

UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA

JOSÉ SIMEÓN CAÑAS



**LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA Y SUS
IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTADO**

**TESIS PREPARADA PARA LA
FACULTAD DE POSTGRADOS**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN POLÍTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

POR:

**MARITZA RAQUEL TREJO
BRISEYDA ELIZABETH VÁSQUEZ HERNÁNDEZ**

JUNIO 2019

ANTIGUO CUSCATLÁN, EL SALVADOR, C.A.

Rector

Andreu Oliva de la Esperanza, S.J.

Secretaria General

Silvia Azucena de Fernández

Decana de la Facultad de Postgrados

Nelly Arely Chévez Reynosa

Directora de Maestría en Política y Evaluación Educativa

Pauline Martin

Directora de Tesis

Irene Guadalupe Flores Duran

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	4
I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
Preguntas de investigación	18
Objetivos	18
Alcances y Limitaciones	19
II. MARCO REFERENCIAL	21
Marco Teórico/conceptual	21
III: DISEÑO METODOLÓGICO	66
Conceptualización y definiciones operacionales	67
Técnicas e instrumentos	69
IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	83
V: REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	112
Reflexiones finales	112
REFERENCIAS	121

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento: Cuestionario de la relación docente alumno QTI	131
Anexo 2: Instrumento: Cuestionario de la relación docente alumno QTI (Adaptado)	132
Anexo 3: Instrumento: Guía de grupo focal a estudiantes	134
Anexo 4: Instrumento: Guía de entrevista a docentes	135
Anexo 5: Solicitud de autorización de investigación para directores/as	136
Anexo 6: Diferencia de medias	137
Anexo 7: Segmento de transcripción de entrevista a docente	140
Anexo 8: Segmento de transcripción de grupo focal con estudiantes	142
Anexo 9: Segmento de Matriz de análisis de grupo focal	144

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

Figura 1: Dimensiones del Cuestionario sobre interacción docente QTI	36
Figura 2: Características del mejor docente	94
Figura 3: Características de la relación docente-estudiante con el mejor docente	97
Figura 4: Características del peor docente	98
Figura 5: Características de la relación docente estudiante con el peor docente	100
Figura 6: Áreas propuestas para favorecer la relación docente estudiante en contextos de violencia	116
Figura 7: Esquema de una intervención para mejorar las RDE	120
Tabla 1: Homicidios durante el periodo 2014-2016	49
Tabla 2: Porcentaje de factores de riesgo interno y externo que afecta a la comunidad educativa	55
Tabla 3: Distribución de centros educativos por a nivel nacional	58
Tabla 4: Distribución de centros educativos en los municipios de San Salvador	58
Tabla 5: Deserción escolar 2017 por grado	62
Tabla 6: Marco muestral	72
Tabla 7: Instrumentos aplicados y cantidad de participantes	78
Tabla 8: Conversión de ítems	79
Tabla 9: Estructura del QTI	80
Tabla 10: Resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario	89
Cuadro 1: Tipos de poder según Kitzmiller (2013)	38
Cuadro 2: Resumen de prácticas docentes	107
Cuadro 3: Resumen de la formación y apoyo que necesita el equipo docente en contextos de violencia	109
Gráfico 1: Porcentaje de delitos cometidos en el 2014	50
Gráfico 2: Principales factores de deserción escolar	61
Gráfico 3: Matrícula inicial tres centros educativos por año	88
Gráfico 4: Puntuaciones medias de QTI para las dimensiones interpersonal de Proximidad en cuatro secciones de 7º grado de tres centros escolares	90
Gráfico 5: Puntuaciones medias de QTI para las dimensiones interpersonal de Control en cuatro secciones de 7 grado de tres centros escolares	91
Gráfico 6: Calificaciones promedias de estudiantes sobre relación docente-estudiantes y esfuerzo académico con “mejor” y “peor” docente	103

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación “la relación docente-estudiante en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo académico del estudiantado” responde a los requerimientos básicos para optar por el grado de la maestría en Política y Evaluación Educativa que se imparte en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).

El objetivo de este estudio es investigar la percepción que tiene el estudiantado de séptimo grado de tres centros educativos públicos en contextos de violencia sobre la relación docente-estudiantes y analizar aquellos elementos de dicha relación en los que, directa o indirectamente, los docentes pueden incidir y que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta investigación se busca dar respuesta a una gran inquietud que las investigadoras han tenido a partir de sus experiencias en escuelas públicas de El Salvador, y que también les ha sido preguntada por algunos docentes e incluso estudiantes: ¿Por qué los estudiantado¹ se comportan mejor, colaboran más, y, por ende, rinden mejor con algunos docentes que con otros? ¿Qué implicaciones tiene la relación docente-estudiantes para el desarrollo académico del estudiantado? Con esta investigación se pretende comprender mejor el rol del docente en escuelas en contextos de violencia, donde las mismas condiciones del entorno podrían dificultar el establecimiento de relaciones que propicien un mejor aprendizaje.

Tomando en cuenta la abundante evidencia que existe sobre el impacto de la relación docente-estudiante para incidir positivamente en el logro académico del estudiantado, se espera que una

¹ En la medida que sea posible, este trabajo hace uso no sexista del lenguaje, utilizando formas generales o

mayor comprensión sobre las dinámicas de estas relaciones y los retos que enfrentan tanto docentes como estudiantes en contextos de violencia para establecer relaciones positivas contribuya a generar ideas sobre el tipo de formación y apoyos que se necesitan en las escuelas para establecer dichas relaciones y mejorar los logros académicos de estudiantado.

A partir de ese propósito se decide abordar la investigación desde una perspectiva metodológica mixta, para capturar más aristas de esta realidad compleja, intentar dar respuestas válidas y confiables a los objetivos y preguntas que le orientan, tomando como muestra a estudiantes y docentes de séptimo grado de tres centros escolares públicos del municipio de San Salvador priorizadas en el marco del Plan El Salvador Seguro (PESS)².

Es de esa forma que en el capítulo uno, denominado planteamiento del problema se describe la situación del objeto de la investigación, detallando dicha problemática desde la perspectiva de las investigadoras y del contexto en el que se ejecuta la investigación. Asimismo, se justifica las razones por las cuales se decide investigar este tema y las limitantes de la investigación.

En el capítulo dos, denominado marco referencial, se presenta un recorrido conceptual del abordaje teórico y de las diferentes investigaciones relacionadas al objeto de esta investigación. Así mismo, se describe el marco contextual del problema, describiendo el concepto y el contexto de violencia de El Salvador y del municipio de San Salvador, que es donde se realiza la investigación.

² El Plan El Salvador Seguro es un plan nacional, de carácter integral y flexible que consta de cinco ejes y ciento veinticuatro acciones prioritarias, urgentes, de corto, mediano y largo plazo, para enfrentar la violencia y la criminalidad, garantizar el acceso a la justicia y la atención y protección a víctimas.

En cuanto al capítulo tres, denominado diseño metodológico se describe la metodología de investigación con sus respectivas técnicas e instrumentos; así como, las decisiones muestrales y el detalle del proceso realizado en el procesamiento y análisis de la información.

En el capítulo cuatro, denominado presentación de resultados se hace una descripción cuantitativa y cualitativa de los resultados obtenidos en esta investigación; se inicia describiendo el contexto del municipio y cada una de las escuelas para favorecer la comprensión de los resultados obtenidos; seguidamente se muestran los resultados tomando como punto clave dar respuesta a las preguntas y objetivos que motivaron y orientaron la realización de esta investigación.

Finalmente, en el quinto capítulo, llamado reflexiones finales y recomendaciones, se plasma de manera concreta las reflexiones finales de las investigadoras sobre la relación docente estudiante en contexto de violencia y sus implicaciones para el desarrollo académico del estudiantado; así como, las recomendaciones pertinentes con base a los resultados obtenidos en la investigación.

JUSTIFICACIÓN

Enseñar no es una tarea fácil, sobre todo cuando las condiciones donde se pretende enseñar, no son las adecuadas. Aunque son varios los factores que influyen en los aprendizajes del estudiantado, como su nivel socioeconómico, la infraestructura escolar, los niveles de violencia social, calidad de la relación entre el docente y estudiante. Por lo tanto, el cuerpo docente que trabaja en contextos de violencia deben estar mejor preparados, no solamente en las áreas que tradicionalmente se les prepara como la planificación didáctica, elaboración de instrumentos de evaluación, metodologías para el manejo de grupo, preparación de recursos didáctico, normalización del año escolar, etc., sino que también en cómo construir y mantener relaciones que contribuyan a un clima de aula agradable y propicio para el aprendizaje.

La motivación inicial por investigar sobre la relación docente-estudiante en contextos de violencia surge a partir de la experiencia de trabajo con docentes y estudiantes en escuelas ubicadas en contextos de violencia. En estas experiencias, las investigadoras observaron que a pesar de los diferentes esfuerzos del gobierno de El Salvador y otras instituciones por promover ambientes inclusivos y seguros que favorezcan el aprendizaje, la mayoría de estudiantes no completan exitosamente su educación básica. Si bien hay factores considerables que contribuyen a esa realidad, muchos de los cuales están fuera del alcance de los centros escolares, como la violencia social, existe también un número significativo de estudiantes que el sistema empuja a abandonar por falta de apoyo y propuestas incluyentes dentro de sus escuelas (Rovira, 2016).

En estas experiencias laborales, las investigadoras tuvieron la oportunidad de dirigir varios encuentros de intercambio con docentes. En dichos encuentros, el cuerpo docente expresó que una de sus más grandes preocupaciones es la inseguridad, especialmente en el transcurso de su

casa a la escuela y viceversa, aunque algunos también reportan sentirse inseguros dentro de la misma escuela. Esta información es confirmada por el estudio RERA³ de USAID (2016). Además, al preguntarles sobre la población estudiantil que atienden, señalaron que el estudiantado tiene malas relaciones interpersonales, irrespetan a sus docentes, y que muestran conductas violentas y de indisciplina. Los comentarios en torno a la relación entre docente-estudiante no son alentadores. En uno de estos espacios donde una de las investigadoras realizaba un grupo focal con docentes un grupo de ellos expresó que muchas veces se limitaban únicamente a impartir la clase, incluso permitiendo algunas conductas desafiantes del estudiantado porque no saben qué más hacer ante un contexto familiarizado, pero a la vez incierto e inseguro. Esta insatisfacción con el estado actual de las relaciones docente-estudiante se ve reflejado también en la Política de Desarrollo Profesional Docente (2000), donde se señala que uno de los desafíos percibidos por el cuerpo docente es el debilitamiento de su autoridad frente al estudiantado. Ante este reto, mientras algunos docentes optan por “dejar pasar”, otros docentes optan por medidas más estrictas y autoritarias, ambas afectando negativamente las relaciones entre docentes y estudiantes. En estas interacciones, los más afectados son aquellos estudiantes de quienes los docentes mantienen una visión desfavorable.

Según Baker (1999), los docentes se comportan involuntariamente diferentes con estudiantes de alto y bajo rendimiento. Según este autor, los estudiantes de alto rendimiento “reciben (y perciben) interacciones interpersonales más positivas y de apoyo y expectativas más altas sobre su rendimiento de los maestros”. Por el contrario, los estudiantes con menor rendimiento académico, perciben que sus interacciones con los docentes son negativas. Esto es importante ya que existe amplia evidencia que advierte sobre la relación entre altas expectativas docentes con

³ RERA son las siglas en inglés para el Rapid Education Risk Analysis.

mejores niveles de rendimiento académico y menores problemas de conducta (Hamre y Pianta, 2006; Jussim, 1996; Muller et al, 1999; Peterson, 2016). Es decir, los estudios mencionados señalan que el rendimiento académico y la conducta del estudiantado es favorable cuando perciben que su docente tiene altas expectativas sobre ellos. Por lo tanto, la relación docente-estudiante puede hacer una diferencia significativa en el desempeño académico del estudiantado.

Asimismo, como parte de un ejercicio de una asignatura de la maestría, a finales del año 2017, las investigadoras realizaron un conversatorio con estudiantes de tercer ciclo de un centro educativo público en San Salvador sobre las condiciones que tendría la escuela de sus sueños. En este pequeño ejercicio de diálogo, el estudiantado resaltó la importancia de una buena relación con sus docentes para su rendimiento académico y en general para sentirse bien en la escuela. El estudiantado manifestó que cuando la relación es respetuosa y de apoyo emocional, el impacto es positivo. Entre las cualidades destacadas como elementales para una buena relación mencionaron la paciencia, la tolerancia y el respeto. A la vez, el estudiantado reconoció que ellos mismos, a través de sus conductas, inciden en el tipo de interacciones que surgen dentro de su escuela y del aula, y por ende en el tipo de relación que establecen con sus docentes.

Sin embargo, a pesar de la evidencia que existe sobre el impacto de las relación docente-estudiantes, sobre todo para estudiantes en contextos de alto riesgo, existen muy pocos programas de formación docente en el mundo que prioricen dotar a sus profesionales con las herramientas y conocimientos para crear y mantener buenas relaciones con sus estudiantes. En El Salvador, actualmente la formación inicial y la formación continua que reciben los docentes es basada en un currículo estándar que no toma en cuenta el contexto de violencia para prepararles mejor antes de enviarles a las escuelas. Esto es preocupante, ya que existe evidencia sobre el

impacto negativo de la violencia en el desarrollo social y cognitivo de las personas. Por ejemplo, Chioda (2017) en su libro sobre violencia en Latinoamérica señala que el estudiantado expuestos a algún tipo de shock violento tienen más dificultades para mantener la concentración y hacer uso de algunas funciones ejecutivas como organizar, planificar, y memorizar, las cuales son necesarias para un buen desempeño académico. Este impacto negativo puede ser todavía más alto cuando la exposición a violencia o conflictos ocurre en el día a día, como es el caso de muchos estudiantes en El Salvador. Esta exposición a diario a situaciones de violencia también afecta a los docentes y a su práctica.

A partir de esta realidad, surge el interés en indagar sobre la implicación que tiene la relación docente-estudiante en escuelas públicas en contextos de violencia en el desempeño académico del estudiantado, ya que es una necesidad que aún no se ha tomado en cuenta en las políticas docentes de El Salvador y que es necesario estudiar porque el docente es un elemento clave en el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, al revisar la literatura sobre este tema, se encuentra que la mayor parte de la investigación sobre la relación docente-estudiante está disponible para países desarrollados, principalmente Estados Unidos. Y hay poca investigación sobre las dinámicas relacionales entre docentes y estudiantes en contextos de países en desarrollo y marcados por la violencia.

I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En El Salvador, la niñez y juventud enfrenta enormes retos en su vida diaria, entre ellos la pobreza, el efecto de la baja inversión en educación pública y los altos niveles de violencia que obstaculizan su óptimo desarrollo social y personal. El problema de la violencia que se vive en El Salvador ha trascendido su influencia a casi todos los espacios de la sociedad, incluyendo las escuelas. Esta violencia incide directa y negativamente en los indicadores académicos de la población estudiantil tales como la asistencia escolar, el rendimiento académico, y la deserción escolar (USAID, 2016; CONED, 2016).

Adicionalmente, la violencia, como una manifestación del deterioro y fragmentación del tejido social, impacta las formas en que las personas se relacionan. Específicamente, en el contexto de la escuela, la violencia afecta las dinámicas de relación entre docente y estudiantes, la cual es un elemento clave para la creación de un clima de aula propicio para el aprendizaje y por ende para lograr el éxito académico del estudiantado. Para propósitos de este trabajo se utiliza la definición de violencia desarrollada por la Organización Mundial para la Salud OMS (2002) la cual la describe como el “uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Esta definición es apropiada ya que reconoce la amplitud y complejidad de las diferentes expresiones de violencia que se manifiestan en la sociedad.

Violencia y derecho a Educación

La educación es un derecho fundamental de todo ser humano. En El Salvador, como en la mayoría de países del mundo, este derecho es respaldado por diferentes leyes nacionales y tratados internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. En el Art. 56 de la Constitución de la República de El Salvador (1983), declara que todas las personas tienen “el derecho y el deber de recibir educación parvularia y básica que los capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles”. Lamentablemente, en situaciones de violencia el derecho a la educación es uno de los más vulnerados. En el contexto de la violencia social en El Salvador, las amenazas a este derecho se dan de distintas formas, incluyendo el abandono forzado de estudiantes e incluso docentes, intimidaciones, amenazas, extorsiones, y en ocasiones también se han reportado daños a la infraestructura y mobiliario de las escuelas.

