cumplimiento de reglas, o miedo al castigo; y ausencia de razones, en relación con las conductas amotivadas o sin razón en las que prevalecen los sentimientos de falta de control [24]. [25] identificaron como enseñanzas personales significativas que la disciplina y la autonomía son fundamentales para el desarrollo de sus actividades académicas.

2.2 Resiliencia

Gil [26], menciona que las psicólogas Emmy Werner y Ruth Smith realizaron una de las investigaciones más importantes, donde se llegó a la conclusión de que la resiliencia se basa en una serie de características personales como la empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, pero también se están empezando a manifestar la importancia de factores externos, como la familia o el apoyo de un adulto importante, el cual han servido como base para la creación de programas educativos.

Islam Lugo-Márquez et al [27], menciona que la resiliencia se refiere a la habilidad del ser humano para enfrentar las dificultades de la vida, superarlas y transformarse por ellas, en paralelo Emmy Werner llamó a estos factores protectores, que estimulan el desarrollo biopsicosocial de las personas, como la autoestima, la moralidad, el humor y el pensamiento crítico, pilares de la resiliencia. Al confiar más en la fortaleza de las personas y en sus posibilidades de realizar cambios positivos, la resiliencia ha introducido una perspectiva diferente tanto en el ámbito de la psicopatología como en el de la educación. Este método está más cerca de los modelos unidireccionales que de los modelos dinámicos e interactivos del desarrollo. Desde esta perspectiva, la resiliencia permite también tener optimismo y confianza en las capacidades del ser humano para adaptarse y mejorar constantemente. Las próximas investigaciones definirán más claramente los campos de aplicación y los límites de esta fascinante idea [28]. La resiliencia juega un papel importante en la educación, ya que al fomentarla se puede fomentar el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitan al estudiante sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida [29]. No obstante, la

investigación sobre la resiliencia de las instituciones educativas ha sido insuficiente, especialmente en lo que respecta a la educación superior [30].

2.3. Conductas de aprendizaje

Las conductas de aprendizaje constituyen el conjunto de acciones, actitudes y estrategias que los estudiantes manifiestan durante los procesos educativos y que reflejan su nivel de compromiso, autorregulación y adaptación al entorno escolar [31]. Estas conductas no solo están vinculadas con el rendimiento académico, sino también con factores socioemocionales, como la disciplina, la motivación intrínseca y la resiliencia [32]. En contextos escolares, las conductas de aprendizaje se observan en la participación activa, la atención sostenida, la gestión del tiempo, la perseverancia ante la dificultad y el cumplimiento de normas y tareas [33]. Desde la perspectiva de los docentes, dichas conductas representan indicadores visibles del grado de autorregulación y de la capacidad del estudiante para manejar la frustración o el fracaso, aspectos estrechamente relacionados con la resiliencia académica [10].

Diversos estudios han demostrado que la disciplina entendida como autocontrol y regulación del comportamiento favorece la adopción de conductas de aprendizaje positivas. [34] encontró que los estudiantes con mayor autoeficacia y autodisciplina mostraban niveles superiores de motivación y resiliencia ante la presión académica. Asimismo, investigaciones recientes señalan que el clima de aula y la percepción del docente sobre la conducta del estudiante influyen significativamente en la manera en que éste internaliza las normas y desarrolla hábitos de estudio eficaces [35].

3. MÉTODO

3.1. Diseño y participantes

El presente estudio es de tipo no experimental, correlacional y transversal [36]. Se empleó un diseño correlacional - predictivo para examinar las relaciones estructurales entre las razones de disciplina (tres factores latentes: razones institucionales, personales e interpersonales) y la resiliencia percibida en 523 estudiantes, a partir de las valoraciones de 19 docentes. El análisis principal se realizó mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM), lo que permite estimar relaciones entre variables latentes y evaluar la validez de la estructura propuesta [37].

La población objetivo estuvo constituida por docentes de educación básica regular que evaluaron las conductas de aprendizaje de sus alumnos. El marco muestral se generó a partir de los profesores registrados en la institución educativa ambos sexos del nivel secundaria de Gestión Pública de la Unidad de Gestión Educativa Local Ventanilla, Lima. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico [38]. El tamaño de la muestra se determinó considerando 36 variables observables y 2 variables latentes para el modelo de ecuaciones estructurales (SEM), así como el tamaño de efecto anticipado ($\lambda = .20$), la probabilidad deseada ($\alpha = .05$) y la potencia estadística ($1 - \beta = .95$). Este cálculo indicó la necesidad de 351 participantes como mínimo (Soper, 2024). La muestra estuvo conformada por 523 participantes con edades entre 13 y 17 años ($M = 14.89$, $DE = 1.52$) entre adolescentes mujeres (50.86%) y hombres (49.14%). La mayoría accedió a responder los instrumentos siendo estudiantes del nivel secundario el cual la descripción de muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Datos sociodemográficos

Variab	n=523
Edad (año)	
Adolescentes; n (%) / media \pm DE	266 M (50.86%); 257 H (49.14%) 14.89 \pm 1.52
Docentes; n (%) / media \pm DE	13 M (68.42%); 6 H (31.58%) 44 \pm 1.60
Grado de instrucción	

Educación Técnica; n (%)	266 (50.86%)
Hombre; n (%)	257 (49.14)
Grado de estudios	
Primero; n (%)	113 (21.606)
Segundo; n (%)	73 (13.958)
Tercero; n (%)	78 (14.914)
Cuarto; n (%)	123 (23.518)
Quinto; n (%)	136 (26.004)
Procedencia de estudiantes	
Costa; n (%)	6 (.56)
Sierra; n (%)	5 (.47)
Selva; n (%)	5 (.47)
Otro País; n (%)	2 (.19)

Nota. DE = Desviación estándar

3.2. Instrumentos

3.2.1. Razones de disciplina

Esta escala fue desarrollada por [39] específicamente para medir razones de disciplina en estudiantes de educación básica regular. El instrumento está compuesto por 26 ítems, con opciones de respuesta de escala Likert con rangos Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5). La confiabilidad del instrumento se estableció mediante el coeficiente Alfa, obteniendo un valor de .85 como modelo unidimensional.

El AFC del instrumento tiene los siguientes índices de ajuste que aportó un $\chi^2(215) = 799.06$, $p < 0.001$, CFI=0.91, GFI=0.90, AGFI=0.89, SRMR=0.08, RMSEA=0.03 con los factores razones intrínsecas para ser disciplinado (RINT), razones externas para ser disciplinado (RE), sin razones para ser disciplinado (SR), razones introyectadas para ser disciplinado (RITZ), razones responsables para ser disciplinado (RR) y razones de preocupación por los demás para ser disciplinado (RPD).

3.2.2. Resiliencia

Se usó la versión en español [40]. Presenta una estructura factorial unidimensional de 13 ítems, con opciones de respuesta de escala Likert. En cuanto a la confiabilidad, esta se estimó a través del coeficiente Alfa ($\alpha > .80$).

El instrumento mostró cargas factoriales de 0,34 a 0,56, todas ellas superiores al criterio de 0,3 y el AFC tiene los siguientes índices de ajuste que aportó un $\chi^2(53, N = 520)=100.93$, $p<0.001$, CFI=0.93, TLI=0.91, SRMR=0.04, RMSEA=0.04, 90%CI: 0.029-0.054.

3.3. Procedimientos

El estudio se ciñe a las pautas establecidas en la investigación con seres humanos en la declaración de Helsinki y las normas de confidencialidad, informando a los participantes sobre la naturaleza del estudio, además del consentimiento informado (Asociación Médica Mundial, 2019). La investigación deriva de un proyecto mayor aprobado por el comité de ética de la Universidad Peruana Unión con código 2024-CE-EPG-00132.