En 2016, USAID, a través de la Red de Educación en Crisis y Conflicto⁴ (ECCN por sus siglas en inglés) realizó un análisis rápido de riesgo en educación para crear un panorama general sobre cómo la violencia afecta el derecho a la educación en El Salvador. Utilizando datos del Ministerio de Educación, el análisis señaló que más de la mitad de los centros escolares se encuentran en territorios con presencia de pandillas y que al menos en 30% de estos, los docentes informan que también lo hay dentro de sus escuelas (USAID, 2016). De acuerdo al informe de este análisis, la violencia en El Salvador tiene una incidencia directa y negativa en los indicadores académicos de la población estudiantil tales como la asistencia escolar, el rendimiento académico, y potencia la deserción escolar.

⁴ La Red de Educación en Crisis y Conflicto de USAID (ECCN, por sus siglas en inglés) es una comunidad de práctica global compuesta por el personal de USAID y los socios implementadores, con el fin de desarrollar y difundir conocimientos, información, herramientas y recursos sobre educación en situaciones de crisis y conflicto a nivel mundial, regional y nacional

En este contexto, el estudiantado que vive en zonas con niveles de alto conflicto social o violencia enfrentan una mayor desventaja al ver limitadas sus oportunidades de una educación de calidad que les permita desarrollarse de manera integral. Según datos del Ministerio de Educación, la cobertura de la educación para el nivel de primaria es casi universal. Sin embargo, entre más van avanza el estudiantado en edad, mayores son sus probabilidades de abandonar la escuela (UNICEF, 2011). De acuerdo al análisis sobre la tasa de supervivencia escolar en educación básica, solo 6 de cada 10 estudiantes que ingresan al sistema completan el noveno grado, y solamente un 35% de los estudiantes que comienzan en primaria llegan a bachillerato (CONED, 2016). Como se detallará más adelante, uno de los grados donde existe la mayor tendencia para la deserción escolar y la repitencia, es el séptimo grado. Las razones son varias y complejas, y de acuerdo al mismo informe, van desde la falta de cobertura hasta problema sociales como la pobreza, la migración y la violencia.

El impacto de la violencia sobre el derecho a la educación ha sido documentado por varias organizaciones humanitarias y académicas alrededor del mundo que confirman que efectivamente la violencia afecta negativamente el cumplimiento del derecho a la educación (Álvarez y Reyes, 2013; Trucco e Inostroza, 2017). Si bien la mayoría de la investigación sobre el derecho a la educación en contextos de violencia se había enfocado en situaciones de conflicto armado (guerra), más recientemente la investigación se ha ampliado para incluir otros contextos que, aunque no se encuentre en un proceso declarado oficialmente como en conflicto, son afectados por la violencia (ECCN, 2016). Además, así como la definición de la OMS abarca diferentes dimensiones de la violencia, también estas investigaciones sobre educación en contextos de violencia están incluyendo dimensiones más allá del maltrato físico y verbal o bullying, en las escuelas, como aspectos del clima escolar, la relación docente-estudiante y

medidas disciplinarias que contribuyen a la exclusión, la discriminación y la negación del derecho a la educación a niños, niñas y adolescentes.

Dado el impacto negativo que la violencia tiene sobre el derecho a la educación de tantos niños, niñas y adolescentes, el Consejo Nacional para la Educación (CONED, 2016) estableció una “escuela libre de violencia” como uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo. Con respecto a esto, de acuerdo al Plan El Salvador Educado (2016) una escuela libre de violencia implica no solo garantizar la seguridad física del estudiantado y sus docentes, sino que también un clima escolar propicio para el aprendizaje.

Clima Escolar

Los estudios sobre el clima escolar y específicamente para el caso de esta investigación, el clima del aula, son relevantes para esta investigación ya que han demostrado que existe una relación directa y positiva entre éste y el rendimiento académico del estudiantado. Por ejemplo, una investigación sobre factores asociados al logro académico desarrollada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE) concluyó que el clima escolar es la variable escolar que “más consistentemente predice el aprendizaje”. El concepto de clima escolar se deriva del concepto de “clima laboral” o “clima organizacional” el cual ha sido analizado, principalmente como un esfuerzo de la psicología, para comprender el comportamiento de las personas y sus interacciones dentro de un contexto de trabajo (Treviño, Place y Gempp; 2012). A partir de esa base, una definición atribuida a Cere (1993) y encontrada frecuentemente en la literatura de clima escolar, la define como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico

específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de distintos procesos educativos”.

Otra definición, más parecida a las definiciones encontradas para clima laboral, lo determinan simplemente como la percepción que los miembros de la institución educativa tienen respecto al ambiente y acerca de las relaciones interpersonales que establecen dentro de ese contexto (Sandoval, 2014). Esta última definición es importante para este trabajo ya que el objeto de investigación son las relaciones entre docentes y estudiantes en contextos de violencia, y en particular, las percepciones que el estudiantado tiene sobre dichas relaciones.

Relación docente-estudiante en contextos de violencia

Dentro del sistema educativo, el aula y la relación docente-estudiante son elementos insustituibles del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que todo proceso educativo es también un proceso relacional (Ferrada, 2014). Por esta razón, toda propuesta de iniciativa que busque mejorar la calidad educativa debe tomar en cuenta el proceso relacional implícito de la educación.

Como se ha mencionado anteriormente, la violencia afecta la manera en que las personas se relacionan una con otra. En el caso de las escuelas, la violencia afecta la manera en que se relacionan los docentes con sus estudiantes y los estudiantes con sus docentes, siendo estas relaciones influenciadas en una gran parte por creencias, prejuicios y experiencias propias de ambos actores: docentes y estudiantes.

En muchas ocasiones, tanto estudiantes como docentes han sido víctimas de la violencia en sus diferentes manifestaciones, como la pérdida de un ser querido, robos, amenazas, extorsiones,

entre otros. En las experiencias de trabajo mencionadas antes con docentes de centros escolares en contextos de violencia se ha identificado que dicho contexto les limita establecer una relación cercana o personal con el estudiantado. Esta limitación afecta negativamente el clima del aula, y en muchas ocasiones obliga a los docentes a optar por medidas disciplinarias autoritarias a modo de no permitir que el estudiantado perciba “debilidad” en el docente, o medidas permisivas a modo de evadir cualquier confrontación por temor a su seguridad. Por otro lado, los estudiantes pueden adoptar conductas de sobreprotección hacia ellos mismos, tener dificultad para la legitimización de la autoridad docente, y desarrollar sentimientos de desconfianza e inseguridad para establecer relaciones positivas (Ayre, 2017).

También, las personas que viven en territorios asediados por altos índice de violencia, el cual es el caso para el estudiantado que son parte de la muestra de este estudio e incluso algunos docentes, son afectados de varias maneras. Las personas jóvenes, en particular, se ven mayormente expuestas, reduciendo sus opciones de movilidad y de interacción social (Murcia, 2015). Casi todos los aspectos de su vida cotidiana son alterados debido al temor por la inseguridad personal (OMS, 2002). Además, los niños y jóvenes que viven en estos territorios son generalmente estigmatizados y excluidos del resto de la sociedad. Generalmente, en este tipo de contextos, muchos de los estudiantes han sufrido trauma, negligencia y abuso, lo cual afecta negativamente su capacidad para poner atención en clases, procesar información, y hasta para relacionarse con otros, incluyendo sus docentes (USAID, 2016; Chioda, 2017; Ayre, 2017). De igual manera, el rendimiento del cuerpo docente puede ser afectado por el estrés, la ansiedad y el miedo de sobrevivir a la violencia. Esto crea una dinámica muy diferente de la interacción en el aula que demanda al cuerpo docente otro tipo de características, herramientas y apoyos para enseñar y relacionarse con sus estudiantes.

En este contexto tan complejo, la tarea del docente sigue siendo generar las condiciones que permitan que el estudiantado aprenda. La mediación del conocimiento es indispensable, para lo cual es necesario establecer una relación positiva con el estudiante. Esto es importante debido a que la tarea docente conlleva condicionamientos afecto-cognitivos de varios tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan toda clase de contenidos mentales; es decir, la labor docente es una combinación de pensamientos, emociones, sentimientos y conocimientos; y por supuesto, implica la comunicación con el estudiantado y los compañeros del equipo docente o educativo (Garcés, 2010). A pesar del reconocimiento sobre el aspecto relacional dentro de los procesos de aprendizaje, en el país no se le ha dado la relevancia necesaria a nivel de programas, políticas o investigación, para comprender mejor cómo la violencia afecta las dinámicas relacionales dentro de las aulas y el impacto que estas tienen en los resultados académicos del estudiantado.

La educación es un proceso humanizador donde intervienen muchos actores, pero los actores principales en el salón de clases es el estudiantado y docentes que representan los elementos humanos de participación directa en el espacio de aprendizaje; interactúan directamente en el mismo espacio y con un fin pedagógico. Los demás actores como, los padres y madres de familia, los miembros de la comunidad educativa, así como el contexto cercano o en el que están inmersos, puede de forma directa o indirectamente dar aportes al ambiente de aprendizaje (Tencio, 2016). Sin embargo, en esta investigación el punto medular es la relación docente estudiante en contextos de violencia y sus implicaciones en el desarrollo académico desde la perspectiva de ambos actores en la dinámica de relaciones en el aula; ya que ambos comparten el mismo escenario, pero cada quien lo percibe de diferente manera, por lo que se indaga sobre sus percepciones particulares que favorecen la comprensión y accionar sobre las relaciones mismas.

De acuerdo a varios estudios, la calidad de la relación docente-estudiantes es un factor clave para garantizar un mayor logro de aprendizaje, sobre todo con estudiantes en situaciones de alto riesgo (Swartzlander, 2016). Según Sagor y Cox (2004), un estudiante en alto-riesgo es “aquel con pocas probabilidades de graduarse, a tiempo, con las habilidades y la autoestima necesarias para ejercer opciones significativas en las áreas de trabajo, ocio, cultura, asuntos cívicos y relaciones inter e intrapersonales”. Los factores que convierten a un estudiante en un estudiante en riesgo son diversos, complejos y muchas veces se interrelacionan, entre ellos: violencia intrafamiliar, padres ausentes, abuso infantil, exposición y consumo de alcohol y drogas, y ambientes vecindarios violentos (CRS, 2018).

Típicamente el estudiantado en alto-riesgo presenta mayor dificultad para relacionarse positivamente con sus docentes y viceversa. Afortunadamente, los mismos autores sugieren diferentes estrategias basadas en evidencia que los docentes pueden implementar para mejorar la calidad de la relación con sus estudiantes. En Estados Unidos incluso se han diseñado programas alternativos de formación para preparar a docentes a trabajar en contextos específicos, como es el caso del Programa de Formación de Profesores Urbanos de la Universidad de Chicago que la formación incluye “trabajo de campo comunitario, capacitación en prácticas de enseñanza informadas sobre el trauma y oportunidades y espacio dedicado a fomentar la reflexión y las conversaciones críticas sobre temas de raza, clase social y el sesgo inconsciente”⁵. Sin embargo, en El Salvador tanto las políticas docentes, como los programas de formación docente que se han realizado a la fecha no contemplan este tipo de formación docente que tome en cuenta el contexto social y comunitario del estudiantado.

⁵ Texto traducido de la página web del programa de Formación de Profesores Urbanos de la Universidad de Chicago por las investigadoras (<https://utep.uchicago.edu/>).

El contar con el conocimiento y estudio crítico del contexto del estudiantado, y cómo este influye en la manera en que el estudiante se presenta al salón de clases, y por ende en la relación docente-estudiante podría ser de mucha utilidad para fortalecer la labor docente. En El Salvador se ha dado poca atención al tema de la relación docente-estudiante dentro de las políticas educativas. Esto podría deberse a la concepción de que esto dependiera de alguna característica personal del docente, y no de acciones o estrategias concretas que pudieran facilitar la creación de vínculos afectivos entre docentes y estudiantes, o incluso que implique un cambio en los procesos de formación, selección y asignación de los docentes a las escuelas donde se priorice la inserción de los docentes más aptos y adecuados a los centros educativos con poblaciones que necesiten mayor u otro tipo de atención.

De los catorce departamentos de El Salvador, este trabajo de investigación se focaliza el departamento de San Salvador, que según el Plan El Salvador Seguro (2015), es el departamento con el mayor índice de violencia, siendo el municipio de San Salvador el que se ubica en la primera posición. En el marco del plan, existe una priorización de diez escuelas ubicadas en contextos de violencia en dicho municipio, por lo que de esas diez escuelas se identifican tres a partir de criterios de accesibilidad y disponibilidad de colaboración de dichos centros escolares.

La población que se estudia está constituida por los estudiantes del séptimo grado. Dicha decisión se realiza con base a que es en este grado donde están ubicados los índices más altos de deserción, reprobación y repitencia (MINED, 2016). Asimismo, en este nivel hay una transición en relación a cómo el estudiantado recibe sus clases.

En El Salvador, generalmente el estudiantado de primero a sexto grado pasan más tiempo con un solo docente, quien imparte la mayoría de las asignaturas de cada grado; a partir del séptimo

grado empiezan a recibir clases por varios docentes, lo que significa que estudiantes y docentes tienen menos tiempo para construir esa relación. En Estados Unidos, Baker (1999) postula que debido a que los estudiantes de primaria pasan una cantidad tan significativa de tiempo con un mismo docente, la oportunidad de establecer relaciones entre los estudiantes y los docentes se mejora a este nivel.

Finalmente, cabe mencionar que en esta edad también el estudiantado inicia un proceso de transición de púber a adolescente que en un momento pueden ser condicionantes que tengan incidencia en su desarrollo social y académico. La organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) enfatiza que esta transición, más allá de los cambios físicos y la maduración sexual, incluyen cambios “hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto”. Por ser una etapa de transición, los adolescentes necesitan del apoyo de sus padres, su comunidad, su escuela, y en particular de sus docentes para navegar estos cambios exitosamente. Sin acceso a este apoyo y la información adecuada (educación), los estudiantes durante esta etapa son más vulnerables a presiones de su ambiente que incluyen conductas de alto riesgo como el consumo de sustancias no ilícitas y prácticas sexuales a temprana edad. Este tipo de conductas de alto riesgo podrían tener repercusiones significativas y de largo plazo para la salud física, mental y emocional de los adolescentes. Por estos motivos, la adolescencia es una etapa crítica para el desarrollo pleno de los estudiantes, y los docentes, adultos con quienes pasan un buen porcentaje de su tiempo durante esta etapa, tiene una oportunidad privilegiada para influir positivamente en ellos.

Con base a lo expuesto, surgen las preguntas y los objetivos de investigación que orientan el desarrollo de la presente tesis.

Preguntas de investigación

Ante el planteamiento del problema de investigación surgen las siguientes preguntas:

Pregunta general: ¿Qué percepción tiene el estudiantado en contextos de violencia sobre la relación docente-estudiante y sus implicaciones para su desarrollo académico?

Preguntas específicas:

- ¿Qué percepción tiene el estudiantado de séptimo grado sobre la relación docente-estudiante en centros escolares en contextos de violencia?
- Desde la perspectiva del estudiantado: ¿Cuáles son las características docentes que favorecen una mejor relación docente-estudiante y a su desarrollo académico?
- Desde la perspectiva del estudiantado y de docentes: ¿Qué prácticas docentes contribuyen a la construcción de relaciones positivas entre docentes-estudiantes y su desarrollo académico?
- Desde la perspectiva docente: ¿Qué tipo de formación y apoyos necesitan para trabajar y mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes en contextos de violencia?

Objetivos

Objetivo general:

Investigar la percepción que tiene el estudiantado en contextos de violencia sobre la relación docente-estudiante y sus implicaciones para su desarrollo académico.

Objetivos específicos:

- Medir las percepciones que el estudiantado de séptimo grado tienen de las relaciones entre docente y estudiantado del mismo grado trabajando con las dimensiones de

proximidad y control que emergen del cuestionario sobre relación docente-estudiantes (QTI)

- Reconocer las características docentes que favorecen la percepción del estudiantado sobre la relación docente-estudiantes y su incidencia en el esfuerzo académico.
- Identificar prácticas docentes que contribuyen en la construcción de la relación docente estudiante.
- Inquirir desde la perspectiva docente, el tipo de formación y apoyos que necesita el cuerpo docente para trabajar y mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes en contextos de violencia.

Alcances y Limitaciones

Con esta investigación se pretende proporcionar un estudio de tipo mixto y una reflexión sobre la relación docente-estudiantes en contextos de violencia, enfocando la atención en la percepción que el estudiantado tiene sobre dicha relación y como esta influye en su desempeño académico. Ya que, a pesar de su relevancia para el contexto actual, este tema no ha sido ampliamente estudiado, se considera que esta investigación tiene un alcance exploratorio y descriptivo (Hernández, 2014). Con este trabajo se pretende generar insumos que sirvan para crear una mayor conciencia sobre los desafíos reales que enfrentan las escuelas en contextos de violencia, para generar diálogos que permitan encontrar propuestas concretas, brindar los recursos y apoyos que necesita el cuerpo docente y el estudiantado en contextos de violencia social.

Con respecto a las limitaciones, cabe mencionar que la muestra de tres centros escolares del municipio de San Salvador, es una muestra representativa para el municipio, no para el país, por lo que los resultados no son para generalizar, lo cual tampoco es la intención del estudio.

Otra limitante ha sido la caracterización tipológica de los docentes, la cual refleja únicamente la percepción actual del estudiantado, y no se profundiza en la historia de vida particular de cada sujeto que participa en la investigación, por no ser una investigación de caso; es decir, la participación del docente en la realización fue desde la perspectiva de su desempeño presente. No obstante, el cuerpo docente entrevistado facilitó la información de forma descriptiva y desde su vivencia personal y laboral.

Asimismo, solo fue posible asegurar de que en los grupos focales participaran niñas y niños debido a que no fue factible hacer un análisis profundo basado en género, el cual, es importante para analizar si hay brechas entre la relación que establece el cuerpo docente con los niños y con las niñas.

Aun cuando el tema amerita una investigación profunda y representativa a nivel nacional, limitaciones inherentes al proceso de tesis de postgrado no lo permiten (recursos financieros, dos investigadoras y tiempo). Las investigadoras son conscientes de que esta investigación requiere una inversión de capital, un equipo de investigación y una mayor cantidad de tiempo; no obstante, se espera que esta investigación encienda la “alarma” para que se siga explorando y que sea contemplado como un elemento de la agenda educativa nacional.

A continuación, se define el marco referencial con el fin de situar el punto de partida teórico/conceptual y describir el escenario contextual donde se ejecuta la investigación.

II. MARCO REFERENCIAL

Marco Teórico/conceptual

La revisión bibliográfica sobre la relación docente-estudiantes (RDE) establece claramente que existe una asociación significativa entre dicha relación, según la perspectiva del estudiante, y el desempeño académico de los estudiantes (Wubbels y Brekelmans, 2005). Esta relación ha sido investigada desde varias disciplinas, incluyendo la educación, psicología, y sociología, entre otras.

Dentro la disciplina de la educación, que es la que compete a este estudio, el análisis sobre la RDE se ha enfocado principalmente desde la línea investigativa del concepto de la Eficacia Escolar. De acuerdo a la Treviño, Place y Gempp (2012) la eficacia escolar tiene por objeto “estimar la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto” que la convierten en una escuela eficaz. Según esta línea investigativa, existen factores escolares que determinan el éxito de la gestión escolar, entre los cuales resalta el clima escolar y el clima del aula.

De acuerdo al investigador Javier Murillo (2008), el clima del aula se refiere a la calidad de las relaciones entre el estudiantado y entre éstos y el docente. Por lo tanto, un buen clima del aula es un “entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos” (Murillo, 2008). No es posible alcanzar la eficacia escolar sin considerar un buen clima en el aula. De acuerdo al mismo autor, una escuela eficaz sería aquella donde “los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos”. Siguiendo esta línea de pensamiento, se han realizado varias investigaciones sobre cómo las relaciones entre docentes y estudiantes afecta el

rendimiento académico del estudiantado. Por ejemplo, Marzano y Marzano (2003) llevó a cabo un meta-análisis de más de 100 estudios donde encontraron que los docentes que tenían una relación de alta calidad con sus estudiantes tenían treinta y un por ciento menos problemas de disciplina y esto lo correlacionan también con sus logros académicos. Así mismo, McHugh, Hoiner, Colditz, y Wallace (citado en Mabin, 2016) encontraron que el estudiantado que vive en zonas urbanas, especialmente de la raza negra, tienen mejores resultados académicos cuando perciben que sus maestros se interesan por ellos (“caring teachers”) y que procuran *intencionalmente* construir una relación afectiva con ellos.

Aunque la investigación empírica sobre la relación docente-estudiante empezó a tomar relevancia desde hace unas seis décadas, grandes pedagogos y autores de los más reconocidos movimientos educativos examinaron anteriormente la importancia de la misma para los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, Antón Makarenko (en Bernet, 2001), el famoso pedagogo ruso fundador de la colonia Gorki⁶, consideró que no se podría crear un ambiente de colaboración, que permitiera el aprendizaje, sin una relación basada en la confianza y el afecto.

Para Makarenko (en Bernet, 2001), la confianza y el afecto eran condiciones indispensables para lograr que sus estudiantes, jóvenes con antecedentes delictivos que habían sido enviados a la colonia por el mismo estado, colaborarán con las actividades de la colonia. Algo muy importante que caracterizaba a la colonia Gorki era su alto nivel de estructura y jerarquía, que hasta cierto punto fue criticada por su estilo militar. Sin embargo, lo que se desea resaltar sobre la experiencia es que a pesar de que eran jóvenes con problemas con “la autoridad”, en la colonia Gorki aprendieron a seguir las normas y a hacerlas cumplir entre ellos mismos. De acuerdo a

⁶ La colonia Gorki fue un centro de atención para niños y jóvenes en conflicto con la ley que se habían quedado sin hogar después de la revolución Rusa. Anton Makarenko fue el Director del centro.

Makarenko, esta integración de la comunidad y aceptación de las normas de la colonia fue parte de un proceso de socialización, y se podría decir que hasta de reintegración, que inició con establecer relaciones en base al respeto, la confianza, y el afecto. En este sentido, el rol del docente es ser guía y un modelo positivo para el estudiantado.

Así mismo, Lev Vygotsky, uno de los principales autores del constructivismo, sostiene que la actitud del docente debe respetar tres pilares para las relaciones dentro de la educación personalizada: la acogida, el respeto y la confianza. En el planteamiento de su teoría sociocultural, Vygotsky establece que el desarrollo del individuo y los procesos de enseñanza y aprendizaje son interdependientes por lo que el aprendizaje surge de la relación social con otros, siendo las actividades que comparte las que contribuyen a la construcción del conocimiento (en Bernet, 2001).

Otro de los autores influyentes de la teoría educativa que también consideró la importancia de las relaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje era el brasileño Paulo Freire (1994) quien señala que las relaciones entre el docente y el estudiantado tienen que ver con varios elementos como “la enseñanza, el aprendizaje, la autoridad, la libertad, la lectura, las virtudes de la educadora, la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella” (Freire, 1994). Un elemento determinante del planteamiento de Freire (1994) sobre la relación entre el docente y los educandos, es la obligación que tiene el docente de conocer y analizar críticamente el contexto social y cultural de sus estudiantes; es decir, que, sin este acercamiento, es imposible establecer una relación. Esta afirmación tiene implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, sin conocer la realidad del contexto, el cual les condiciona, el docente se queda sin acceso al “modo de pensar” de sus estudiantes y hace difícil “percibir lo que saben y

como lo hacen” (p.86). De acuerdo a Freire (1994), este proceso, al que él llama la “lectura de la clase”, debería formar parte de la formación que reciben los docentes (p.75).

Actualmente, el cuerpo docente de El Salvador no recibe formación que destaque la importancia de la relación docente estudiante, ni en su formación inicial ni en su formación en servicio. A lo mucho, algunos docentes han participado en talleres o programas de corto plazo impulsados por organizaciones no gubernamentales, pero no como un esfuerzo nacional e institucional que permitiera un mayor alcance y cambio sistémico.

Un hecho prometedor es el reciente lanzamiento de la Política Nacional de Convivencia del MINED en la cual se establecen líneas de acción como la adecuación de la malla curricular de formación inicial docente y el desarrollo de un programa formativo para docentes en servicio para el fomento de “competencias ciudadanas, convivencia escolar y gestión del diálogo” (MINED, 2018). De llegar a implementarse, estos cambios serían un buen aporte para mejorar la calidad de las relaciones docente-estudiantes, aunque no lo suficiente ya que como bien lo reconoce la misma política, uno de los desafíos prevalentes en las escuelas es el persistente “uso de prácticas pedagógicas autoritarias, inflexibilidad y poca pertinencia de las normas” (p.22). Es por ello que además de incluir en la formación docente objetivos curriculares que apunten a la sana convivencia y cultura de paz, se reconozca y se cambien algunas prácticas disciplinarias y administrativas en centros educativos públicos que discriminan a estudiantes que posiblemente se encuentran en mayor riesgo social.

De acuerdo a la Ley General de Educación (1996), en El Salvador existen dos sistemas educativos: el público y el privado. Una práctica muy común en procesos de admisión de los centros educativos públicos, al menos en los cuales las investigadoras han tenido experiencias

laborales, es matricular al estudiantado con mejor trayectoria de conducta y notas al turno de la mañana, y los que no, al turno de la tarde. Se han reportado casos incluso, sobre todo a nivel de Educación Media donde un complejo educativo da cobertura a varias comunidades, donde se le niega la matrícula a un estudiante por provenir de una zona u otro centro educativo estigmatizado por violencia. Este tipo de prácticas fomenta prejuicios en la comunidad educativa sobre el estudiantado que asiste al turno de la tarde, que muchas veces son caracterizados como “maleantes”. A partir de esta percepción sobre el estudiantado, o algunos de ellos, se adoptan otro tipo de relaciones que, en lugar de ofrecer más apoyo a los estudiantes, se les reprime y excluye. Estos datos no están registrados porque es poca la cultura de registro y recolección de datos en las escuelas y su respectivo análisis para evidenciar la manera en que dan estas situaciones, por la misma falta de formación y apoyos a los centros educativos para manejar adecuadamente la disciplina y seguridad, muchas escuelas adoptan estas medidas para mantener el “control y seguridad” de sus centros educativos. Dado el limitado apoyo institucional y recursos, a veces estas medidas, aunque reconozcan que no son las mejores, son vistas como la única opción a su alcance.

Otro reto es la deficiente investigación educativa sobre programas de formación docente que abordan específicamente el trabajo con población urbana o en riesgo en un contexto como el de El Salvador. Grant (1994) hizo un estudio sobre mejores prácticas en formación docente para escuelas urbanas de Estados Unidos, en este estudio expresa la dificultad que tuvo para encontrar investigaciones sobre este tema. De acuerdo al autor, a pesar de las evidentes necesidades de estudiantes urbanos y estudiantes de color en ese país, poco se ha hecho para cambiar los contenidos y las prácticas de los docentes que se preparan para atenderlos. Por esto, el autor recalca que es necesario incluir de manera integral en la formación docente elementos que les

sensibilice y prepare mejor para trabajar en contextos urbanos. En sintonía con el planteamiento de Freire, Grant (1994) señala que, sin esta preparación, cualquier persona que pretenda enseñar en una escuela en contexto de pobreza que desconozca, que sea insensible o no esté preparada para comprometerse con el estudiantado, se vuelve parte del problema y un obstáculo más que el estudiantado deberá superar.

Retomando a Freire (1994), dicha preparación debe incluir la capacidad de hacer una “lectura de clase” la cual incluye el elemento de la identidad cultural del estudiante. Esto se refiere a “la sintaxis de los alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella (docente) y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí” (1994). Freire también señala que la identidad cultural siempre incluye un elemento de clase social, esto es un factor importante que también debe considerarse en el contexto salvadoreño ya que la gran mayoría del estudiantado que atiende el sistema educativo público en El Salvador provienen de entornos desfavorecidos por la pobreza, y recientemente, cada vez más por la violencia social.

Desde la perspectiva del modelo ecológico, el cual plantea que los entornos en el que las personas se desenvuelven, influyen de forma directa en su cambio y su desarrollo cognitivo, moral y relacional, este tipo de contexto condiciona varios de los pensamientos y comportamientos de las personas, incluyendo la manera en cómo se relacionan con otros (Sabol y Pianta, 2012). Dado que el proceso de enseñanza es un proceso relacional, como se ha discutido anteriormente, es de esperar que este contexto influya en las percepciones que los docentes crean de sus estudiantes, lo cual directamente afectará la manera en que se relacionan con ellos.

Indagar sobre el alcance de estas relaciones para promover el desarrollo académico de los estudiantes, sobre todo en aquellos que viven en contextos desfavorables, así como examinar cuáles son las prácticas docentes que fortalecen o debilitan estas relaciones, permitirá comprender mejor el papel del docente en contextos de violencia y los cambios que deben realizarse en todos los niveles de la gestión educativa y de la política pública para apoyar la labor docente.

Si no se busca comprender cómo las dinámicas de violencia afectan las condiciones para un clima del aula favorable al aprendizaje, difícilmente se tomarán medidas acertadas para responder a las demandas del contexto actual, principalmente con respecto al tipo de formación y apoyos que necesitan los docentes para realizar eficientemente su trabajo y ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito académico.

Investigaciones empíricas sobre RDE

Al revisar la literatura sobre la relación docente estudiante (RDE) se encuentra que este fenómeno ha sido ampliamente estudiado, sobre todo desde el área de psicología positiva, desarrollo humano y educación. A pesar de esto, no existe una definición conceptual consensuada sobre qué es la relación docente-estudiante. Algunos estudios lo abordan desde el concepto de *interacción*, que parece ser utilizado como un término paralelo o sinónimo. Otras investigaciones combinan diferentes constructos para hablar sobre RDE, y atribuyen una variedad de calificativos como, por ejemplo: positiva-negativa, colaborativa-conflictiva, armoniosa, productiva, afectiva, entre otros, para referirse al tipo de relación. Por ejemplo, Gehlbach et. al (2011) se basa en el trabajo de Pianta para ofrecer la siguiente definición de RDE: “Estas relaciones son claramente diádicas, y consisten en interacciones interpersonales,

sentimientos y creencias de estudiantes y docentes. Sin embargo, también abarcan las percepciones de los maestros y los alumnos sobre esas interacciones, sentimientos y creencias”. A esto, la autora agrega que, como cualquier relación, las relaciones entre docentes y estudiantes son dinámicas y recíprocas; tanto los docentes como los estudiantes contribuyen constantemente en su desarrollo. En este sentido, las RDE “son la agregación de las interacciones entre los docentes y los estudiantes que se almacenan en la memoria de cada una de las partes como percepciones de los demás y luego sirven para guiar las interacciones futuras con la otra parte ” (P.7).

De acuerdo a Chiara (2014), la relación entre dos personas es justamente la base de la educación: no puede haber educación sino entre dos sujetos, un “yo” y un “tú”, un educando y un educador. Si por un lado es evidente la importancia de la presencia (en el sentido real de la palabra) del sujeto y el educador, tampoco se podría dar la educación si los dos no entran en relación. Esto en un contexto de la educación formal y sobre el reconocer que el aprendizaje se da en las dos vías, del docente al estudiante y viceversa.

Ferrada (2014) en su tesis doctoral denominada “Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las representaciones sociales, que construyen estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la institución escolar en sus procesos” define la relación docente-estudiante como el modo de interacción entre profesores y estudiantes, que caracteriza al sistema escolar.

Estas interacciones se constituyen a partir de una relación asimétrica (Camacaro, 2008) donde el rol de los actores está delimitado por un contexto institucional y cultural. Al igual que Freire (1994), y otros autores, Camacaro (2008) denota la importancia de la capacidad comunicativa en

este proceso de construcción de relaciones docente-estudiantes. Para esta autora, la interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos curriculares y culturales. Además de este compartir de contenidos, elemento clave del proceso de enseñanza, lo que se comunica dentro del aula incide también en las opiniones que los estudiantes generan de sus docentes y viceversa. De acuerdo a la teoría comunicativa, estas interacciones tienen implicaciones en la manera que los involucrados se relacionan.

La Teoría Comunicativa

En su libro *Teoría de la comunicación Humana: Interacciones, patologías y paradojas*, Watzlawick, Bavelas y Jackson (2011) investigan sobre los efectos de la comunicación y sus implicaciones para la vida diaria. Aunque su investigación se basa en su trayectoria trabajando con pacientes esquizofrénicos y las interacciones con sus familias en la década de los 60s, los cinco axiomas o principios de la comunicación señalados por Watzlawick et al (1967) continúan siendo un referente para explicar la complejidad de la comunicación humana y su rol definitivo en las relaciones. Esta teoría es relevante ya que varias de las investigaciones sobre las relaciones docente-estudiante, como las mencionadas anteriormente, se fundamentan en ella.

Como se estableció anteriormente, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso relacional donde la interacción comunicativa es un aspecto fundamental ya que para enseñar algo, el docente debe comunicar su mensaje, y para aprender, el estudiante debe recibir el mensaje. Comprender cómo esta comunicación afecta las relaciones entre docentes y estudiantes, y viceversa, es clave para garantizar la creación de un clima de aula apropiado para el aprendizaje. A

continuación, un breve resumen de los cinco axiomas o principios de la comunicación según Watzlawick y su respectiva relevancia para el estudio propuesto.