3.4. Análisis de datos

En la fase preliminar, se evaluó la validez de contenido considerando tres aspectos clave para cada ítem como la relevancia que es la importancia y esencialidad para el constructo en estudio, así mismo la coherencia que es el grado de alineación con el concepto que se pretende medir y la claridad que es la facilidad de comprensión y univocidad del enunciado. Para ello, se utilizó una escala de 1 a 5, donde 1 representa la

ausencia total de la característica evaluada y 5 indica su presencia absoluta. Para cuantificar estos criterios, se calculó el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980) con intervalos de confianza al 95%, empleando un software desarrollado específicamente en MS Excel©. Este coeficiente varía entre 0 y 1, donde valores cercanos a 1 reflejan un alto grado de relevancia, coherencia y claridad en los ítems evaluados. Se consideraron adecuados aquellos ítems con un V de Aiken ≥ 0.70 a nivel de muestra, mientras que, a nivel poblacional, se aceptaron aquellos cuyo límite inferior del intervalo de confianza superó 0.59 (Penfield & Giacobbi, 2004).

Los datos obtenidos fueron codificados y depurados para garantizar su consistencia, eliminando casos con valores perdidos, respuestas inconsistentes o atípicas. Se comprobó la normalidad de las variables mediante los coeficientes de asimetría y curtosis, aceptando valores dentro del rango ± 2 (Field, 2018). Posteriormente, se evaluó la adecuación de los datos para realizar el análisis factorial mediante el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett, considerándose aceptables valores KMO superiores a .70 y significancia $p < .05$ [41] [42].

Antes de proceder al análisis confirmatorio, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el propósito de identificar la estructura subyacente de las variables observadas y comprobar empíricamente la agrupación de los ítems en los factores teóricos esperados. Esta fase exploratoria permitió determinar el número de dimensiones que mejor representaban la variable “Razones de disciplina” y la variable “Resiliencia”, garantizando la validez de constructo antes de aplicar el modelo de ecuaciones estructurales. El AFE se ejecutó utilizando el método de extracción de ejes principales (Principal Axis Factoring), dado que los datos no mostraron normalidad multivariada estricta, y con una rotación oblimin para permitir correlaciones entre los factores, en coherencia con el enfoque teórico del estudio. Se retuvieron aquellos ítems con cargas factoriales $\geq .40$ y comunalidades superiores a .30, siguiendo los criterios propuestos por [42] y [43].

Los resultados del AFE mostraron una estructura compuesta por tres factores para las razones de disciplina, razones institucionales, personales e interpersonales y un único factor para la resiliencia, confirmando la adecuación conceptual del instrumento. Estos resultados sirvieron como base para definir la estructura que posteriormente fue evaluada en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Se reportan los valores descriptivos: media, desviación estándar, asimetría y curtosis, índices de dificultad y de discriminación, con el fin de conocer la distribución de las puntuaciones obtenidas. Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) de los instrumentos se utilizó el método de máxima verosimilitud robustos (MLR), por la ausencia de normalidad multivariada [44], se reportan varias estructuras sugeridas (factores correlacionados, bifactorial y unidimensional). Los criterios aceptables son: CFI y TLI $> .95$, RMSEA $< .080$, SRMR $< .060$ [45] y pesos factoriales superiores a .50 [46].

El proceso de análisis estadístico se realizó utilizando el paquete “lavaan” y “semTools” (Rosseeel, 2012) en la versión del software R. 4.4.2 (R Core Team, 2024), así como el software AMOS.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis descriptivos de las variables en estudio

La Tabla 2 muestra dos grupos de estudio definidos en esta investigación. El grupo de estudiantes está conformado por 523 y el grupo de docentes por 19 encuestados. Por otro lado, del 100% de los estudiantes encuestados 95% pertenecen a la región costera del Perú, de los cuales el 26.0% están en 5to grado de secundaria, seguido del 4to grado representado por un 23.5% de estudiantes. Asimismo, más de la mitad de los estudiantes reportaron que su padre (53.3%) y madre (58.5%) tiene secundaria completa; sin embargo, 70 padres de familia no tienen un nivel de instrucción según reportaron sus hijos.

Tabla 2. Descriptivos de estudiantes y docentes

Grupo	Variables	Niveles	Frecuencias	% del Total
Estudiantes	Género	Femenino	266	50.9 %
		Masculino	257	49.1 %
	Edad	12	29	5.5 %
		13	100	19.1 %
		14	76	14.5 %
		15	106	20.3 %
		16	125	23.9 %
	Región	17	87	16.6 %
		Costa	497	95.0 %
		Otro país	10	1.9 %
Selva		6	1.1 %	
		Sierra	10	1.9 %

		1RO	113	21.6 %
		2DO	73	14.0 %
	Grado	3RO	78	14.9 %
		4TO	123	23.5 %
		5TO	136	26.0 %
		Educación técnica	139	26.6 %
	Grado de instrucción del padre	Educación universitaria	74	14.1 %
		Secundaria completa	279	53.3 %
		Sin instrucción	31	5.9 %
		Educación técnica	103	19.7 %
	Grado de instrucción de la madre	Educación universitaria	75	14.3 %
		Secundaria completa	306	58.5 %
		Sin instrucción	39	7.5 %
Docentes	Género	Femenino	13	68.4 %
		Masculino	6	31.6 %
	Edad	Media	47.1	
		Mediana	48	
		DE	9.63	
		Mínimo	33	
	Máximo	65		

En la Tabla 3 se observan los porcentajes por ítems de las razones para la disciplina, donde se observa que más del 47.4 % seguido de un 38.4 % indican estar de acuerdo y totalmente de acuerdo respectivamente en relación al P1RD; además, el 57 % menciona estar de acuerdo con el ítems P11RD; asimismo, un 49.9 % señala estar de acuerdo con lo indicado en el ítems P21RD; no obstante, el 43.4 % seguido por el 34.8 % señala estar de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo respectivamente en relación al ítem P24RD, en cambio, el 54.9 % menciona estar de acuerdo con el ítem P9RD.

Por otro lado, se observa que 27.7 % seguido del 22.8 % está ni de acuerdo ni en desacuerdo, así como en desacuerdo respectivamente respecto a lo que señala el ítem P14RD, además, se evidencia que el 31.2 % y el 30.8 % respectivamente está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respecto a lo indicado en el ítem P5RD, de modo similar reportaron respecto al ítem P13RD indicando estar totalmente en desacuerdo (36.5 %) y en desacuerdo (36.9 %). En esa misma línea, el 31.5 % y el 32.5 % reportó estar en desacuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo según indica el ítems P19RD.

Los resultados también arrojaron que el 44.9% precisa estar de acuerdo con lo indicado en el ítems P16RD, además, los estudiantes están de acuerdo (45.5 %) y totalmente de acuerdo (40.9 %) con lo dispuesto en el ítem P3RD. En tanto, el 62.3 % está de acuerdo con lo dispuesto en el ítem P7RD, el 54.1 % está de acuerdo con lo mencionado en el ítem P12RD, asimismo, el ítem P25RD precisan estar de acuerdo con un 60.2 los estudiantes. En ese mismo tenor, el 50.5 % preciso estar de acuerdo respecto a lo mencionado en el ítem P20RD, en cambio, solo el 47.2 % estuvo de acuerdo con lo precisado en el ítem P23RD.