El primer axioma se refiere al hecho de que es imposible no comunicarse. De acuerdo al planteamiento de Watzlawick, todo comportamiento o acción transmite un mensaje. Y debido a que es imposible no actuar (el no hacer nada es un comportamiento, consciente o no), es imposible no comunicarse. En el día a día de la escuela, desde la manera que un docente recibe, saluda o decide ignorar a un estudiante, la manera que se asignan los asientos a los estudiantes, hasta la manera que se llama la atención, manda un mensaje al estudiante sobre su lugar en esa aula. De la misma manera, los comportamientos de los estudiantes, su forma de hablar, vestir, caminar, cortarse el cabello, etc., también envían un mensaje a los docentes. Además, según Texeido y Capell (2002), este proceso de intercambio de mensajes entre docentes y estudiantes generan opiniones, sentimientos y valoraciones que inciden directamente en el tipo de relaciones que se establecen entre ambos actores y, por lo tanto, en el clima del aula. En términos educativos, este axioma tiene mucho que ver con el concepto de gestión del aula. En términos educativos, este axioma tiene mucho que ver con el concepto de gestión del aula. La gestión del aula es el conjunto de procedimientos que los docentes realizan con el fin de crear un ambiente que facilite el aprendizaje a través del ordenamiento del ambiente físico, el establecimiento de las normas, el mantener la atención y el involucramiento del estudiantado en las actividades que se desarrollan en el aula (Evertson & Wenstein, 2006).

En el segundo axioma Watzlawick señala que toda comunicación tiene dos niveles de interacción entre el que comunica y quien reciben el mensaje. El primer nivel se refiere al contenido del mensaje y el segundo nivel se refiere al tipo de relación que existe entre el comunicador y el receptor. En este segundo nivel el contexto de la relación influye en cómo se clasifica al

contenido del mensaje. Por ejemplo, en el contexto educativo, no es lo mismo que un estudiante diga a otro estudiante que es un tonto por sacar una nota de cuatro en un examen, a que un docente diga a un estudiante que es un tonto. Puede ser el mismo mensaje, pero la relación docente-estudiante clasifica el contenido. A menudo, algunos docentes cometen el grave error de etiquetar a estudiantes como “tontos”, “buenos para nada” entre otras cosas, sin percatarse del peso o la importancia que tienen sus comentarios sobre los estudiantes.

De acuerdo al tercer axioma de Watzlawick, la naturaleza de una relación depende de la graduación de los individuos en las secuencias de la comunicación. Es decir, un mensaje transmitido conlleva a una respuesta o reacción por parte del receptor, y este a la vez, emite otro mensaje que a la vez es recibido por el primer emisor, y así consecutivamente. Esa precisa interacción secuencial demuestra el tipo de relación entre dichos individuos. Este axioma evidencia que la comunicación es un proceso cíclico donde cada parte contribuye a la continuidad y variación del intercambio.

En el cuarto axioma Watzlawick distingue entre dos tipos de comunicación: la digital y la analógica. La comunicación digital se refiere a todo lo que se puede decir con lenguaje verbal, y la analógica se refiere al cómo se dicen las cosas, aquello sutil de la comunicación como el tono de voz, los gestos, etc. Un estudiante llega tarde al salón de clases y el docente le pregunta que por qué ha llegado tarde, dependiendo del tono de la voz, el estudiante puede interpretar la pregunta como una señal de enojo/reclamo o una señal de preocupación del docente.

Finalmente, el quinto axioma es sobre las interacciones simétricas y complementarias. La interacción simétrica es la que se da entre “iguales” donde existe reciprocidad y se da un intercambio del mismo comportamiento. Por otro lado, las interacciones complementarias es la

interacción que se da entre “desiguales” donde el comportamiento de uno, complementa el del otro. Por naturaleza, la interacción entre docentes y estudiantes es complementaria ya que hay un elemento de autoridad inherente en la relación, lo cual también afecta las interacciones comunicativas.

Es importante tener en cuenta estos axiomas ya que gran parte de las investigaciones más actuales sobre la relación docente-estudiantes, definida como un proceso de interacción social o interpersonal, se basan en la teoría general de sistemas de comunicación de Watzlavik, Bavelas y Jackson, (2011), descrita anteriormente, y el modelo circunflejo interpersonal desarrollado por Timothy Leary (1957) el cual estudia la RDE en términos de dos dimensiones: influencia y proximidad, y que se explica más adelante.

Como se ha intentado demostrar a través de la descripción de los principales axiomas de la teoría comunicativa, la comunicación, y la manera en la que se comunica, tiene implicaciones significativas en el proceso educativo. Por ejemplo, los docentes crean percepciones sobre sus estudiantes a través del lenguaje que estos utilizan, sus gestos, su vestimenta, etc. Así mismo, los estudiantes absorben todos los diferentes mensajes que los docentes les envían, conscientes o no, para crear percepciones acerca de ellos, y en base a esto, establecer sus relaciones. Si bien es cierto que este proceso comunicativo requiere la participación de ambos actores, y que existe un marco normativo e institucional que incide en los comportamientos de los actores, es importante recordar que los docentes, al ser los líderes formales del grupo son el factor determinante para pautar las relaciones que se pueden llegar a establecer en el aula (Mena Rodríguez, 2013).

Para comprender mejor el establecimiento de las relaciones sociales e interacciones que se dan dentro de una escuela, Mejía y Ávila (2009) sugieren tomar en cuenta la distinción entre

sociedad y comunidad de Weber. De acuerdo a las autoras, la escuela como una sociedad, en el sentido Weberiano, define los roles y expectativas del cuerpo docente y estudiantes. En el caso del docente, se espera que este cumpla con ciertos requisitos que le habiliten para enseñar y a cambio recibe su respectiva remuneración.

Asimismo, se espera que el estudiantado cumpla con ciertas responsabilidades, como asistir a clases, realizar las tareas, entre otras, y a cambio reciben el beneficio de aprender y ser promovidos de grado. Para Weber (en Mejía y Ávila 2009), una característica definitiva de una sociedad es que existen normas que deben cumplirse; lo mismo sucede en la escuela, donde hay horarios y calendarios que cumplir, uso del uniforme, la asistencia, las evaluaciones, normas de conducta, etc. En cambio, las comunidades, que existen dentro de las sociedades, se apoyan de “fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales”. Aunque el concepto de comunidad tenga diferentes connotaciones, tal como lo señala Marinis (2010), “la palabra invariablemente sobrevuela en todas ellas una connotación positiva, del orden de la “fraternidad”, la “unidad”, la “unión”, la “comunidad” y la “cohesión” de aquello que compartimos y nos distingue de los otros, de lo que nos identifica como lo que somos, de lo que habla de nuestros orígenes y legados culturales, nuestras inclinaciones, gustos, afanes y, probablemente también, nuestros destinos compartidos”. En este sentido, los tipos de relaciones que se establecen dentro de un aula como comunidad no están restringidos por la institución educativa y las normas que se imponen dentro de dicha institución. Esto significa que mucho de lo que pasa dentro del aula está sujeto a “las intenciones e iniciativas de cada profesor y alumno dentro del aula” (Mejía y Ávila, 2009), lo cual puede ser positivo en las manos de un docente que quiera y pueda echar a andar un proceso de construcción de comunidad con sus estudiantes; o bien, puede ser desastroso en las manos de un docente que no quiera o no cuente con el conocimiento y las herramientas para hacerlo. Dado

que el tipo o la calidad de la relación con los estudiantes tiene un impacto directo en el proceso de aprendizaje, no se puede dejar al azar la posibilidad que un docente tenga la intención de establecer relaciones positivas o productivas con el estudiantado.

Otro elemento importante señalado por Muller (2001), en las dinámicas de relación entre docente y estudiantes, es el grado de “productividad” para ambos actores. En su estudio “El rol del afecto en la relación docente-estudiante para estudiantes en riesgo”, la autora explica que para que una relación sea “productiva”⁷, todos los actores involucrados deben sentir la necesidad o el deseo de invertir en ella. Es decir, el docente invierte tiempo y energía en los estudiantes que creen que en algún momento demostrarán lo que han aprendido gracias a ese tiempo y energía dedicada por el docente. De igual manera, un estudiante se esforzará más para un docente en particular, sabiendo que el esfuerzo producirá resultados positivos, por ejemplo, en forma de una buena nota o reconocimiento de dicho docente.

Las percepciones que tienen ambos, docentes y estudiantes, sobre la inversión del otro, afectan la productividad de la relación. Si un docente percibe que un estudiante o grupo de estudiantes no producirá un retorno de la inversión de su tiempo y energía, el docente no dedicará tiempo y energía para promover el aprendizaje en ese estudiante. De la misma manera, si el estudiante percibe que no importa cuánto se esfuerce, su trabajo nunca será lo suficientemente bueno o que no le servirá para nada, no habrá mayor esfuerzo de su parte. Además, varias investigaciones han encontrado que estas percepciones varían de acuerdo con las características sociales de los estudiantes (Muller et al, 1999). Los resultados del estudio mencionado sugieren que el capital social, definido como una relación que facilita la acción, es especialmente alto para los

⁷ La autora califica a una relación como “productiva” si esta contiene “capital social” en tanto que dichas relaciones permitan que el estudiantado aprenda y alcance logros académicos.

estudiantes en riesgo que sienten que sus maestros están interesados, esperan que tengan éxito, los escuchan, elogian su esfuerzo y demuestran que se interesan por ellos.

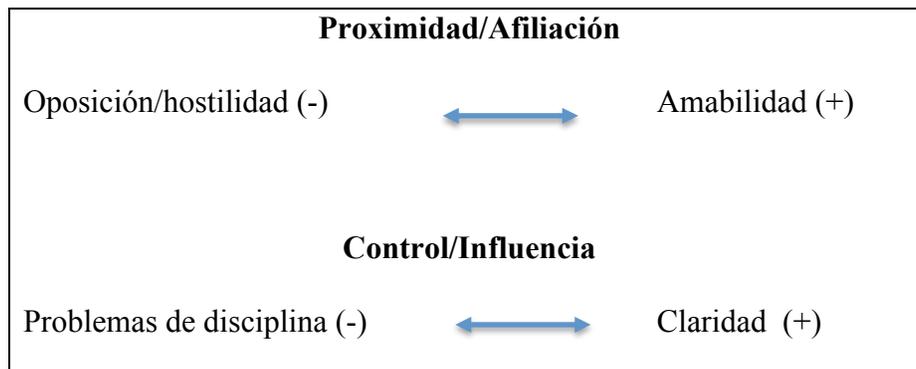
En una revisión extensa sobre las investigaciones más recientes en el tema de la relación docente-estudiante, Fraser et al (2005) describe que lo más común dentro de esta línea investigativa ha sido analizar el impacto que la percepción de los estudiantes sobre las RDE tiene en su rendimiento académico y actitudes hacia la clase. El autor resume que en estas investigaciones se ha encontrado mayor impacto en las actitudes del estudiantado hacia la clase y menos en los logros académicos, para lo cual los resultados no han sido tan consistentes. No obstante, continúa siendo relevante investigar sobre el impacto de las RDE ya que ha sido escasa la investigación sobre este tema en contextos de violencia, y lo poco que si se ha investigado (Muller, 2001; Gehlbach, 2001; Fraser et al, 2005; Mainhard 2011; García et al, 2014) encuentran una relación positiva entre RDE y logros académicos del estudiantado.

Existen investigaciones sobre RDE que utilizaron el Cuestionario sobre interacción docente, conocido por sus siglas en inglés como “QTI” (Questionnaire on Teacher Interaction), este instrumento fue diseñado por el profesor holandés Theo Wubbels (1985) para medir las percepciones interpersonales del estudiantado sobre sus docentes y fue aplicado y validado en varios países del mundo incluyendo Estados Unidos, China, Singapur, Vietnam, entre otros.

El QTI mide los niveles generalizados de control y proximidad en las percepciones de los estudiantes sobre sus docentes. Estos niveles son directamente tomados del modelo interpersonal de Leary (Wubbels, 1985), el cual describe el significado interpersonal del comportamiento en términos de dos dimensiones: proximidad y control, cada uno con un extremo positivo y uno negativo. Para la dimensión proximidad el extremo positivo es la amistad o amabilidad y su

extremo negativo es la hostilidad. Con respecto a la dimensión de control, el extremo positivo es la sumisión y el extremo negativo es dominación (De Jong, 2012; Mainhard et al, 2011; Wubbels, 1987)⁸. Wubbels et al (1985) adaptaron el modelo de Leary y etiquetaron la dimensión de proximidad como afiliación y la dimensión de control como influencia.

Figura 1: Dimensiones del Cuestionario sobre interacción docente QTI



Fuente: elaboración propia según García et al. (2010) en su adaptación del instrumento QTI al español

Bajo este esquema, de acuerdo a García, Ferrá, Monjas, y Maranda, G. (2014) la dimensión de *afiliación* se refiere a “la distancia emocional entre el docente y el estudiantado, que van desde hostil a cálido”. En el aula esta dimensión se podría reflejar, en el extremo positivo, en un trato amable y amistoso, mientras que el negativo se vería reflejado en expresiones de disconformidad por parte del docente, expresadas a través de quejas, gritos, etc. Por *influencia* los autores se refieren a “la medida en que el docente determina lo que sucede en el aula”. En esta dimensión, “la claridad, la atención y la coherencia” serían el reflejo del extremo positivo, mientras que el extremo negativo se notaría por “la ausencia de control o el control incorrectamente aplicado que

⁸ García et al. (2010) en su adaptación del instrumento QTI al español utilizan la palabra claridad para referirse al extremo positivo de control, y problemas con disciplina para referirse al extremo negativo. Esta será la versión que se utilizará para aplicar los instrumentos en este estudio y su respectivo análisis.

hace que el estudiantado desobedezca, no presten atención y hablen fuera de turno” (García et al, 2014).

Los hallazgos encontrados en los estudios mencionados apoyan la teoría interpersonal propuesta por Wubbels et al. (1985). De acuerdo a estos, los estudiantes en aulas con niveles promedio relativamente altos de afiliación e influencia docente muestran un mayor rendimiento en comparación con estudiantes donde los niveles de afiliación e influencia docente son bajos. Brekelmans et al. (1989, 2005) y Walker (2009) (Citados en De Jong et al, 2012), encontró que los niveles de influencia (control) docente están especialmente vinculados con los resultados de aprendizaje cognitivo, mientras que los niveles de afiliación (proximidad) a la motivación del estudiantado.

Aunque las investigaciones de las que Fraser (2005) se basan en este modelo bidimensional, hay otras investigaciones que se han enfocado específicamente en la dimensión de influencia o control. Por ejemplo, Kitzmiller (2013) realizó una investigación donde exploró los diferentes tipos de poder y autoridad de siete docentes en una escuela de secundaria pública en EEUU. Un dato importante de esta investigación es que la escuela seleccionada era considerada una de las escuelas más problemáticas de la ciudad de Washington, particularmente por el caso donde un docente fue atacado severamente por un grupo de estudiantes. En base a este dato, la investigadora decidió explorar las diferentes maneras en que los docentes de esa escuela interactuaban con sus estudiantes; específicamente, le interesaba analizar cómo los docentes manejaban su clase o intentaban mantener control (dimensión influencia) apoyándose en las teorías de poder y autoridad de Max Weber y otros (Kitzmiller, 2013).

En su investigación, Kitzmiller señala la importancia de que los estudiantes legitimen la autoridad del docente para que este pueda hacer bien su trabajo. Basándose en el trabajo de Weber, la autora hace una importante distinción entre poder y autoridad donde el poder es simplemente “la posibilidad que una persona tiene de hacer que otros hagan lo que ella quiera” mientras que la autoridad “existe cuando las personas en poder comprueban que tienen un derecho a ejercer autoridad y más importante, que las demás personas le reconocen ese derecho y por lo tanto cooperan”. Kitzmiller (2013), apoyándose en diferentes teorías sobre poder y autoridad, categorizó e identificó seis diferentes tipos de poder que se dan en el aula. Estas distintas maneras de administrar el poder denotan de cierta manera el tipo de interacción entre el docente y el estudiantado y cada uno produce un resultado distinto de clima en el aula. Abajo un resumen de los tipos de poder identificados por la autora:

Cuadro 1: Tipos de poder según Kitzmiller (2013)

Tipos de poder ⁹	Características	Resultado
Poder abdicado	Estudiantes tiene control de la clase y hacen lo que ellos desean.	Aula en caos y no existe un ambiente propicio para el aprendizaje.
Poder autocrático	Docente intenta mitigar las situaciones que pueden desafiar su autoridad en el aula.	Un ambiente que carece de normas con tendencia a intensificar la mala conducta y, a veces, la violencia.
Poder abandonado	Docente depende de autoridades externas para restablecer el orden.	A la ausencia de autoridad externa, los estudiantes no colaboran a menos que sea con amenazas o imposición de una sanción externa.
Poder frustrado	Docente ha perdido todo tipo de autoridad en el aula, ya que los estudiantes han superado su autoridad	Prácticamente imposible que un docente pueda volver a ganarla

⁹ Traducción propia de los nombres empleados por la investigadora citada.

Tipos de poder ⁹	Características	Resultado
Poder orientado a metas	Docente depende de metas u objetivos externos para lograr la colaboración de los estudiantes.	Este tipo de poder solamente funciona cuando los estudiantes creen y valoran las mismas metas del docente.
Poder compartido/ ganado	Docente se gana y mantiene con éxito la autoridad en su clase, paradójicamente, compartiendo el poder y la autoridad con los estudiantes.	Los estudiantes conocen claramente las reglas y normas, y una vez que demuestran el cumplimiento de estas reglas y normas, se ganan el derecho de ocupar puestos de autoridad y participan en la toma de decisiones.

Fuente: Elaboración propia según resumen del artículo

Luego de analizar las interacciones en el aula y las diferentes maneras en que los docentes ejercían o intentaban ejercer el poder y autoridad en su clase, la autora reconfirma la importancia de la autoridad o, utilizando el lenguaje aplicado de Wubbels (1985), la influencia para la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Lo más relevante de este estudio para la investigación que se está presentando en este documento es el reconocimiento de que quien otorga el grado de legitimidad a la autoridad docente es el mismo estudiante. A menos que el estudiante reconozca la autoridad del docente como legítima, difícilmente el docente podrá crear un clima de aula donde los estudiantes se sientan involucrados y motivados por su aprendizaje. En contextos de violencia, donde posiblemente se encuentren varios estudiantes con dificultades para relacionarse con figuras de autoridad, el manejo de la disciplina en el aula se convierte en un elemento determinante para un clima de aula adecuado para el aprendizaje y las relaciones entre docente y estudiantes.

Autoridad y disciplina

Una frase célebre atribuida a Makarenko resume el tema de autoridad docente de la siguiente manera: “La disciplina ni es un método ni puede serlo. En cuanto se empieza a entender la

disciplina como método, obligatoriamente se transforma en una maldición. La disciplina solo puede ser el resultado final de toda una labor." (Calvo, 2011, P. 23). Esa labor no se refiere simplemente al hecho de crear reglas e imponer que se cumplan. Más bien, se refiere a una labor que busca comprender al estudiante, tomarlo en cuenta, escucharlo, "pararse al lado" de él, para que se sienta valorado y respetado. La combinación de alto control (influencia/control) y alto apoyo (afiliación/proximidad) parecía ser la esencia del éxito que logró Makarenko con los jóvenes de su colonia Gorki, la cual se caracterizaba por su alto nivel de jerarquía y normas. Esto es importante señalar ya que la falta de autoridad docente es una de las preocupaciones expresadas por el cuerpo docente que participaron en la construcción de la Política de Desarrollo Profesional Docente (2012) pero no profundiza sobre lo que entienden los docentes por autoridad o falta de la misma. Sin embargo, se puede intuir, con base a diferentes intercambios y experiencias en las escuelas, que se refieren a la incapacidad de mantener el control o manejar la disciplina en el aula, lo cual no es un problema único para los docentes de El Salvador.

De hecho, de acuerdo a un amplio estudio en Estados Unidos, la disciplina en el aula representa uno de los retos más grandes para los docentes, aun para los que tienen varios años de ejercer la docencia, ya que les cuesta construir y mantener relaciones positivas con sus estudiantes (De Jong, 2012). De acuerdo a Mainhard et al (2011), la disciplina es un ingrediente clave en el aula para mantener un ambiente propicio para el aprendizaje. Esto es coherente con los resultados mencionados previamente sobre la RDE donde a mayor nivel de influencia (control), mejores resultados académicos de los estudiantes. En este sentido, Mainhard señala que por muy buenas que sean las intenciones del docente y sus planificaciones de clases, estas podrían no tener el impacto deseado si los estudiantes no colaboran o corresponden en clase. Esto depende en gran manera del tipo de relación que se establece dentro del aula entre los docentes y sus estudiantes.

Tipo de relación docente - estudiante

Hasta este apartado de este trabajo se han utilizado diferentes calificativos para la RDE, sin embargo, se precisará sobre dos tipos de RDE. Por un lado, las relaciones positivas y por el otro las relaciones negativas y conflictivas. Molina y Pérez (2006) reafirman que las personas son el eje central de las relaciones, por lo tanto, los comportamientos que éstas adopten en situaciones particulares de interacción pueden, en algunos casos, obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros, favorecerlas. En todo caso, si las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas, como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía entre otras y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima del aula será positivo y gratificante.

En cuanto a las relaciones negativas y conflictivas, Molina y Pérez (2006) manifiestan que, si las relaciones en el aula están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como la competitividad, la intolerancia y la frustración, el individualismo, la falta de tacto, las reacciones airadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima del aula será negativo.

En su investigación titulada: El clima de relaciones interpersonales en el aula, Molina y Pérez (2006) encontraron en su caso de estudio que las relaciones no eran armoniosas, ni entre los estudiantes ni entre la docente con los estudiantes, pues la mayoría de los intercambios entre ellos eran mediatizados por comportamientos y actitudes cargados de violencia y agresividad, emociones negativas y antivalores; además, porque la docente asumía posiciones tradicionales en relación con su autoridad para controlar los procesos, y de esta manera manifestaba su incapacidad para asumir el control que su posición le asigna. Aplicado a las dos dimensiones del

modelo interpersonal del comportamiento docente, se podría decir que, en el caso de esta aula, la relación docente-estudiantes contaba con bajos niveles de influencia y bajos niveles de afiliación.

Ferrada (2014) manifiesta que la relación docente-estudiante al enfocarse en el aprendizaje, repercute directamente en la calidad del mismo, de manera que una buena relación entre estas dos entidades potencia de manera positiva la manera en que cada sujeto incorpora nuevos conocimientos. Muy por el contrario, una mala relación induce a un aprendizaje empobrecido e incluso hasta la desmotivación y negación del estudiante y del docente.

Otro beneficio de una relación positiva entre docente y estudiantes, es que les permite que estos trabajen con mayor autonomía debido a que saben que pueden contar con su docente si surge algún problema, y que la docente sabrá reconocer y ayudarlo a resolver el problema (Hamre y Pianta, 2006). De igual manera, la American Psychological Association (2015) a través de su estudio mediante su método de identificación de constructos o “semillas” del pensamiento esenciales para facilitar las tareas de enseñanza y aprendizaje en el aula, identificaron 20 principios fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria, en donde menciona que fomentar de manera consistente relaciones positivas entre docentes y estudiantes contribuye a una gestión eficaz del aula.

Una perspectiva más crítica sobre las RDE cuestiona los tipos tradicionales de autoridad de los docentes en relación al tipo de raza y/o estatus socioeconómico de los estudiantes. Por ejemplo, entre estos análisis se encuentra que los docentes marginan el doble a estudiantes que vienen de entornos desfavorables (Namrata, 2011) o que son de diferentes etnias a los de ellos mismos (Peterson et al, 2016). En ambos casos, los docentes descalifican a sus estudiantes y tienen bajas a nulas expectativas sobre ellos. Y estas bajas expectativas, influyen en el tipo de relación entre

docente y estudiante y en su rendimiento académico. En el caso de El Salvador, este tipo de descalificación ha sido observada por las investigadoras en el trato con estudiantes que son familiares de miembros de pandillas, o simplemente por el hecho de provenir de una comunidad estigmatizada por la violencia, en el caso de Institutos o Complejos grandes que atienden a jóvenes de varias comunidades. Tal como los autores señalan, muy posiblemente los docentes no descalifican a estos estudiantes intencionalmente. Sin embargo, la falta de formación de los docentes sobre este fenómeno, la falta de herramientas metodológicas para abordarlo y la falta de conocimiento crítico del contexto de sus estudiantes, aunado a los prejuicios y miedos que han dominado el imaginario social en relación a comunidades con altos índices de violencia, influye en este tipo de descalificación hacia los estudiantes. Esto conlleva a que, con frecuencia, se responsabilice a los estudiantes por situaciones que se deben a elementos como: la desorganización del personal docente en actividades como el cuidado de las zonas, inhabilidad de docentes para el manejo del aula, bajo desarrollo de habilidades sociales, y la limitada oferta de participación estudiantil (CONED, 2016).

El conocimiento crítico del contexto del estudiantado, al cual Freire (1994) se refiere como la “lectura de la clase”, es necesario para comprender “la tragedia” en la que varios de los estudiantes que viven en contextos con altos índices de violencia en los cuales “conviven con la muerte mucho más que con la vida, y en la que la vida pasa a ser casi un siempre pretexto para morir” (pg.77). Como se verá más adelante, esta frase de Freire para describir a los estudiantes que viven en las zonas periféricas de Brasil, no está alejada de la realidad que viven varios de los estudiantes de las escuelas seleccionadas para este trabajo.

Como se ha documentado la relación docente-estudiantes tiene implicaciones directas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que el docente es la figura de autoridad, responsable

de la gestión del aula, sus intervenciones (consientes o inconscientes) influirán en los comportamientos y resultados de los estudiantes (Camacaro, 2008). Sobre todo, en contextos de violencia, es muy importante que el docente utilice estrategias que le permitan crear un clima de aula favorable para establecer relaciones positivas con sus estudiantes y para esto, es necesario que amplíe y profundice críticamente su conocimiento del contexto de los estudiantes.

Rol docente en la relación con el estudiante

Docente y estudiante entran en una relación directa, que pone en juego muchos elementos, como los cognitivos, sociales y afectivos de tal forma que se establece un flujo permanente de interrelaciones (información y comunicación) que, de acuerdo a los canales y recursos que se empleen, pueden ser transmitidos de forma escrita, oral, mediante imágenes o a través de los medios de información y comunicación social (Tencio, 2016). Esta interacción define ciertas características de cada espacio educativo, de ahí que cuando se hable de contexto, se incluye la multiplicidad de interacciones que ocurren en ellos. Por lo tanto, se entiende que las relaciones entre docentes y estudiantes serán diferentes de acuerdo al contexto y al perfil de cada uno de ellos.

En la literatura se encuentra que una de las tareas o intervenciones principales del docente es la mediación del conocimiento en el aula y una de las formas de llevar a cabo esta tarea es propiciando la interacción con el estudiante. Al respecto, Arellano (2006) señala que la interacción en el aula es la capacidad comunicativa de los actores, es decir docente y estudiantes que comparten el espacio físico y contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje. Lo que implica que para el logro del proceso de

enseñanza aprendizaje necesariamente deben existir relaciones de interacción entre el docente y el estudiante que faciliten la experiencia de compartir aprendizajes.

Tencio (2016) señala que el docente es la persona responsable de organizar el espacio comunicativo en el que se desarrolla la clase y se da la estructura o normativa de participación, el espacio comunicativo está supeditado al concepto que tenga el docente, es decir, a su enfoque de enseñanza, así como las reglas que se construyan y practiquen en el ambiente de aprendizaje. La forma en la que se dé el proceso de aprendizaje dependerá mucho de los paradigmas del docente, que, aunque el currículo que se imparta sea el prescrito, su forma de ejecutarse variará; las características docentes son determinantes.

Características docentes

De acuerdo a varios estudios, existen algunos factores o características que hacen al docente más efectivo en su trabajo. Entre ellas, Espinoza-Freire (2017) menciona la “asapiencia, metodología, dominio de la ciencia que imparte y maestría pedagógica”. Además de la capacidad de resolver “problemas relacionados con la docencia de forma autónoma y flexible, y de colaborar en su entorno escolar y en la organización del proceso educativo”. De acuerdo a este mismo autor, las características que se requieren para ser un “buen docente” han cambiado en el transcurso del tiempo debido a cambios en los paradigmas de educación. Por ejemplo, cambio de una enseñanza tradicional basada en el autoritarismo y la memorización, a un proceso donde se espera que el docente sea un facilitador del aprendizaje, promoviendo la construcción de conocimientos por los mismos estudiantes. Si bien estos cambios no necesariamente toman lugar dentro de todas las aulas, muy pocas personas hoy en día se atreverían a contradecir los supuestos bajo este nuevo enfoque educativo.

En su trabajo sobre docentes en América Latina, Vaillant y Rossel (2006), identifican cinco áreas que son indispensables para el ejercicio de la docencia: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Además de estas características de tipo técnico y actitudinales, veinte años atrás, los autores Hopkins y Stern (1996) también señalaron características actitudinales que contribuyen a la efectividad del trabajo docente. Entre estas señalan el compromiso apasionado de hacer lo mejor para los estudiantes, y el amor por los niños, desarrollado en relaciones cálidas y afectivas.

Tanto los trabajos de Espinoza-Freire (2010) y Vaillant y Rossel (2006) señalan la importancia de conocer el contexto del estudiantado como parte esencial para la creación de un ambiente óptimo de enseñanza. Este conocimiento debe de reflejarse en la didáctica que apliquen los docentes en el salón de clases, que De la Torre (1999) define como una disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza; en este sentido se espera que todo lo relacionado a la metodología, planificación didáctica, estrategias de enseñanza, recursos, y la misma relación en el aula entre docente y estudiantes sea acorde al contexto del estudiantado.

Así mismo, Garcés (2010) menciona la importancia de incorporar una serie de valores que se consideran fundamentales en una sociedad y que el docente debe intencionar en su práctica pedagógica como: la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, los derechos humanos, la defensa de la paz, el cuidado y preservación del medio ambiente y la tolerancia (Garcés; 2010). El pedagogo Paulo Freire, también identificó ciertas cualidades indispensables para el mejor desempeño docente, entre ellas: la humildad, que implica reconocer que “nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo” el cual es un llamado para no asumir que uno de docente es la única fuente

de conocimiento en el aula, y que se debe escuchar atentamente a lo que tengan que decir sus estudiantes. Las otras cualidades identificadas por Freire son la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la coherencia, la capacidad de decisión, la seguridad, el equilibrio y la alegría (Freire, 1994).

Como bien decía Freire, todas estas cualidades son indispensables y tienen que ver con la manera en que los docentes se relacionan con el estudiantado. Sin embargo, las investigadoras resaltan la importancia de la amorosidad y la coherencia para el tema de esta investigación. Cuando Freire habla sobre la amorosidad, no solamente se refiere al trato afectuoso del docente hacia el estudiantado, sino también al amor que tiene el docente por el mismo proceso de enseñar. Y en verdad, al conocer las condiciones en las que muchas veces les toca trabajar a los docentes, sobre todo en contextos de violencia, es admirable que a pesar de eso algunos docentes continúen arriesgándose a su trabajo. En relación a la coherencia, Freire (1994) se refiere al testimonio que da el docente entre lo que dice que hace y lo que realmente hace. Entre estas dos formas de comunicarse, de acuerdo a Freire, tiene más fuerza lo que se hace. Cuando un estudiante detecta una incoherencia entre el discurso y las acciones del docente, para lo cual son muy hábiles, el perfil de la docente “se corroe” y va perdiendo la credibilidad (léase también autoridad legítima) y la confianza ante los estudiantes. Un ejemplo de este tipo de incoherencias es cuando el docente exige a los estudiantes tratar con respeto a otros, pero éste habla mal a o a espaldas de sus colegas o superiores enfrente de sus estudiantes. “Respeto exige respeto” es una de las respuestas más comunes entre estudiantes cuando se les cuestiona por alguna falta de respeto hacia alguien. Y no se trata de que los docentes sean unos súper humanos incapaces de cometer errores, pero sí capaces de ser conscientes del mensaje que comunican al estudiantado con sus hechos. Contrario a lo que muchos de ellos piensan, los estudiantes están muy pendientes de sus

acciones (más que de lo que dicen), por lo que su ejemplo puede ser una herramienta poderosa que contribuya a la formación de sus estudiantes. El tipo de formación docente y la práctica reflexiva de la docencia puede ayudar a los docentes a ser más conscientes sobre este impacto.

Otra característica importante del docente es su interés por seguirse formando, actualizando sus conocimientos para intervenir de forma efectiva en su práctica docente (Garcés, 2010). Esto representa un reto a nivel de país porque cada Estado debe de garantizar calidad en la formación continua del gremio docente.