Tabla 3. Frecuencias de las Razones para la disciplina

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
P1RD	4.2 %	2.1 %	7.8 %	47.4 %	38.4 %
P11RD	1.1 %	0.4 %	7.1 %	57.0 %	34.4 %
P18RD	3.3 %	7.3 %	34.4 %	40.7 %	14.3 %
P21RD	1.9 %	3.6 %	26.6 %	49.9 %	18.0 %
P24RD	1.9 %	5.4 %	34.8 %	43.4 %	14.5 %
P9RD	2.7 %	4.6 %	17.2 %	54.9 %	20.7 %
P14RD	11.5 %	22.8 %	27.7 %	30.6 %	7.5 %
P26RD	9.9 %	23.9 %	30.4 %	27.2 %	8.6 %
P5RD	31.2 %	30.8 %	16.4 %	14.1 %	7.5 %

P13RD	36.5 %	36.9 %	11.7 %	9.6 %	5.4 %
P19RD	12.8 %	31.5 %	32.5 %	17.8 %	5.4 %
P8RD	2.5 %	11.9 %	37.7 %	38.4 %	9.6 %
P16RD	3.8 %	5.2 %	23.9 %	44.9 %	22.2 %
P22RD	5.4 %	15.3 %	35.6 %	31.9 %	11.9 %
P3RD	2.1 %	0.4 %	11.1 %	45.5 %	40.9 %
P7RD	2.1 %	2.7 %	14.5 %	62.3 %	18.4 %
P12RD	1.0 %	1.3 %	11.9 %	54.1 %	31.7 %
P17RD	1.3 %	1.7 %	20.1 %	57.9 %	18.9 %
P25RD	1.5 %	1.0 %	13.4 %	60.2 %	23.9 %
P6RD	1.3 %	3.1 %	25.8 %	51.1 %	18.7 %
P10RD	2.9 %	4.6 %	26.4 %	42.3 %	23.9 %
P20RD	2.1 %	2.9 %	25.6 %	50.5 %	18.9 %
P23RD	1.5 %	2.1 %	27.3 %	47.2 %	21.8 %

Los resultados reportan en la Tabla 4 que el 39.8 % de los estudiantes indicaron que a menudo es cierto y un 30.8 % señalaron algunas veces es cierto respecto a lo indicado en el ítem P1ER, asimismo, precisaron que el 37.1 % y el 31.2% a menudo es cierto y algunas veces es cierto respecto al ítem P2ER. También se evidenció que el 30.8 % y el 30.4 % señaló que algunas veces y a menudo es cierto respecto a lo señalado en el ítem P4ER. Sin embargo, se encontró que a menudo es cierto (29.4 %) y siempre es cierto (27.3 %) respecto a lo que menciona el ítem P5ER, además se encontró que el 42.4 % precisa que siempre es cierto respecto a lo que señala el ítem P6ER. No obstante, se encontró evidencia que el 31.7 % y el 29.3 % algunas veces es cierto y a menudo es cierto respectivamente señalaron respecto a lo indicado en el ítem P7ER. En esa misma línea, se encontró que el 27.7 % señala que algunas veces es cierto y el 28.1% que a menudo es cierto respecto a lo precisado en el ítem P8ER. Hay que rescatar que el 32.9 % señala que a menudo es cierto y el 31.7 señala que siempre es cierto respecto a lo indicado en el ítem P9ER. Finalmente, se encontró que más del 26 % reportó que es cierto respecto a lo que indica el ítem P10ER.

Tabla 4. Frecuencias de los ítems de resiliencia

ítems	Nunca es cierto	Rara vez es cierto	Algunas veces es cierto	A menudo es cierto	Siempre es cierto
P1ER	1.0 %	6.5 %	30.8 %	39.8 %	22.0 %
P2ER	2.1 %	6.5 %	31.2 %	37.1 %	23.1 %
P3ER	3.3 %	11.5 %	28.3 %	27.9 %	29.1 %
P4ER	7.1 %	17.4 %	30.8 %	30.4 %	14.3 %
P5ER	4.2 %	15.1 %	23.9 %	29.4 %	27.3 %
P6ER	1.1 %	4.2 %	21.4 %	30.8 %	42.4 %
P7ER	7.5 %	15.5 %	31.7 %	29.3 %	16.1 %
P8ER	6.3 %	16.1 %	27.7 %	28.1 %	21.8 %
P9ER	2.1 %	8.4 %	24.9 %	32.9 %	31.7 %
P10ER	5.4 %	10.7 %	26.4 %	31.4 %	26.2 %

En la Tabla 5 se observan los porcentajes por ítems que perciben los docentes respecto a la conducta de aprendizaje de sus estudiantes, en la que se encontró que el 63.2 seguido del 36.8 % de los docentes indican que sus estudiantes a veces aplican y aplican con mayor frecuencia respectivamente concerniente al ítem P1CMCA, además, se observa que el 68.4 % a veces aplica lo indicado en el ítem P2CMCA, y el 73.7 indicó que a veces aplica y el 26.3 % aplica con mayor frecuencia respecto al ítem P3CMCA. Precisar que estos tres ítems reportaron 0% en la opción no aplican los estudiantes.

Se encontró que el 63.2 % a veces aplica seguido por un 21.1 % que no aplica respecto al ítem P4CMCA. Asimismo, se observa que el 78.9 % a veces aplica y un dividido 10.5% que no aplica lo indicado en el ítem P5CMCA. El 68.4 % de los docentes señala que los estudiantes a veces aplican lo indicado en el ítem P6CMCA y solo el 26.3 % no aplica. En esa misma línea, el 63.2 % a veces aplica y el 21.1 % no aplica respecto a lo que señala el ítem P7CMCA, en cambio, el 52.6 % a veces aplica y el 31.6 % no aplica lo que indica el ítem P8CMCA.

En relación del ítem P9CMCA se encontró que el 78.9 % a veces aplica, en cambio los docentes señalan que sus estudiantes a veces aplican representado por un 57.9 % y aplica con mayor frecuencia en un 42.1 % respecto a lo que precisa el ítem P10CMCA. Se evidencia que el 63.2 de los docentes señala que a veces aplica respecto al ítem P11CMCA, en cambio, el 68.4 señala que a veces aplican respecto a lo que precisa

el ítem P12CMCA, el 73.7 % a veces aplica lo que señala el ítem P13CMCA. Un dato revelador es que el 84.2 % señala que a veces aplica el ítem P14CMCA.

Po otro lado, se encontró que el 78.9 % a veces aplica el ítem P15EFCA, no obstante, se encontró que el 84.2 % de los docentes indican que aplican con mayor frecuencia el ítem P19EFCA. En esa misma línea, se evidencia que 73.7 % a veces aplica el ítem P20EFCA, en cambio, se encontró que el 52.6 % a veces aplica y el 31.6 % no aplica el ítem P23EFCA y el 68.4 % a veces aplica y el 26.3 % aplica con mayor frecuencia lo que precisa el ítem P24EFCA.

Tabla 5. Porcentaje de calificación de los ítems de conductas de aprendizaje (docentes)

Items	No aplica	A veces aplica	Aplica con mayor frecuencia
P1CMCA	0.0%	63.2 %	36.8 %
P2CMCA	0.0%	68.4 %	31.6 %
P3CMCA	0.0%	73.7 %	26.3 %
P4CMCA	21.1 %	63.2 %	15.8 %
P5CMCA	10.5 %	78.9 %	10.5 %
P6CMCA	26.3 %	68.4 %	5.3 %
P7CMCA	21.1 %	63.2 %	15.8 %
P8CMCA	31.6 %	52.6 %	15.8 %
P9CMCA	15.8 %	78.9 %	5.3 %
P10CMCA	0.0%	57.9 %	42.1 %
P11CMCA	10.5 %	63.2 %	26.3 %
P12CMCA	10.5 %	68.4 %	21.1 %
P13CMCA	5.3 %	73.7 %	21.1 %
P14CMCA	5.3 %	84.2 %	10.5 %
P15EFCA	15.8 %	78.9 %	5.3 %
P16EFCA	21.1 %	63.2 %	15.8 %
P17EFCA	26.3 %	63.2 %	10.5 %
P18EFCA	21.1 %	73.7 %	5.3 %
P19EFCA	0.0%	15.8 %	84.2 %
P20EFCA	5.3 %	73.7 %	21.1 %
P21EFCA	15.8 %	63.2 %	21.1 %
P22EFCA	26.3 %	68.4 %	5.3 %
P23EFCA	31.6 %	52.6 %	15.8 %
P24EFCA	5.3 %	68.4 %	26.3 %

4.2. Análisis factorial exploratorio de las variables

En la Tabla 6 se muestra el análisis AFE de la variable razones para la disciplina en la que se configuró mediante el método de análisis en paralelo con una rotación de Promax, identificándose cuatro factores principales. Se observa que en el Factor 1 hay 10 ítems que contribuyen significativamente a medir este factor con cargas factoriales (λ) por sobre 0.456, sin embargo, se identifican algunos ítems de otros factores de la escala original que cargan en ese factor (por ejemplo, el ítem P1RD). En el Factor 2 se puede observar que todos los ítems de la escala original siguen midiendo el factor razones de preocupación por los demás para ser disciplinados con cargas altas ($\lambda > 0.562$). En cambio, se observa que el Factor 3 es medido por solo 3 ítems de cinco ítems de la dimensión original, por lo que dos ítems pasaron a cargar en el Factor 1 (P1RD y P11RD), sin embargo, una de las características de este factor es que los tres ítems tienen buenas contribuciones a medir las razones intrínsecas para ser disciplinado. Finalmente, el cuarto factor, este es una mezcla de los factores razones extrínsecas para ser disciplinado y las sin razones para ser disciplinado, este ítems al igual que el resto de los factores tiene cargas factoriales por sobre 0.434, lo que permite que estos ítems midan el factor identificado.