La formación inicial y la formación continua fortalece las competencias en la disciplina que se imparte, pero en un contexto con altos índices de violencia, “no basta ser especialista en un tema”; la situación actual requiere conocimientos interdisciplinarios y estrategias que establezcan relaciones más cercanas con los estudiantes (Alfaro, 2011). Como se ha hecho referencia anteriormente, no existe una formación especializada para los docentes que trabajan en estos centros escolares y tampoco cuentan con otro tipo de apoyos como asesoría de psicólogos o trabajadores sociales que les oriente en como navegar en este tipo de contexto tan complejos y violentos (Cuellar, 2015).

Marco Contextual

El Salvador

El Salvador es uno de los países más pequeños de Latinoamérica, y también uno de los más densamente poblados. Según datos de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples EHPM (MINEC, 2017) en el año 2017, la población total del país fue de 6,581,860 personas, de las cuales 3,959,652 residen en el área urbana y 2,622,208 en la rural, lo que en términos relativos

representa el 60.2% y 39.8% respectivamente. Un dato poblacional relevante para comprender el contexto del país, es que solamente en el Área Metropolitana de San Salvador (AMSS), se concentra el 25.7% del total de la población del país, es decir 1,693,186 habitantes. La sobrepoblación, sobre todo en un país en proceso de desarrollo, es una condición que se vincula a tensiones por territorios, oportunidades laborales, criminalidad y delincuencia.

El Salvador es considerado como uno de los países más violentos del mundo. Este año la tasa nacional de homicidios alcanzó un promedio de 22.2 por cada 100 mil habitantes. Si bien esta tasa es mucho menor a la tasa del 2015, la cual llegó a niveles alarmantes de 103 homicidios por cada 100,000 personas (The Economist, 2017), la tasa se mantiene muy por encima de la tasa mundial de 6.9 homicidios por cada 100 mil habitantes. Estos niveles de violencia afectan a la sociedad salvadoreña ya que restringen la libertad de las personas, afectando la calidad de vida y la convivencia armónica, limitando las opciones de desarrollo humano y erosionando el Estado de derecho y la democracia (CONED, 2015). En la siguiente tabla se presentan los datos de homicidios durante el 2014-2016 según informe por el Servicio Social Pasionista (SSPAS), publicado en el 2017.

Tabla 1: Homicidios durante el periodo 2014-2016

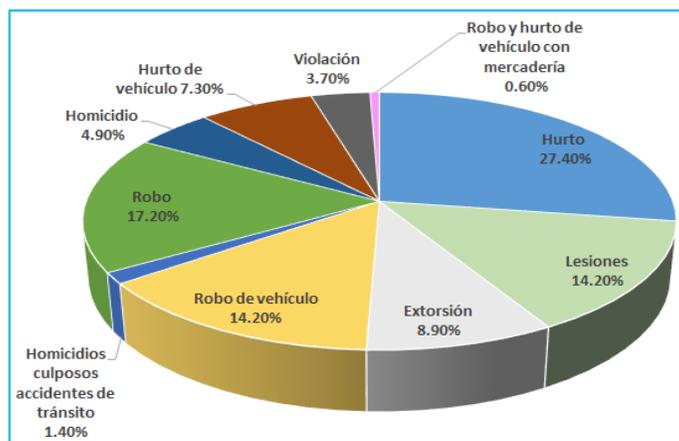
Población/Año	2014	2015	2016 Ene- Sept
Total de homicidios en El Salvador	3, 921	6,636	4,179
Niñez (0 – 11 años)	17	23	13
Adolescentes (12 – 17 años)	414	701	399

Población/Año	2014	2015	2016 Ene- Sept
Juventud (18 – 29 años)	1,715	2,709	1,864
Mujeres	295	573	409

Fuente: Datos según el estudio Inseguridad y violencia en El Salvador, Servicio Social Pasionista (SSPAS, 2017).

En esta tabla se observa que las principales víctimas de los homicidios son los adolescentes y jóvenes, lo que implica que en El Salvador ser joven es sinónimo de violencia y crimen (Murcia, 2015). En relación a otro tipo de delitos, el CONED (2016) señala el porcentaje acontecido a nivel nacional durante el año 2014, según los datos de la Policía Nacional Civil.

Gráfico 1: Porcentaje de delitos cometidos en el 2014



Fuente: Datos del CONED (2016), Plan El Salvador Seguro.

Según el CONED (2016) la violencia y la delincuencia tienen unos costos económicos, sociales y personales, directos e indirectos, sobre las personas y los países, máxime en aquellos donde los niveles son elevados, como es el caso de El Salvador. Las personas que viven en comunidades con presencia de pandillas ven limitada su libertad de movimiento para ir de un lugar a otro, hay

desplazamiento forzado (Murcia, 2015). Esta situación limita el acceso de la educación, ya que muchos jóvenes no continúan sus estudios debido a que no pueden trasladarse de una zona a otra y los que se atreven a hacerlo pronto se ven en situaciones de abandono forzado. La violencia que a diario modifica los comportamientos de la mayoría de los y las salvadoreños, no es un fenómeno nuevo y tampoco exclusivo a las pandillas. De acuerdo a Rojas (2007), la violencia es producto de un proceso evolutivo condicionado por las fuerzas sociales y los valores culturales, es algo que se aprende y sus principios se siembran desde los primeros años. Fenómenos como una guerra civil, con sus secuelas de familias desintegradas, polarización social y política, apatía a la organización, miedo, y conformismo social (PNUD, 2015), contribuyen a la creación de las condiciones sociales y culturales que fomentan una cultura de violencia.

Violencia en El Salvador

A pesar de que la guerra civil terminó en la década de los noventa, los niveles de violencia en el país no disminuyeron como se esperaba. En cambio, los altos niveles de violencia han continuado como consecuencia de varios factores como el tráfico de drogas, la disponibilidad generalizada de armas de fuego, instituciones débiles de justicia penal y la violencia juvenil. De estos cuatro factores, el Banco Mundial (2010) argumenta que la explicación más fuerte para las altas tasas de violencia en la región de Centroamérica es el tráfico de drogas (en menor escala en El Salvador), seguida por la disponibilidad generalizada de armas de fuego, producto de la guerra y la falta de control de compra y venta actual. El tercer factor es la debilidad de las instituciones de justicia penal por falta de fondos, incapacidad institucional y corrupción; y, por último, la violencia juvenil y pandillas. Además de estos factores, existen causas estructurales como la

exclusión social y desigualdad económica, la corrupción y los altos niveles de impunidad, que contribuyen a la violencia.

Para hacer frente a este aumento de la violencia, especialmente la violencia relacionada con las pandillas, a principios de los años 2000 el gobierno optó por una serie de políticas represivas bajo el plan Mano Dura. Estas políticas enfatizaron la represión y el cumplimiento de la ley y minimizaron la prevención y rehabilitación y la reintegración social de los miembros de pandillas (Banco Mundial, 2010). Estas políticas expandieron los poderes de la policía, promulgaron castigos más duros para los miembros de las pandillas y permitieron que el personal militar realizara funciones policiales. Los resultados de estas políticas no han sido tampoco los esperados; más bien, hay quienes les atribuyen el fortalecimiento y crecimiento de dichas organizaciones.

Este fenómeno de las pandillas ha situado a El Salvador de nuevo entre las sociedades más violentas del mundo. Como se menciona anteriormente, no se puede decir que la violencia es un producto exclusivo de las pandillas. Sin embargo, dado la influencia que este fenómeno tiene en la sociedad salvadoreña y el imaginario sobre la violencia, es importante comprender algunas de las características de la juventud que son parte de estos grupos. De acuerdo a un estudio reciente sobre las pandillas en El Salvador donde entrevistaron a casi 2,000 personas con historia de afiliación a una pandilla, la mayoría de ellas provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad salvadoreña, y hogares desintegrados y disfuncionales (Cruz et al, 2017). De acuerdo a los resultados de la encuesta, casi la mitad de los pandilleros y ex pandilleros reportaron haber huido

de su casa antes de cumplir los 15 años, principalmente debido a la violencia doméstica, maltrato infantil y problemas familiares. En relación a la escuela, “la mayoría de los entrevistados

abandonó sus estudios antes de cumplir los 16 años y ni siquiera completaron el segundo ciclo en el sistema escolar” (Cruz et al, 2017). El tema de los hogares disfuncionales o desintegrados, donde probablemente el joven fue víctima de maltrato y/o negligencia, es clave ya que de acuerdo a este y otros estudios, la juventud busca en la pandilla, la seguridad, apoyo, autoridad y los vínculos de cercanía que probablemente no encuentran en su casa. Retomando el planteamiento de Rojas (2007) sobre las raíces de la violencia, las experiencias de maltrato y negligencia que sufren muchas personas en su infancia, repercute en patrones de comportamientos, sobre todo en la manera en que se relacionan con otras personas. De acuerdo a Rojas (2007):

La experiencia que más nos predispone a recurrir a la fuerza despiadada para aliviar nuestras frustraciones es haber sido objeto o testigo de actos de agresión maligna repetidamente durante la niñez. Son casi incontables los estudios que han demostrado que las criaturas que crecen entre abusos, humillaciones y crueldades, tienden a volverse emocionalmente insensibles a estos horrores. Con el tiempo optan por el camino de la agresión para solventar conflictos y, una vez alcanzada la madurez, reproducen el ciclo de violencia maltratando a sus propios hijos (pág. 31).

Las escuelas, sobre todo en los primeros años de primero a sexto grado, tienen una oportunidad importantísima para reenseñarle a estos niños y niñas a desaprender y aprender nuevas formas de relacionarse con otras personas. Esta necesidad de afiliación es una necesidad básica que brinda seguridad y sentido de pertenencia a las personas. En contextos de violencia, esto es mucho más importante debido a que posiblemente muchos de los estudiantes vienen a la escuela con diferentes necesidades biológicas y emocionales, incluyendo la de vínculos afectivos, que en su casa no se satisfacen. Aun si la escuela misma se encuentra en un contexto de violencia, interna o externa, dado el potencial que tienen las relaciones positivas entre docentes y estudiantes para

mitigar los efectos negativos del trauma causado por violencia, es necesario y urgente transformar las escuelas en espacios seguros y afectivos donde se prioricen las relaciones.

Violencia en las escuelas

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), El Salvador es el país con la tasa de homicidios más alta del mundo para la población en edad escolar (UNICEF, 2016). Entre los años 2005-2013, se perpetraron 6,300 homicidios contra menores de 19 años. De acuerdo a un análisis sobre los datos de homicidios perpetrados hacia estudiantes y docentes, un informe de USAID (2017) señala que, durante el año escolar 2016, un estudiante fue asesinado cada cinco días y un docente cada 17 días. Además del homicidio, los estudiantes y docentes suelen ser víctimas de otros tipos de violencia. De acuerdo a datos del Observatorio 2017 del Ministerio de Educación¹⁰, al respecto de la caracterización de los tipos de violencia escolar, la violencia psicológica es la que más se ejerce en los centros escolares (60.03%), seguida por la violencia física (38.71%), la matonería (23.12%) el acoso sexual (9.59%), la violencia simbólica 9.06% violencia económica/extorsión (8.79%) y violencia de tipo feminicida (1.87%). Como evidencian los datos, la violencia en las escuelas se expresa de varias formas y puede ser ejercida por diferentes actores incluyendo docentes, estudiantes, miembros de la familia, etc.

Con respecto a los factores de riesgo social que afectan la seguridad de la comunidad educativa, tanto a nivel externo como interno, el observatorio arroja los siguientes datos sobre los tipos de factores que más afectan a las comunidades educativas según reportan los centros escolares.

¹⁰ Solamente se cuenta con datos del 29.17% (1,501)

Tabla 2: Porcentaje de factores de riesgo interno y externo que afecta a la comunidad educativa

N°	Factores de riesgo	Internos		Externos (comunidad)	
1	Maras	1,140	22.16%	2,295	44.61%
2	Drogas	719	13.97%	1,781	34.62%
3	Robos/ hurtos	1,422	27.65%	1,961	38.11%
4	Extorciones	223	4.33%	965	18.76%
5	Portación de armas blancas/fuego	348	6.77%	1,421	27.62%
6	Violencia sexual	80	1.55%	0	0
7	Violaciones	58	1.13%	302	5.87%
8	Explotación sexual	0	0%	319	6.20%
9	Tráfico o trata de personas	53	1.03%	161	3.13%
10	Otros (amenazas entre estudiantes, alcoholismo, bullying, et.)	157	3.05%	0	0
11	Otros (alcoholismo, violencia intrafamiliar, etc.)	0	0	123	2.39%

Fuente: elaboración propia según datos del Observatorio MINED 2017.

La tabla anterior evidencia que a nivel interno de los centros escolares los factores de riesgo que prevalecen son las maras y los robos/hurtos; mientras que los factores de riesgo de la comunidad que más afectan a los centros escolares son: las maras, las drogas, los robos/hurtos y la portación de armas blancas/fuego. Estos factores de riesgo afectan a toda la comunidad educativa tanto de forma directa o indirecta.

Un artículo publicado en el año 2018 en la Revista pedagógica AB-sé FEPADE sobre la violencia en las escuelas el autor Santos (2008) del artículo advierte que es necesario comprender cómo el contexto escolar también contribuye a la reproducción de la violencia. De acuerdo al análisis del autor, aparte de los factores de riesgo externo que se visualizan en la tabla 2, dentro de las escuelas se evidencian conductas agresivas que hacen que conductas violentas sean aceptadas y promovidas como una manera normal y justificable de relacionarse con otros. Estas conductas se ven reflejadas a través de prácticas disciplinarias de tipo coercitivo, principalmente el castigo y la exclusión. Son pocos los docentes que aun castigan a sus estudiantes con un metro en las manos, pero es aun común que les pongan a limpiar los baños, barrer los pasillos, privarlos de actividades extracurriculares, etc., con el fin de castigarles. La violencia en las escuelas se vive a través de prácticas educativas autoritarias, donde pocas veces o de manera muy limitada, se permite la participación activa y crítica del estudiantado en los asuntos de la escuela.

De la mano de estas prácticas educativas autoritarias, también está el adulcentrismo y la impunidad docente, donde casi siempre se le da razón al docente por el simple hecho de ser la autoridad. De acuerdo a Santos (2008), este tipo de situaciones provoca en los estudiantes “sentimientos de frustración, ira y deseos de venganza que, al no poder controlar y manejar de forma constructiva, muchas veces generan actos de violencia hacia la autoridad escolar”. Esto incluye sistemas de evaluación injustos y represivos. A nivel de sistema, el autor también señala la violencia en contra de docentes y estudiantes relacionada a las pobres condiciones de infraestructura en las que les toca trabajar a algunos, y las condiciones laborales que permite que algunos docentes se vean obligados a trabajar dos y tres turnos, lo que le afecta negativamente, causándole estrés y disminuyendo la posibilidad de que desarrolle un tipo de relación “positiva y empática, distendida y flexible” con cada estudiante. Un docente estresado, malhumorado y

contrariado es fuente, normalmente, de violencia, de poca tolerancia y de falta al respeto que el alumno se merece” (pág. 43). De acuerdo con el planteamiento encontrado en varios estudios sobre las relaciones docente-estudiantes, es importante que el cuerpo docente adquiriera conocimientos sobre la psicología evolutiva de sus estudiantes y tomarla en cuenta en su práctica profesional, a fin que pueda enseñar al nivel de exigencia adecuado, y no asumir “como rebeldía, oposición o agresión al docente o a la institución, lo que no es más que una manifestación normal de comportamientos propios de la etapa evolutiva en la que se hallan”. Las valoraciones de este artículo son relevantes ya que al igual que este tipo de violencias internas inciden en el clima del aula, y por lo tanto en las relaciones docente-estudiantes y los logros académicos del estudiantado.

Panorama Educativo de El Salvador

En El Salvador, el tema educativo siempre es vinculado con el rendimiento académico, referido a conocimientos que se esperan ver reflejados en calificaciones para la promoción de grado. Alemán y otros autores (2016) señalan que la educación en El Salvador se ha caracterizado por estar basada en transmisión de conocimientos descontextualizados y con poca significatividad; esta es comprendida por el estudiantado como sin ninguna utilidad y aplicabilidad para la vida.

Según datos del Censo escolar 2017 del MINED se tiene que en El Salvador hay 6,027 centros educativos, de los cuales 5,147 pertenecen al sector público y 880 al sector privado; 3963 centros educativos están ubicados en la rural y 2064 en la zona urbana. La siguiente tabla muestra la distribución por departamentos.