Hay que precisar que tres de los cuatro factores tiene buenos coeficientes de fiabilidad, sin embargo, el factor cuatro su confiabilidad es cuestionable según los resultados de alfa de Cronbach y omega de McDonald, sin embargo, en la escala general para medir las razones para la disciplina los coeficientes son aceptables. No obstante, la matriz de correlación muestra que el factor 1, 2 y 3 guardan relación entre sí, en cambio estos factores no se correlacionan de forma significativa con el factor 4, por lo tanto, este factor se está asociando negativamente a medir el constructo principal de las razones para la disciplina.

Tabla 6. Análisis factorial de razones para la disciplina

Items	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Uniqueness	Coefficient ω (0.83)	Coefficient α (0.79)
P16RD	0.689				0.637		
P17RD	0.593				0.520		
P8RD	0.592				0.703		
P3RD	0.587				0.569		
P12RD	0.546				0.523		
P25RD	0.543				0.581	0.716	0.716
P22RD	0.520				0.704		
P7RD	0.504				0.648		
P11RD	0.485				0.345		
P9RD	0.476				0.725		
P1RD	0.456				0.604		
P10RD		0.973			0.282		
P23RD		0.814			0.356	0.81	0.803
P20RD		0.669			0.453		
P6RD		0.562			0.534		
P18RD			0.950		0.208		
P24RD			0.833		0.331	0.837	0.835
P21RD			0.735		0.345		
P14RD				0.633	0.543		
P13RD				0.626	0.566		
P19RD				0.574	0.672	0.671	0.669
P26RD				0.539	0.598		
P5RD				0.434	0.812		
Factor 1	1	0.663	0.573	-0.044			
Factor 2	0.663	1	0.579	-0.120		Kaiser-Meyer-Olkin Test	
Factor 3	0.573	0.579	1	-0.111			
Factor 4	-0.044	-0.120	-0.111	1		0.861	
Chi-squared Test	Value	df	p	Bartlett's Test	X ²	df	p
	807.995	167	< .001		5247.373	253	< .001

Note. Applied rotation method is promax.

La Tabla 7 revela que la resiliencia es medida unifactorialmente tal como sus versiones anteriores [38], [47]. Los resultados muestran que las cargas factoriales ($\lambda > 0.535$) son significativas, además se observa un alfa de Cronbach y un omega de McDonald general y por items superior a 0.7, el cual es aceptable, indicando que el constructo tiene buena consistencia interna para medir la resiliencia de los estudiantes.

Tabla 7. Análisis factorial de resiliencia

Items	Factor 1	Uniqueness	Coefficient ω (0.83)	Coefficient α (0.79)
P9ER	0.753	0.432		
P2ER	0.706	0.501		
P10ER	0.700	0.509		
P6ER	0.696	0.516		
P1ER	0.689	0.526	0.813	0.811
P7ER	0.612	0.625		
P8ER	0.579	0.665		
P5ER	0.576	0.668		
P3ER	0.558	0.689		

P4ER	0.535	0.713		
Chi-squared Test	Value	Df	p	Kaiser-Meyer-Olkin Test
	142.802	35	< .001	
Bartlett's Test	X ²	Df	p	0.912
	1878.726	45	< .001	

Note. Applied rotation method is promax.

4.3. Análisis factorial confirmatorio de las variables

4.3.1. AFC para la variable razones para la disciplina

La identificación de factores mediante AFE dio paso a realizar el análisis factorial confirmatorio, en la que se identificó que el Factor 4 no se correlacionaba con los demás factores, así como su fiabilidad era cuestionable ($\alpha < 0.7$), esto quiere decir que el factor mide un constructo diferente. Este factor en el modelo confirmatorio no permitía ajustar adecuadamente los índices de bondad de ajuste, por lo que se decidió eliminar el factor y quedarse con el resto de los factores y sus ítems; este permitió obtener buenos resultados para este modelo. Asimismo, en la Tabla 7 se observan que los ítems están correlacionados entre sí, algunos con valores pequeños y otros con valores medianos, esto con una significancia considerable ($p < 0.05$).

El modelo muestra correlaciones entre los factores, las cuales son altas y significativas, esto sugiere que, aunque los factores están relacionados, existe discriminación entre ellos, apoyando la validez discriminante del modelo. Además, los resultados del índice de bondad de ajuste resultan ser aceptables y buenos. Por ejemplo, se observa χ^2/gf (CMIN/DF) = 3.214 lo que sugiere un ajuste razonable, no obstante, se encontró un CFI y TLI (CFI = 0.934 y TLI = 0.923) con valores que superan a 0.90, indicando un buen ajuste. Asimismo, se observa, un RMSEA igual a 0.065, valor dentro del rango aceptable (0.05-0.08), esto es corroborado con el valor de RMR igual a 0.031 el cual es muy bajo, lo que indica que es favorable para el modelo identificado, es decir, el modelo es válido y plausible.

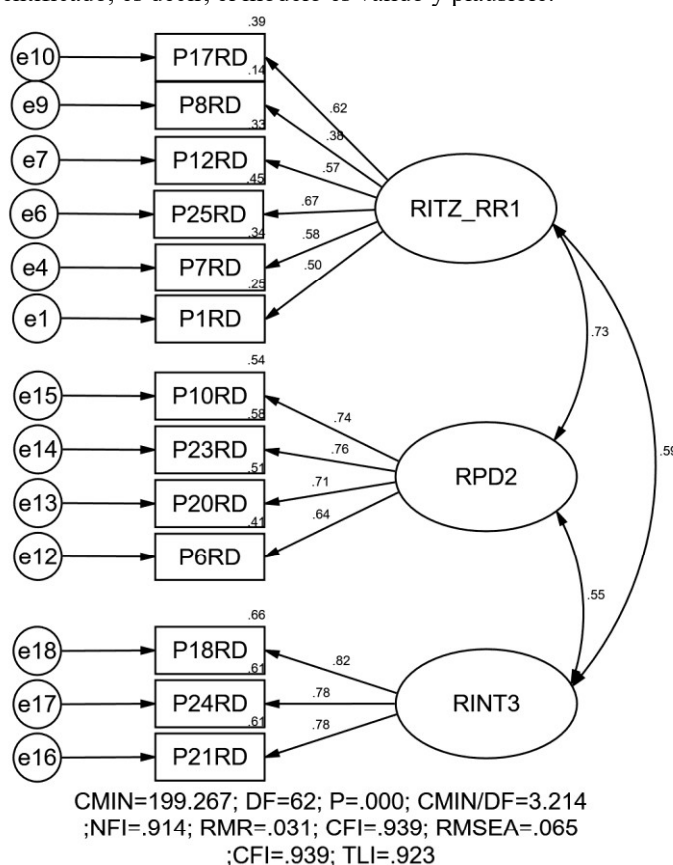


Figura 1. Modelo AFC de razones para la disciplina

4.3.1. AFC para la variable resiliencia

En la Tabla 9 se observa la evaluación de la normalidad y correlación de los ítems de la resiliencia de los estudiantes, donde cada ítem fue evaluado en una escala de 0 a 4. Estos ítems reportan una asimetría con valores negativos (-0.247 a -0.80), lo cual indica un sesgo a la izquierda, es decir los estudiantes tienden a elegir puntuaciones altas de 3 o 4. Por su parte, la curtosis revela que la mayoría de los ítems tienen a ser negativos (-0.779 a -0.105), excepto el ítem P6ER, el cual casi es mesocúrtica. Por lo tanto, los datos violan la normalidad univariante en la mayoría de los ítems, dado a las respuestas con tendencias altas y distribuciones aplanadas, esto es corroborado por la no existencia de normalidad multivariante, la cual es alta. Por su parte la matriz de correlaciones entre ítems refleja magnitudes moderadas y altas entre 0.22 a 0.517, lo cual sugiere que los ítems se están relacionados y contribuyen a medir la dimensión.