Tabla 3: Distribución de centros educativos por a nivel nacional

N°	Departamento	Privado	Público	TOTAL
1	Ahuachapán	26	281	307
2	Cabañas	5	265	270
3	Chalatenango	10	413	423
4	Cuscatlán	18	206	224
5	La Libertad	156	439	595
6	La Paz	22	312	334
7	La Unión	14	375	389
8	Morazán	10	329	339
9	San Miguel	45	467	512
10	San Salvador	443	592	1035
11	San Vicente	5	235	240
12	Santa Ana	68	457	525
13	Sonsonate	39	324	363
14	Usulután	19	452	471
TOTAL		880	5147	6027

Fuente: Elaboración propia con base a datos del MINED, Censo Escolar 2017.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de los centros educativos por municipio en el departamento de San Salvador, donde se aprecia que la mayor cantidad de centros educativos se encuentran en la ciudad capital, San Salvador.

Tabla 4: Distribución de centros educativos en los municipios de San Salvador

N°	Municipio	SECTOR			ZONA		
		Privado	Público	TOTAL	Rural	Urbana	TOTAL
1	Aguilares	2	14	16	7	9	16
2	Apopa	31	48	79	24	55	79
3	Ayutuxtepeque	5	14	19	4	15	19

N°	Municipio	SECTOR			ZONA		
		Privado	Público	TOTAL	Rural	Urbana	TOTAL
4	Ciudad Delgado	14	28	42	18	24	42
5	Cuscatancingo	9	20	29	10	19	29
6	El Paisnal	0	20	20	18	2	20
7	Guazapa	2	18	20	15	5	20
8	Ilopango	33	30	63	25	38	63
9	Mejicanos	44	28	72	4	68	72
10	Nejapa	1	21	22	18	4	22
11	Panchimalco	3	29	32	28	4	32
12	Rosario de Mora	1	10	11	8	3	11
13	San Marcos	8	18	26	4	22	26
14	San Martín	18	30	48	21	27	48
15	San Salvador	182	147	329	6	323	329
16	Santiago Texacuangos	3	14	17	10	7	17
17	Santo Tomas	2	13	15	9	6	15
18	Soyapango	68	58	126	15	111	126
19	Tonacatepeque	17	32	49	23	26	49
TOTAL		443	592	1035	267	768	1035

Fuente: Elaboración propia con base a datos del MINED, Censo Escolar 2017.

Se sabe que en un contexto de violencia es complicado que el estudiantado logre tener un buen rendimiento académico, debido a las múltiples carencias y diferentes factores que inciden en los siguientes fenómenos: inasistencia escolar, disminución en la matrícula, el rendimiento académico de los estudiantes, y la deserción escolar (MINED, 2012; Rovira, 2016). Como se

dimensiona en los datos estadísticos del MINED y la EHPM, la violencia tiene un impacto directo y negativo en el sistema educativo.

Inasistencia escolar

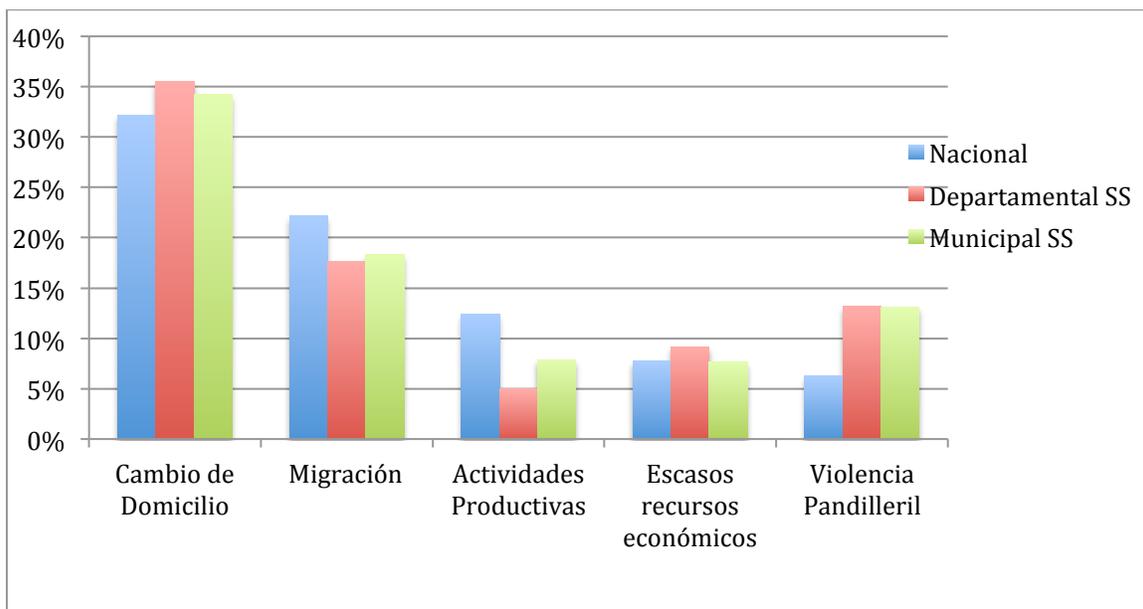
La Dirección General de Estadística y Censos en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples EHPM en el año 2016, de la población con edad para asistir a educación básica (de 7 a 15 años) el 6.8% no asiste a la escuela, este porcentaje es de 7.2% en niños y de 6.4% en niñas. destacando entre las razones principales de inasistencia escolar de los niños es que “no les interesa” (37.6%), “violencia o inseguridad” (9.3%). En el caso de las niñas, las principales razones de no asistir se refieren a que “no les interesa” (36.1%) y que es “muy caro” (8.3%). En estos datos se evidencia que tanto en niñas y en niños las causas principales son que “no le interesa” y la “violencia o inseguridad”, siendo más altas las cifras en los niños. Es importante y preocupante mencionar que según la reciente evaluación al sector educativo realizada por USAID (2017), la matrícula escolar para educación básica presenta una tendencia a la disminución. Aunque no es posible afirmar la principal causa de este fenómeno, de acuerdo al análisis del informe, la violencia podría estar relacionada.

Deserción escolar

Alemán y otros autores (2016) explican que hay muchas causas de la deserción y repitencia, entre ellas mencionan que tiene que ver el clima en el aula, la organización escolar, la relación docente-estudiante, así como la metodología utilizada por el cuerpo docente, entre otros. De acuerdo a una investigación de Alvarado (2015) publicada en el periódico digital El Faro, se afirma que del año 2009 al año 2014, las deserciones en el país aumentaron en un 120% por motivos de inseguridad. Asimismo, según datos del observatorio del MINED 2017, los principales factores de deserción escolar reportados son: cambio de domicilio, migración,

incorporación a actividades productivas, escasos recursos económicos y violencia pandilleril. Como se observa en el siguiente gráfico, los factores de cambio de domicilio y migración ocupan los primeros dos lugares tanto a nivel nacional, como departamental y municipal de San Salvador. Sin embargo, a nivel de departamento y de municipio, el factor de violencia pandilleril surge en tercer lugar mientras que, a nivel nacional, este ocupa el quinto lugar.

Gráfico 2: Principales factores de deserción escolar



Elaboración propia, según datos del Observatorio 2017, MINED.

Aunque los datos evidencian que la violencia no es el principal factor de acuerdo a los informes que presentan las escuelas, es posible que los estudiantes que se hayan reportado como deserción por causa de emigración, cambio de domicilio o un cambio de escuela, lo hayan hecho por motivos relacionados con la inseguridad.

También es importante señalar que de acuerdo a la misma investigación realizada por Alvarado (2015), existe una relación positiva entre el número de homicidios y los casos de abandono

escolar. En ese año, 2014, los 50 municipios que sufrieron el 66.46 por ciento de todos los homicidios en El Salvador también tuvieron el 82.5 por ciento de todos los casos de deserción escolar debido a la delincuencia (Alvarado, 2015). Según datos del Censo Escolar del 2017, San Salvador es uno de los municipios con mayores niveles de deserción, lo cual tiene sentido ya que tiene el número más alto de escuelas y estudiantes del país. Finalmente, se considera relevante para la investigación focalizar el estudio en el séptimo grado ya que, como se observa en la siguiente tabla, es en los primeros y séptimos grados donde existe un mayor nivel de deserción.

Tabla 5: Deserción escolar 2017 por grado

Grado	F	M	Total
1°	2435	3507	6165
2°	1378	1826	3380
3°	1347	1824	3334
4°	1257	1728	3221
5°	1453	2204	3778
6°	1806	2100	4057
7°	2862	4012	6920
8°	2390	2941	5452
9°	1805	1923	3848
Total	16733	22065	40155

Fuente: Datos del Censo Escolar del Ministerio de Educación, 2017

Repitencia

Según Walter (2000) la repitencia es resultado del bajo rendimiento académico del alumno que se refleja en las bajas notas que le pone el maestro. La repitencia es un fenómeno complejo que trae consigo otras consecuencias como la sobre-edad, daño a la autoestima y agudiza más la deserción, al grado que el estudiantado opta por abandonar la escuela definitivamente (Aleman

et.al., 2016), sus causas son múltiples, y depende a quién se le pregunte, el maestro dará unas respuestas, el alumno otras y el padre de familia posiblemente otras, lo cierto es que la repitencia aumenta el tamaño de los grupos en las aulas, reduce la calidad de la educación y contribuye a aumentar el índice de fracaso (Walter, 2000) asimismo, también genera múltiples implicaciones al Estado, la familia y, especialmente, al estudiante, en cuanto a su motivación, autoestima, relaciones entre pares y con el mismo docente (Alemán et.al., 2016).

Todos estos indicadores son importantes para el monitoreo y evaluación de la calidad de enseñanza- aprendizaje que se lleva a cabo dentro de cada aula. Detrás de estos indicadores se encuentran otros que, si bien y lastimosamente pocas veces se miden, influyen directamente en el alcance de ellos. Como ya se ha establecido, el clima del aula, y específicamente, la relación docente-estudiantes es uno de los factores que inciden en los logros educativos del estudiantado. Como se detalla a continuación, este factor es reconocido en varios de los documentos oficiales relacionados a Educación en El Salvador.

Relación docente-alumno desde la política educativa salvadoreña

En El Salvador existen diferentes documentos donde se refleja la importancia de la relación docente-estudiante. Por ejemplo, en los Fundamentos Curriculares (MINED, 1999) se encuentra que uno de los principios del Currículo Nacional para el aprendizaje implica un proceso personal que se da en interacción entre el docente y los estudiantes tomando en cuenta el contexto cultural en el que están inmerso. Así mismo, incorpora ejes transversales que contribuyen al desarrollo personal y social del estudiantado, entre los que están la educación en derechos humanos, educación para la igualdad de oportunidades y educación en valores, que tendrían que operativizar en la el aula, en esa interacción entre el docente y los estudiantes.

Por otro lado, la Ley General de Educación (1996), en su artículo 3, literal f y h expresa que entre los objetivos generales de la educación están:

f) Propiciar las relaciones individuales y sociales en equitativo equilibrio entre los derechos y deberes humanos, cultivando las lealtades cívicas, es de la natural relación interfamiliar del ciudadano con la patria y de la persona humana con la cultura;

h) Cultivar relaciones que desarrollen sentimientos de solidaridad, justicia, ayuda mutua, libertad y paz, en el contexto del orden democrático que reconoce la persona humana como el origen y el fin de la actividad del Estado.

El Plan Social Educativo (MINED, 2009) plantea que los propósitos de la escuela de hoy son enseñar a aprender, enseñar a ser, enseñar a vivir, además de transmitir conocimientos e información. Esta filosofía lleva implícito el cambio en las cualidades y competencias del docente, debido a que le asigna una responsabilidad mayor en este rediseño de la escuela, en donde se espera que el docente trabaje de forma cooperativa con sus colegas, fomente la investigación, acompañe y estimule al estudiante como centro del proceso de aprendizaje; es decir, pasar de una metodología tradicional a una pedagogía alternativa de acorde al contexto del estudiantado. Así mismo, plantea que parte del rediseño del aula es la conformación de un aula integrada, en la cual puedan actuar de forma organizada todos los actores educativos, modificando su contexto y la forma en la que los agentes interactúan.

Como se ha mencionado anteriormente, dentro del Plan El Salvador Educado (CONED, 2016) se señala claramente a la violencia social como una fuerte problemática para las escuelas. Más adelante plantea que “la violencia [...] afecta al sentir de las comunidades y restringe, debido a las amenazas objetivas y al temor, la conducta de los individuos, así como las formas de

vincularse con otras personas y con los espacios de interacción. En otras palabras, el tejido social se deteriora y fragmenta [...]” (p.33). En este sentido, se convierte de vital importancia para los centros educativos trabajar proactivamente en crear un ambiente escolar donde se promueven relaciones de respeto y aprecio hacia las demás personas. Dada la importancia de establecer relaciones de confianza entre docente y estudiantes para generar un clima propicio para el aprendizaje, es preocupante el impacto negativo que la violencia podría ejercer a través del miedo, prejuicios, y desconfianza, sobre el tipo de relación docente-estudiantes, y por ende en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Luego de haber profundizado en el marco referencial de la investigación; se continua con el diseño metodológico, en donde se define el método, enfoque, técnicas e instrumentos. Asimismo, se describe la muestra y el proceso de la recolección y análisis de la información.

Método

El objetivo general, los objetivos específicos de la investigación y su contexto aluden a un método de investigación mixto, integrando la perspectiva cuantitativa y cualitativa. Según Binda y Balbastre-Benavent (2013) los beneficios de este método de investigación son los hallazgos más completos, una mayor confianza, mejor validación y entendimiento de los resultados. En esta misma línea Pita y Pértegas (2002) explican que el empleo de ambos procedimientos cuantitativos y cualitativos en una investigación probablemente podría ayudar a corregir los sesgos propios de cada método. Por lo que es importante la complementariedad en el procesamiento y análisis de los resultados para obtener las respuestas a las preguntas y objetivos que orientan la investigación.

En esta investigación, primero se emplea un proceso cuantitativo y se continúa con la aplicación de instrumentos y técnicas cualitativas que ayudan a profundizar y a comprender los datos obtenidos. De esta forma, la parte cuantitativa se enriquece con lo cualitativo que explora de manera más detallada (Binda y Balbastre-Benavent, 2013).

La metodología cuantitativa permite la recolección de datos a través de instrumentos cuantitativos, estos datos se caracterizan por ser "sólidos y repetibles" (Pita y Pértegas 2002); mientras que la metodología cualitativa, proporciona alternativas para describir, interpretar y explicar los fenómenos educativos ocurridos. Para ello, se toma en cuenta el contexto social y cultural en que se presenta el objeto de estudio (Tencio, 2016). Una característica de la metodología cualitativa es la búsqueda de realidad, la visión de los eventos, acciones, valores, normas, etc., desde la perspectiva de los propios actores de la investigación (Aravena,

Kimelman, Micheli, Torrealba y Zuñiga, 2006). En este caso se indaga sobre las implicaciones de la relación docente estudiante desde la propia experiencia y vivencia del estudiantado y sus docentes orientadores.

Por los objetivos y preguntas de esta investigación se combinará la información cuantitativa con la cualitativa sobre las vivencias, percepciones y emociones de las personas (Balcázar, González, López, Gurrola y Moysén; 2013); particularmente, interesa recopilar información de parte de los docentes y los estudiantes sobre caracterización, construcción y lo referido a la relación docente estudiante y sus implicaciones académicas.

Enfoque

El enfoque central de la investigación es constructivista, una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje que describe el saber y cómo se llega a él, se asemeja con el marco interpretativo debido a su interés por la experiencia humana y la manera como los actores viven, sólo que subrayan el hecho de que la verdad resulta de la perspectiva desde que se enfoca (Álvarez-Gayou, 2003). Así, el conocimiento se construye desde la interpretación consensuada del conocimiento obtenido a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación, retomando la información existente y la vivencia de los actores educativos en el aula.

Conceptualización y definiciones operacionales

En el marco de esta investigación se definen tres categorías clave: la relación docente estudiante desde sus dos dimensiones (proximidad y control), el desarrollo académico y el contexto de violencia.

Relación docente estudiante: en el marco de la investigación se denomina relación docente estudiante (RDE) a la interacción que existe entre el docente-estudiante y que tiene

implicaciones en el desarrollo del estudiantado desde la perspectiva de la teoría interpersonal, enfatizando en dos dimensiones que se retoman del Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado QTI (Anexo 1):

- a) La dimensión proximidad o afiliación: se centra en los componentes afectivos y se refiere a las conductas de apoyo o de expresión de emociones del docente hacia el alumnado. En un extremo se sitúan el factor de amabilidad (ayuda y comprensión del docente) y en el otro extremo el factor de oposición en donde el docente muestra insatisfacción con y represión de las conductas del alumnado (García, Ferrá, Monjas y Marande, 2014).
- b) La dimensión control o influencia: se centra en el proceso de aprendizaje, en quién es el que controla, dirige o gestiona el proceso de comunicación (García et. al., 2014). Incluye el indicador de claridad en lo que dice y hace el docente; y el indicador de disciplina que implica lo que el docente hace para controlar la disciplina y los problemas de disciplina de los alumnos.