Tabla 9. Evaluación de la normalidad y correlaciones de ítems de la resiliencia

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.	PIER	P2ER	P3ER	P4ER	P5ER	P6ER	P7ER	P8ER	P9ER	P10ER
P1ER	0	4	-0.34	-3.179	-0.283	-1.322	1									
P2ER	0	4	-0.45	-4.197	-0.105	-0.491	0.48	1								
P3ER	0	4	-0.431	-4.028	-0.635	-2.964	0.381	0.358	1							
P4ER	0	4	-0.247	-2.31	-0.658	-3.072	0.296	0.344	0.364	1						
P5ER	0	4	-0.429	-4.003	-0.763	-3.562	0.339	0.349	0.304	0.374	1					
P6ER	0	4	-0.80	-7.469	0.009	0.043	0.408	0.366	0.325	0.323	0.348	1				
P7ER	0	4	-0.275	-2.571	-0.629	-2.938	0.38	0.378	0.275	0.302	0.312	0.399	1			
P8ER	0	4	-0.31	-2.89	-0.779	-3.635	0.304	0.283	0.225	0.284	0.297	0.309	0.354	1		
P9ER	0	4	-0.59	-5.505	-0.335	-1.564	0.432	0.469	0.318	0.288	0.351	0.517	0.379	0.425	1	
P10ER	0	4	-0.535	-4.999	-0.452	-2.112	0.43	0.455	0.301	0.292	0.324	0.361	0.368	0.444	0.516	1
Multivariate					27.515	20.309										

La Figura 1 muestra el modelo AFC para medir la resiliencia, en este se observan las cargas factoriales (λ) y la validez del constructo latente, donde todas las cargas son superiores a 0.51, lo que indica que los ítems tienen relación significativa con la resiliencia, además, la validez convergente es aceptable dado que las cargas explican entre 26% (0.51²) y 50% (0.71²) de la varianza del ítem, cumpliendo con el criterio mínimo de 0.25 (Hair et al., 2019). Hay que precisar que ítems con cargas cercanas a 1 son los que mejor representan el constructo para medir la resiliencia (por ejemplo: P9ER=0.71). Esta estructura factorial arrojó buenos índices de bondad de ajuste como el χ^2 (CMIN) el cual es significativo ($p < 0.05$), pero esperado dado que la muestra es superior a 200 participantes, además, el modelo reportó un ajuste global bueno a excelente, respaldado por el CFI > 0.95, RMSEA < 0.08, y un CMIN/DF < 5. Por lo tanto, pese a la no-normalidad, los índices robustos y el CMIN/DF = 2.889 apoyan la estabilidad del modelo.

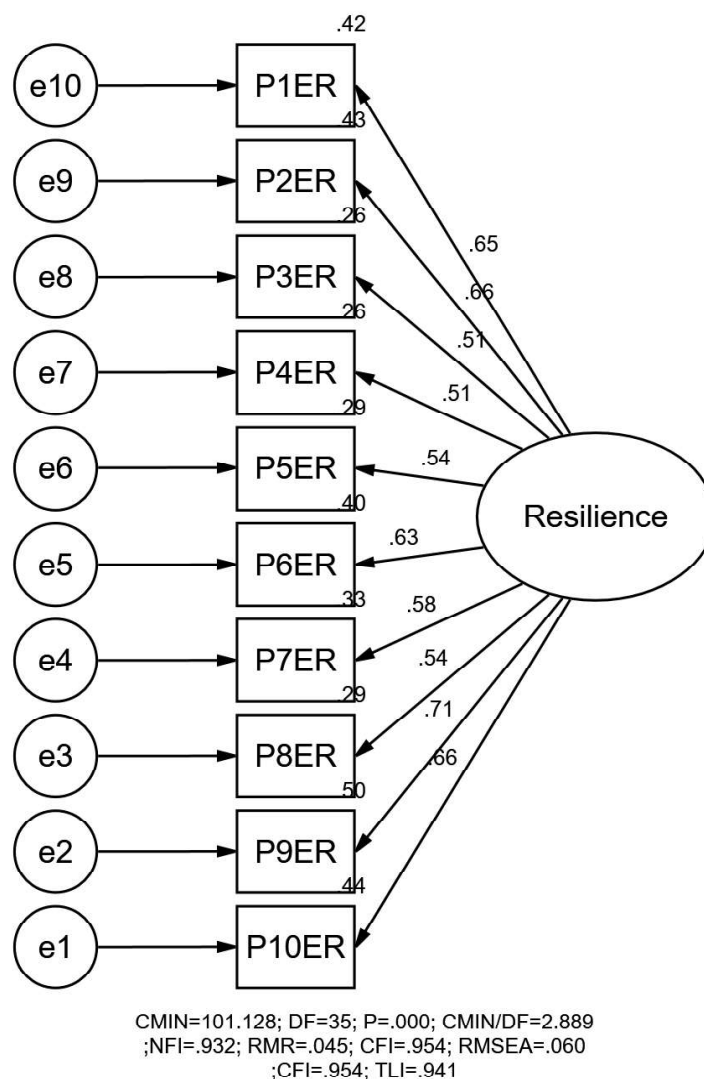


Figura 2. Modelo AFC de resiliencia

4.4. Modelo estructural de razones para la disciplina y resiliencia

Los análisis AFE y AFC realizados preliminarmente dieron paso a realizar un modelo estructural basado en los factores de razones para la disciplina y la resiliencia. En la Figura 3 y la Tabla 9 se observan los efectos de los factores de las razones para la disciplina sobre la resiliencia se evaluaron mediante un modelo de ecuaciones estructurales, reportando tanto estimadores estandarizados (β_1) como no estandarizados (β_2), junto con los errores estándar (S.E.), valores críticos (C.R.) y niveles de significancia (p).

Se observa un $\beta_1=0.356$ estandarizado del efecto de razones introyectada y responsable para ser disciplinado (RITZ_RR1) sobre la resiliencia, lo que indica que, por cada incremento de una desviación estándar en las razones introyectada y responsable para ser disciplinado, la resiliencia aumenta las desviaciones estándar, controlado por los demás factores; en esa línea, un valor no estandarizado igual a 0.434 refleja que por cada cambio en este factor a resiliencia aumenta en la escala original, estos valores son abalados por la significancia estadística (C.R. = 3.316, $p < 0.001$), en la que el efecto es altamente significativo, respaldando la hipótesis de que este factor contribuye positivamente a la resiliencia.

Por su parte el factor razones de preocupación por los demás para ser disciplinado (RPD2) muestra una relación negativa débil y no significativa con la resiliencia ($\beta_1=-0.071$), esto indica un efecto prácticamente nulo al revelar un $\beta_2=-0.079$, esta falta de significancia según el C.R con un $p=0.442$ muestra que no hay evidencia suficiente para indicar que las razones de preocupación por los demás para ser disciplinado influyan en la resiliencia.

Finalmente, el factor razones intrínsecas para ser disciplinado (RINT3) muestra un valor estandarizado igual a 0.167, lo que sugiere que, por cada aumento en una desviación estándar en las razones intrínsecas para ser disciplinado, la resiliencia crece en 0.167 desviaciones estándar. Por su parte, el estimador no estandarizado de 0.147 confirma una distribución positiva, aunque moderada en la escala original. No obstante, su

significancia del $p=0.015$ determina el efecto estadísticamente significativo, apoyando su relevancia en el modelo generado.

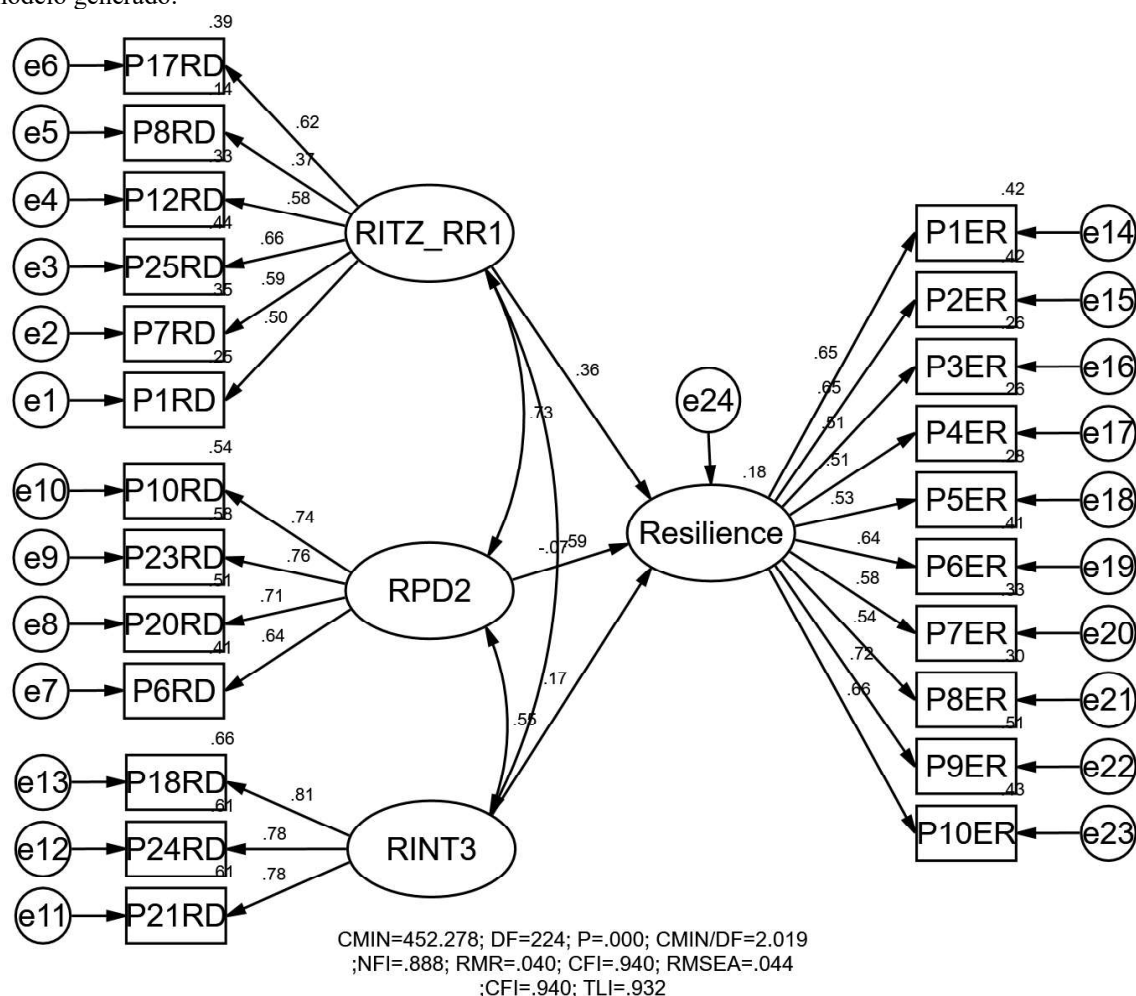


Figura 3. Modelo estructural de los factores de razones para la disciplina y su efecto en la resiliencia. Los índices de bondad de ajuste que se muestran en la figura 3 evalúan la validez del modelo propuesto de las relaciones entre los factores (RITZ_RR1, RPD2, RINT3) y la resiliencia. Se observa adecuados índices de bondad de ajuste, contándose con un CFI y TLI= 0.940 [45], un RMSEA = 0.044 (IC 90%: 0.04–0.08; [48] y RMR = 0.040. Este modelo sugiere que los datos se ajustan al modelo propuesto en el sentido de que se encontró un CMIN/DF > 3 [46], estos valores apoyan la estabilidad del modelo estructural planteado.

Tabla 10. Efecto de los factores de disciplina en la resiliencia

	Efectos		β_1	β_2	S.E.	C.R.	P	Hipótesis
RITZ_RR1	-->	Resilience	0.356	0.434	0.131	3.316	***	Aceptar
RPD2	--->	Resilience	-0.071	-0.079	0.103	-0.769	0.442	Rechazar
RINT3	--->	Resilience	0.167	0.147	0.06	2.432	0.015	Aceptar

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales evidencian una relación significativa entre las razones de disciplina, desde la perspectiva docente, y la resiliencia de los estudiantes de educación básica regular. Particularmente, el factor RPD2 (razones personales de disciplina) presenta un coeficiente de regresión negativo alto ($\beta = -0.59$) en su relación con la variable Resiliencia, lo que se interpreta como una percepción docente de que los estudiantes que requieren disciplina por razones personales pueden estar menos preparados para enfrentar situaciones adversas. Este hallazgo concuerda con investigaciones previas que destacan cómo las conductas relacionadas con la autorregulación y la responsabilidad escolar influyen en el desarrollo de la resiliencia [49]. Además, estudios como el de [50] señalan que los estudiantes con menor necesidad de

intervención disciplinaria tienden a mostrar mayor autonomía, control emocional y capacidad de adaptación ante retos escolares.

El modelo también resalta el papel del docente como agente mediador entre la disciplina y el desarrollo de la resiliencia en el estudiante. Dimensiones como RINT3 (razones de disciplina por interacción social) y RITZ_RR1 (razones institucionales) presentan correlaciones moderadas a altas con la resiliencia ($\beta = 0.55$ y $\beta = 0.36$, respectivamente), lo cual sugiere que los contextos donde se promueve una convivencia positiva y reglas claras contribuyen al fortalecimiento emocional del estudiante. Según el estudio de [51], [52] el clima escolar percibido como seguro, estructurado y comprensivo, donde el docente actúa con coherencia y cercanía, predice niveles más altos de resiliencia académica. Así, el presente modelo SEM refuerza la idea de que las razones por las que un estudiante es disciplinado no solo reflejan conductas, sino también oportunidades de crecimiento socioemocional gestionadas desde el entorno educativo.

El ajuste del modelo estructural obtenido (CFI = .940; RMSEA = .044; TLI = .932) indica una estructura psicométrica robusta y válida, comparable con investigaciones similares en el ámbito educativo [53], [40]. Desde una perspectiva teórica, este modelo coincide con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, donde el entorno inmediato (escuela y docente) tiene una influencia directa sobre los recursos de afrontamiento del estudiante. Las implicancias de este hallazgo son relevantes para el diseño de estrategias de formación docente que incluyan no solo el desarrollo de habilidades disciplinarias, sino también la promoción activa de la resiliencia en el aula. Tal como lo proponen [54], [55], el bienestar emocional del docente y su capacidad de regulación son fundamentales para implementar prácticas de disciplina positiva, las cuales impactan directamente en el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

Una limitación se relaciona con el diseño transversal, que impide establecer relaciones causales directas entre las variables analizadas. Futuros estudios podrían utilizar diseños longitudinales para observar cómo evoluciona la resiliencia estudiantil en función de la disciplina docente a lo largo del tiempo [56], [57].

Otra limitación radica en la fuente única de información, ya que las percepciones provinieron exclusivamente de los docentes. Aunque esto ofrece una mirada profesional sobre la conducta de los alumnos, sería pertinente complementar con la perspectiva de los propios estudiantes o de los padres, con el fin de fortalecer la validez ecológica de los hallazgos [58].

El modelo SEM se basó en autoinformes y percepciones docentes, por lo que está sujeto a posibles sesgos de deseabilidad social. Se sugiere que próximos estudios incluyan técnicas mixtas o triangulación metodológica que integren observación en aula, entrevistas cualitativas o análisis de desempeño académico [59].

Se recomienda incorporar un enfoque longitudinal, que permita examinar los cambios en la resiliencia y la disciplina a lo largo del tiempo, considerando la influencia de variables contextuales como el clima escolar y el apoyo emocional docente [59]. Así mismo ampliar el modelo SEM incluyendo variables mediadoras o moderadoras, como la autoeficacia, la motivación académica o el sentido de pertenencia, que podrían explicar de manera más integral el vínculo entre la disciplina y la resiliencia [60], [61]; así como replicar el estudio en otros niveles educativos (secundaria, superior) y contextos culturales, para comprobar la estabilidad del modelo y su aplicabilidad transcultural [62],[63].

La presente investigación aporta evidencia sólida sobre la validez y confiabilidad de las razones de disciplina y su relación con la resiliencia desde la perspectiva del Docente de [64], [40], en estudiantes de educación básica regular, estableciendo su estructura como el mejor modelo de medición relacional. La confirmación de la invarianza factorial por sexo y edad fortalece su aplicabilidad en estudios comparativos, permitiendo evaluar diferencias en razones de disciplina y resiliencia sin sesgos demográficos. Asimismo, el modelo estructural mostró validez concurrente con constructos clave de la percepción docente, reforzando su relevancia en la relación de las variables en estudio.

REFERENCIAS

- [1] J. Lee and J. W. Yoo, "The Effectiveness of Social-Emotional Learning (SEL) Programs on Adolescents' Mental Well-Being: A Systematic Review," *International Journal of Research Studies in Medical and Health Sciences*, vol. 9, no. 1, pp. 01–06, 2025, doi: 10.62557/2456-6373.090101.
- [2] P. A. Arango Benítez, C. H. Orjuela Roa, A. F. Buitrago Roa, and Ó. M. Lesmes Martínez, "Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental," *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, vol. 12, no. 2, Sep. 2024, doi: 10.22209/rhs.v12n2a05.
- [3] MINEDU, "Reporte técnico de la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 SERIE REPORTES TÉCNICOS," 2023.
- [4] S. Ledger, J. MaCallum, and G. Boadu, "Resilience and wellbeing within schools: contradictions and silences in global policy texts," *Educ Rev (Birm)*, 2024, doi: 10.1080/00131911.2024.2392585.
- [5] J. Andrades-Moya, "School coexistence in Latin America: A literature review," *Revista Electronica Educare*, vol. 24, no. 2, pp. 1–23, Aug. 2020, doi: 10.15359/ree.24-2.17.
- [6] C. L. Scott, "INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN EL FUTURO DEL APRENDIZAJE 2 ¿QUÉ TIPO DE APRENDIZAJE SE NECESITA EN EL SIGLO XXI?," 2015.
- [7] R. Carneiro, "The Big Picture: understanding learning and meta-learning challenges Futures of Learning-A Compelling Agenda," 2007.
- [8] M. Leis, "Challenges for the Future of Learning Until 2030 Foresight on Learning, Innovation and Creativity," 2010. [Online]. Available: http://www.learntec.de/cgi-bin/x-mkp/congress/course.pl?language=1&eve_id=9&div_id=0&sec_id=253&cou_id=1392 by Dr. Miriam Leis
- [9] R. Artuch Garde and M. del C. González Torres, "Educación de calidad y reconstrucción resiliente en el alumnado. Estudio piloto durante el confinamiento por la Covid-19," *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, no. 18, pp. 129–151, May 2021, doi: 10.30827/dreh.vi18.17993.
- [10] M. Jimenez, "RESILIENCIA ACADÉMICA, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y FACTORES PROTECTORES EN ESTUDIANTES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO: REVISIÓN SISTEMÁTICA," Mar. 2023.
- [11] J. Kropáč, T. Buchtová, and Š. Chudý, "The new teacher and discipline factors," *Cogent Education*, vol. 10, no. 1, 2023, doi: 10.1080/2331186X.2023.2170081.
- [12] Fierro y Fortoul, "Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva/ Volumen 6 / Número 2 Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación," 2012. [Online]. Available: <http://www.rinace.net/rlei/>
- [13] Barrientos y Yamanija, "Disposición al aprendizaje y convivencia democrática en escuelas públicas del Perú," 2018.
- [14] L. Anthonysamy, "Being learners with mental resilience as outcomes of metacognitive strategies in an academic context," *Cogent Education*, vol. 10, no. 1, 2023, doi: 10.1080/2331186X.2023.2219497.
- [15] G. Molinero and R. González, "Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia," *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, no. 1, 2018.
- [16] C. J. Yen, T. R. Konold, and P. A. McDermott, "Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement?," *J Sch Psychol*, vol. 42, no. 2, pp. 157–169, Mar. 2004, doi: 10.1016/j.jsp.2003.12.001.
- [17] J. L. Chao, P. A. McDermott, M. W. Watkins, A. R. Drogalis, F. C. Worrell, and T. E. Hall, "The Learning Behaviors Scale: National standardization in Trinidad and Tobago," *Int J Sch Educ Psychol*, vol. 6, no. 1, pp. 35–49, Jan. 2018, doi: 10.1080/21683603.2016.1261055.
- [18] Minedu, "Ministerio de Educación, Plataforma del Estado Peruano." Accessed: Jul. 05, 2025. [Online]. Available: <https://www.gob.pe/minedu>
- [19] C. Hamvai, H. Kiss, H. Vörös, K. M. Fitzpatrick, A. Vargha, and B. F. Pikó, "Association between impulsivity and cognitive capacity decrease is mediated by smartphone addiction, academic procrastination, bedtime procrastination, sleep insufficiency and daytime fatigue among medical students: a path analysis," *BMC Med Educ*, vol. 23, no. 1, Dec. 2023, doi: 10.1186/s12909-023-04522-8.
- [20] F. Bauer and M. El-Sayed, "School Climate and Academic Resilience: The Mediating Role of Teacher-Student Relationship Quality," *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, vol. 6, no. 6, pp. 1–9, 2025, doi: 10.61838/kman.jayps.6.6.15.
- [21] V. H. Grozev, M. J. Easterbrook, and D. C. Jessop, "Discipline identification, identity incompatibility, belonging and their association with deep approaches to learning and academic self-

- efficacy during COVID-19 in the UK,” *European Journal of Psychology of Education*, vol. 39, no. 2, pp. 785–812, Jun. 2024, doi: 10.1007/s10212-023-00735-z.
- [22] Herpratiwi and A. Tohir, “Learning Interest and Discipline on Learning Motivation,” *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, vol. 10, no. 2, pp. 424–435, 2022, doi: 10.46328/ijemst.2290.
- [23] C. McKinney, K. Brown, and M. L. Malkin, “Parenting Style, Discipline, and Parental Psychopathology: Gender Dyadic Interactions in Emerging Adults,” *J Child Fam Stud*, vol. 27, no. 1, pp. 290–301, Jan. 2018, doi: 10.1007/s10826-017-0865-7.
- [24] A. Papaioannou, “Goal Perspectives, Reasons for Being Disciplined, and Self-Reported Discipline in Physical Education Lessons,” 1998.
- [25] E. Londoño-Velasco *et al.*, “Percepción de estudiantes frente a procesos de enseñanza-aprendizaje durante pandemia por la covid-19,” *Educación y Educadores*, vol. 24, no. 2, pp. 199–217, Sep. 2021, doi: 10.5294/edu.2021.24.2.2.
- [26] G. E. Gil, “LA RESILIENCIA: CONCEPTOS Y MODELOS APLICABLES AL ENTORNO ESCOLAR,” 2012.
- [27] C. Islam Lugo-Márquez *et al.*, “Investigación Resilience and risk factors in college students at the beginning of their training Resiliencia y factores de riesgo en estudiantes universitarios al inicio de su formación profesional Palabras clave: Alcoholismo Hábito de fumar Enfermedades de transmisión Sexual Resiliencia psicológica Estudiantes de enfermería,” 2016.
- [28] J. D. D. Uriarte Arciniega, “La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo Resilience. A new perspective into developmental psychopathology,” 2005.
- [29] Michael Rutter, “PSYCHOSOCIAL RESILIENCE AND PROTECTIVE MECHANISMS,” 1987.
- [30] A. F. R. G. H. C. B. Sonia Carolina Peralta Díaz, “Psicología desde el Caribe,” 2006. [Online]. Available: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301709>
- [31] V. H. Grozev, M. J. Easterbrook, and D. C. Jessop, “Discipline identification, identity incompatibility, belonging and their association with deep approaches to learning and academic self-efficacy during COVID-19 in the UK,” *European Journal of Psychology of Education*, vol. 39, no. 2, pp. 785–812, Jun. 2024, doi: 10.1007/s10212-023-00735-z.
- [32] M. Te Wang and J. S. Eccles, “School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective,” *Learn Instr*, vol. 28, pp. 12–23, 2013, doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002.
- [33] M. I. Soler Sánchez, M. Meseguer de Pedro, and M. García Izquierdo, “Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional,” *Rev Latinoam Psicol*, vol. 48, no. 3, pp. 159–166, Sep. 2016, doi: 10.1016/j.rlp.2015.09.002.
- [34] J. Rabal and M. Gonzalez, “La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes,” Oct. 2023.
- [35] G. L. Díaz Wong, Y. E. Romero Castillo, and Y. J. Huayta-Franco, “Capacidad de resiliencia en estudiantes de secundaria. Una revisión sistemática,” *IGOBERNANZA*, vol. 4, no. 15, pp. 336–354, Sep. 2021, doi: 10.47865/igob.vol4.2021.141.
- [36] C. Bernal, “Metodología de la investigación,” 2016.
- [37] A. D. Bernaola, M. Garcia Garcia, N. Martinez Campos, M. Ocampos Madrid, and J. Livia, “Validez y confiabilidad de la Escala Breve de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC 10) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana,” *Ciencias Psicológicas*, May 2022, doi: 10.22235/cp.v16i1.2545.
- [38] M. I. Soler Sánchez, M. Meseguer de Pedro, and M. García Izquierdo, “Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional,” *Rev Latinoam Psicol*, vol. 48, no. 3, pp. 159–166, Sep. 2016, doi: 10.1016/j.rlp.2015.09.002.
- [39] M. Gutiérrez and López E., “MOTIVATIONAL CLIMATE, REASONS FOR DISCIPLINE AND BEHAVIOR IN PHYSICAL EDUCATION,” *Revista internacional de ciencias*, pp. 1–12, 2012.
- [40] G. Robinson, E. Lee, B. Leckning, S. Silburn, T. Nagel, and R. Midford, “Validity and reliability of resiliency measures trialled for the evaluation of a preventative Resilience-promoting social-emotional curriculum for remote Aboriginal school students,” *PLoS One*, vol. 17, no. 1 January, Jan. 2022, doi: 10.1371/journal.pone.0262406.
- [41] Kline R.B, *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 4th ed., vol. 4. New York NY London: The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc, 2015.
- [42] J. F. Hair, W. C. Black, B. J. Babin, and R. E. Anderson, “MULTIVARIATE DATA ANALYSIS EIGHTH EDITION,” 2019.

- [43] L. T. Hu and P. M. Bentler, "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives," *Structural Equation Modeling*, vol. 6, no. 1, pp. 1–55, 1999, doi: 10.1080/10705519909540118.
- [44] S. Finney and C. DiStefano, "Finney-DiStefano-non-normal-and-categorical-data-in-structural-equation-modeling," 2006.
- [45] P. M. Bentler, "Comparative Fit Indexes in Structural Models," *Psychol Bull*, vol. 2, pp. 238–246, Mar. 1990.
- [46] Kline R.B, *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 4th ed., vol. 4. New York NY London: The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc, 2015.
- [47] A. D. Bernaola, M. Garcia Garcia, N. Martinez Campos, M. Ocampos Madrid, and J. Livia, "Validez y confiabilidad de la Escala Breve de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC 10) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana," *Ciencias Psicológicas*, May 2022, doi: 10.22235/cp.v16i1.2545.
- [48] M. W. Browne and R. Cudeck, "Alternative Ways of Assessing Model Fit," *Sociol Methods Res*, vol. 21, no. 2, pp. 230–258, 1992, doi: 10.1177/0049124192021002005.
- [49] L. I. Rivas Martínez and C. A. Cruz Torres, "Un Modelo de Ecuaciones Estructurales para el Estudio de Factores Asociados al Rendimiento Escolar," *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, no. 51, pp. 49–78, Jun. 2024, doi: 10.5377/paradigma.v31i51.18188.
- [50] J. Kropáč, T. Buchtová, and Š. Chudý, "The new teacher and discipline factors," *Cogent Education*, vol. 10, no. 1, 2023, doi: 10.1080/2331186X.2023.2170081.
- [51] M. Te Wang and J. S. Eccles, "School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective," *Learn Instr*, vol. 28, pp. 12–23, 2013, doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002.
- [52] J. Rabal and M. Gonzalez, "La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes," Oct. 2023.
- [53] D. Romero-Sánchez and D. Barrios, "Modelo de ecuaciones estructurales para la evaluación de competencias tecnológicas en estudiantes universitarios," *TecnoLógicas*, vol. 26, no. 56, p. e2470, Apr. 2023, doi: 10.22430/22565337.2470.
- [54] P. A. Jennings and M. T. Greenberg, "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes," *Rev Educ Res*, vol. 79, no. 1, pp. 491–525, 2009, doi: 10.3102/0034654308325693.
- [55] J. D. D. Uriarte Arciniega, "La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo Resilience. A new perspective into developmental psychopathology," 2005.
- [56] D. Chowdhury, S. Hovda, and B. Lund, "Analysis of cuttings concentration experimental data using exploratory data analysis," *J Pet Sci Eng*, vol. 221, Feb. 2023, doi: 10.1016/j.petrol.2022.111254.
- [57] R. B. Kline, "Principles and Practice of Structural Equation Modeling," London, 2016.
- [58] Kline and Rex B, "Principles and Practice of Structural Equation Modeling," 2012.
- [59] X. Tian and P. Nie, "Econometric analysis of political connection affect corporate credit financing constraints based on fuzzy logic and SEM model," *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*, vol. 37, no. 1, pp. 441–454, 2019, doi: 10.3233/JIFS-179099.
- [60] A. Bandura, "On the functional properties of perceived self-efficacy revisited," Jan. 2012. doi: 10.1177/0149206311410606.
- [61] R. J. Cabello-Torres *et al.*, "Statistical modeling approach for PM10 prediction before and during confinement by COVID-19 in South Lima, Perú," *Sci Rep*, vol. 12, no. 1, Dec. 2022, doi: 10.1038/s41598-022-20904-2.
- [62] M. Fraire, C. Longobardi, L. E. Prino, E. Sclavo, and M. Settanni, "Examining the student-teacher relationship scale in the italian context: A factorial validity study," *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 11, no. 3, pp. 851–882, 2013, doi: 10.14204/ejrep.31.13068.
- [63] M. Ato, J. J. López, and A. Benavente, "Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología," *Anales de Psicología*, vol. 29, no. 3, pp. 1038–1059, 2013, doi: 10.6018/analesps.29.3.178511.
- [64] Gutiérrez y López, "ORIGINAL CLIMA MOTIVACIONAL, RAZONES PARA LA DISCIPLINA Y COMPORTEAMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA MOTIVATIONAL CLIMATE, REASONS FOR DISCIPLINE AND BEHAVIOR IN PHYSICAL EDUCATION," *Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, vol. 12, no. 46, pp. 235–251, 2012, [Online]. Available: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54224389004> [CómocitarelartículoNúmeroCompletoMásinformacióndelartículoHttp://cdeporte.rediris.es/revista/revista46/artclima292.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista46/artclima292.htm)