En esta investigación, al referirse a la relación docente estudiante no se está señalando al docente como único responsable de la forma que se desarrolla la relación entre docente y estudiantado. Como se menciona en el marco teórico, las relaciones son bidireccionales. Es decir que tanto estudiantes como docentes influyen en la construcción de dicha relación. Sin embargo, al ser el docente la persona adulta y responsable de las actividades dentro del aula, se contempla que carga con una mayor responsabilidad sobre el establecimiento de las condiciones y el uso de los recursos para la creación de un ambiente adecuado en el aula (Camacaro, 2008).

Desarrollo académico: Para propósitos de esta investigación se entenderá por desarrollo académico a la percepción de esfuerzo que tanto el estudiante tenga sobre sí mismo, como el

docente, con respecto a las responsabilidades escolares tales como: asistencia escolar, puntualidad, cumplimiento de tareas y participación en clases.

Contexto de violencia: Al hablar de contexto de violencia se refiere al entorno de violencia en el que están inmerso los centros escolares en donde se ejecuta la investigación; el contexto de violencia no es una variable en estudio sino más bien es el contexto en el que están situados los centros escolares; las estadísticas nacionales tanto de la Policía Nacional Civil como de la Fiscalía General de la República son los datos de partida del diagnóstico que se realizó en el marco del Plan El Salvador Seguro y que son la base para priorizar las escuelas con más índice de violencia.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas corresponden al método de investigación mixto descrito al inicio de este capítulo; de ahí que se emplee encuesta en la metodología cuantitativa y, la entrevista y grupo focal en la cualitativa. El instrumento para la primera es el Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado adaptado, QTI (siglas en inglés; anexo 2); mientras que la guía de entrevistas con docentes y la guía de grupos focales con estudiantes son los instrumentos para la metodología cualitativa (Anexos 3 y 4 respectivamente).

Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado, QTI

Es un instrumento que operativiza la teoría interpersonal de la enseñanza. Sus autores Wubbels, Créton y Hooymayers (1985) centran sus trabajos en la relación docente estudiante tal y como son percibidas por el estudiantado (García et. al., 2014). Los autores del cuestionario adoptan la teoría interpersonal señalando que la interacción es un proceso dinámico en el aula, que la

eficacia docente se mide a partir de los patrones de interacción más frecuentes y estables que acontecen en el marco de la relación docente - estudiante.

Para las investigadoras el uso del QTI representa una oportunidad interesante para aplicar un instrumento que ha sido validado mundialmente y que tiene una fundamentación teórica sólida para explicar cómo las dinámicas de interacción relacional entre docentes y estudiantes contribuyen a la creación de las percepciones del estudiantado sobre su docente, desde la perspectiva de los mismos estudiantes. Esto es muy importante ya que desde un inicio las investigadoras buscaban dar fuerza a la voz de los estudiantes, puesto que es un elemento carente en la mayoría de investigaciones sobre el tema de RDE, y temas relacionados a éste, como gestión del aula, eficiencia docente, clima del aula, etc. Además, en la revisión bibliográfica no se encontró ninguna prueba o aplicación de este cuestionario en El Salvador o cualquier país de Centroamérica, por lo que es la primera vez que se aplica.

Las investigadoras consideran que aparte de contar con una fundamentación teórica sólida, el instrumento QTI provee un marco de referencia para entablar un diálogo con estudiantes y docentes sobre aquellas características que hacen a un buen docente y las prácticas que contribuyen a la construcción de un clima de aula apropiado para el aprendizaje, en donde la RDE es el principal factor que influye en el clima del aula.

El cuestionario de la relación entre el profesorado y el estudiantado QTI se aplicó a todo el estudiantado de séptimo grado de tres centros educativos públicos en contextos de violencia del municipio de San Salvador, departamento de San Salvador.

Grupos focales con estudiantes

Con el estudiantado se decidió realizar grupos focales (Anexo 3) porque son reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas bajo la conducción del investigador o un especialista en dinámicas de grupos (Hernández, et. al. 2014). Y el propósito fue generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados. Así como, lograr información asociada a percepciones, conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no se obtendrían con otra técnica tradicional (Balcázar, et. al., 2013). También entre sus características destacan que es una modalidad de entrevista grupal abierta estructurada pero flexible, en donde existe intercambio de experiencias. En esta investigación, la voz de los estudiantes es captada a través de esta técnica.

Entrevista con docentes

Se decidió aplicar la entrevista (Anexo 4) con los y las docentes porque a través de ella se logra conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). A través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

Así mismo, se logra obtener respuestas en el lenguaje y perspectiva del entrevistado “en sus propias palabras” (Hernández, Fernández y Baptista 2014). Además, permite hacer preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, etcétera. Según Balcázar, et. al., (2013) la entrevista se caracteriza porque se basa en la comunicación verbal, es estructurada, planificada y se complementa con un guion o cuestionario, también se aplica procesos de observación de forma no estructura pero que es una de las principales ventajas de la entrevista.

Identificación de la muestra

El marco muestral está constituido por docentes y estudiantado de séptimo grado de diez instituciones educativas del sector público de la zona urbana priorizados en el marco del Plan El Salvador Seguro PESS, del municipio de San Salvador.

Tabla 6: Marco muestral

N°	Código	Nombre del Centro educativo	Estudiantes	Docentes
1	11532	Centro Escolar General Francisco Morazán	33	1
2	11592	Centro Escolar José Mejía	30	1
3	11626	Centro Escolar Salvador Mugdan	29	1
4	11649	Centro Escolar Barrio Belén	41	1
5	11661	Complejo Educativo República de Brasil	72	2
6	11663	Centro Escolar República de Paraguay	23	1
7	11667	Complejo Educativo Joaquín Rodezno	41	1
8	11668	Centro Escolar José Matías Delgado	24	1
9	11674	Complejo Educativo Dr. Humberto Romero Albergue	108	3
10	11677	Complejo Educativo República del Ecuador	18	1
TOTAL			419	13

Fuente: Elaboración propia

La muestra se obtuvo aplicando el muestreo intencional; es decir, que la selección de las unidades de análisis y participantes se realiza en base a criterios estratégicos definidos por las investigadoras, de modo que garantice la cantidad (saturación) y calidad (riqueza) de la información (Ruíz, 2012), tales como:

- Escuelas del municipio de San Salvador priorizadas en el marco del Plan El Salvador Seguro.
- Instituciones que tengan la disponibilidad de participar en la investigación. Este se considera un criterio fundamental dado lo estigmatizados y/o aprensivos que pueden estar los participantes, particularmente, por el contexto de violencia.
- Instituciones que compartan cercanía en la zona geográfica
- Instituciones con ubicación accesible. Este criterio es importante porque en los contextos de violencia no se puede acceder a algunas zonas geográficas cuando no se es reconocido en el lugar y/o no hay un referente; se buscó prevenir riesgos en la integridad y seguridad de las investigadoras.

En relación a los participantes que colaboraron en esta investigación fueron autoseleccionados; es decir, que participaron docentes y estudiantes de séptimo grado de los centros educativos seleccionados. En el caso del instrumento de la encuesta se aplicó a todo el estudiantado del séptimo grado siempre y cuando estuviesen de acuerdo; mientras que la colaboración del estudiantado en los grupos focales fue con el criterio de participación de igual número de niñas y niños con disposición a participar y compartir sus experiencias. Respecto a las entrevistas se aplicó a docentes que imparten más horas clase a séptimo grado y que tuviesen la disponibilidad de contribuir a la investigación.

Etapas para recopilar información

La etapa de recopilación de la información es de vital importancia; puesto que de ello depende lograr los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación. A continuación, se describe el proceso realizado:

Contacto inicial

A nivel de anteproyecto se planteó que se realizaría una indagación previa de los datos del centro escolar para lograr establecer contacto vía telefónico con el director o directora del centro escolar, en esta llamada telefónica las investigadoras explicarían de forma breve el propósito de la investigación y el deseo de que la institución participe en la investigación, se pediría una reunión con el director o directora para explicar detalladamente el objeto académico de la investigación, pero ya en ejecución, el primer contacto vía teléfono no fue posible debido a que los números telefónicos que se obtuvieron en la base del Ministerio de Educación no estaban actualizados y algunos estaban fuera de servicio y se marcó a los números que estaban activos pero no contestaron.

Por lo que se procedió a hacer una visita a cada centro educativo y explicarles a las direcciones escolares el proceso metodológico de la investigación y solicitar su autorización para su ejecución. Se entregó una carta con la información principal de la investigación y con el compromiso de confidencialidad en la obtención y uso de la información (Anexo 5). En estas visitas se pactó las fechas para la aplicación del cuestionario, entrevista y grupos focales.

Validación de instrumentos

Para la aplicación del Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado QTI se solicitó autorización de los autores del instrumento vía correo electrónico. El profesor Wubbles, autor principal del instrumento refirió a las investigadoras con el Profesor Francisco Juan García Bacete, del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universitat Jaume I, en España, para la versión validada en español. Las investigadoras contactaron al profesor García, quien amablemente compartió el cuestionario validado, una copia

del artículo publicado sobre el proceso de validación del instrumento, y además algunas indicaciones para su aplicación (Anexo 2).

El Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado QTI está basado en la teoría sistémica de la comunicación de Watzlawick, Beavin y Jackson, y el modelo circunflejo de Leary de la conducta interpersonal. Este instrumento ha sido aplicado en más de veinte países, entre ellos: Singapur, Brunei, Estados Unidos, Holanda, Eslovaquia, Australia, y otros. Así mismo, existe evidencia de la fiabilidad y validez del QTI y su comprobación estadística que se basa en un análisis multifactorial (García et.al. 2014). Tomando en cuenta este valioso respaldo del instrumento, las investigadoras se limitaron a realizar una validación de traducción o comprensión y para obtener el dato promedio de tiempo que tardarían el estudiantado en el llenado. Esta validación se realizó con un grupo de diez estudiantes de tercer ciclo de una escuela en San Salvador ubicada en contexto de violencia. En general, el estudiantado expresó que el cuestionario era comprensible, aunque sugirieron algunos cambios, los cuales fueron tomados en cuenta. Por ejemplo, uno de los cambios era cambiar la palabra niños y niñas por la palabra estudiantes. Una discusión importante fue sobre la interpretación del ítem No 20, cuya versión traducida por García et.al (2014) lee de la siguiente manera: “El maestro/a deja que los niños/as hagan el tonto en clase”. Sobre este ítem los estudiantes sugirieron agregar una aclaración para facilitar la comprensión del ítem luego de analizar y contrastar la traducción con la versión original, donde la expresión “hagan el tonto” se refiere a la expresión inglesa de “fool around”. El comentario aclaratorio que se agregó al ítem para mejor comprensión fue “[que pierdan el tiempo y/o no tomen en serio la clase]”.

En cuanto a la entrevista con docentes y los grupos focales con estudiantes se validaron mediante juicio de cuatro expertos, quienes dieron sus comentarios de forma oral previa lectura de documento de anteproyecto. Posteriormente se retomaron las oportunidades de mejora e incorporaron en los instrumentos.

La validación de los instrumentos fue significativa puesto que enriqueció su contenido y en el trabajo de campo se pudo prever y gestionar con el director y los participantes el tiempo suficiente para la aplicación de cada instrumento y los participantes no expresaron ninguna duda sobre los ítems de cada instrumento.

Recopilación de la información

La información se obtuvo mediante la aplicación de los instrumentos validados. Se empleó una secuencia cuanti-cuali, donde se inició con la aplicación del cuestionario a estudiantes. Para esto, previamente se solicitó autorización de parte de la dirección y del docente orientador de cada séptimo grado; así como de los estudiantes de los tres centros escolares seleccionados.

Aplicación del Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado QTI: la aplicación del instrumento se hizo en el salón de clases. Para iniciar, las investigadoras se presentaron y explicaron el objetivo de la investigación y del instrumento; luego, se explicó al estudiantado la escala de llenado del cuestionario haciendo uso de la pizarra y las indicaciones de cómo llenarlo. Para verificar que todo el estudiantado tenía claridad de las indicaciones se presentaron dos ejemplos al pleno, dichos ítems no forman parte del cuestionario ya que son a modo de ejemplo ilustrativo; luego se preguntó si había alguna duda, pero todos expresaron que no tenían; por lo que se procedió al llenado individual del instrumento. Las investigadoras

estuvieron atentas a cualquier inquietud y recibieron los cuestionarios llenos; finalmente, agradecieron su cooperación. En total se aplicaron ochenta y cinco cuestionarios.

Luego en una segunda visita a cada centro escolar se hizo la aplicación de los instrumentos que responden a la parte cualitativa de la investigación: grupo focal con estudiantes y la entrevista con docentes.

Realización de grupo focal: para su realización se retomaron los criterios definidos en la metodología de la investigación y se pidió participación de igual número de niñas y niños, así como la participación voluntaria. El grupo focal inició con la presentación de las investigadoras y de los participantes; luego, se explicó a los participantes que la información es confidencial y que se sintieran libres de opinar y preguntar; así mismo, se les solicitó su autorización para ser grabados durante la realización del grupo focal, el cual todos consintieron. Las investigadoras iniciaron con las preguntas y mantuvieron un margen de flexibilidad para incorporar preguntas que se consideraban pertinentes para profundizar en la obtención de información relevante. Cabe mencionar que se les solicitó a los participantes que se ordenaran en semicírculo para generar un espacio de confianza y equidad. Las investigadoras se auxiliaron de imágenes para facilitar la comprensión de las preguntas y mantener la atención activa de los participantes.

Realización de entrevistas: para la aplicación de las entrevistas se le solicitó al director de cada centro escolar que compartiera el nombre del docente o la docente de séptimo que más horas clase les imparte, que en efecto resultó ser la misma persona asignada como orientadora del grado. Esto se hizo de acuerdo al criterio de la metodología de investigación. Luego las investigadoras dialogaron con el docente para explicarle el objetivo de la investigación y pedir su colaboración para la entrevista.

Antes de iniciar la entrevista se les pidió permiso para grabarla, el cual fue otorgado verbalmente por los cuatro docentes orientadores. Inmediatamente las investigadoras iniciaron con las preguntas, siempre con el margen de flexibilidad para ir incorporando preguntas generadoras para que los docentes brindaran riqueza de información como fruto de sus años de experiencia. A continuación, se presenta el detalle de los instrumentos aplicados y cantidad de participantes por centro escolar:

Tabla 7: Instrumentos aplicados y cantidad de participantes

Centro escolar	Sección	Cuestionario (QTI)		Grupo focal		Entrevistas	
		Nº	Participantes	Nº	Participantes	Nº	Participantes
A	7° “A”	9	9 estudiantes	1	12 estudiantes	1	1 Docente
B	7° “A”	28	28 estudiantes	1	8 estudiantes	1	1 Docente
	7° “B”	30	30 estudiantes	1	8 estudiantes	1	1 Docente
C	7° “A”	18	18 estudiantes	1	8 estudiantes	1	1 Docente
TOTAL	4	85	85 estudiantes	4	36 estudiantes	4	4 Docentes

Fuente: Elaboración propia

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se hizo en dos fases; en la primera fase se procesó el cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado QTI y en la segunda fase se procesa los grupos focales y las entrevistas.

A continuación, se plasma el proceso realizado para el procesamiento y análisis de la encuesta:

Elaboración de base de datos y vaciado de la información: la base de datos para el procesamiento de la información obtenida con la encuesta se realizó en el programa Excel y luego se procedió al vaciado de las respuestas dadas por parte del estudiantado.

Conversión de ítems: al finalizar el vaciado de las respuestas obtenidas se procedió a hacer la conversión de los ítems, como lo indican los autores del cuestionario. En total son diez los ítems a reconvertir: 7, 9, 10, 12, 13,14, 15, 17, 18 y 20, los ítems de *oposición (hostilidad y problemas de conducta)* son ítems inversos (excepto el ítem 8), y hay que reconvertir las puntuaciones de estos ítems antes de hacer la media general de las dos subescalas, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 8: Conversión de ítems

Proximidad		Control	
Amabilidad	1,16, 19	Problemas de disciplina	7, 12, 14, 15 y 20
Nunca	1	Nunca	5
Pocas Veces	2	Pocas Veces	4
A veces	3	A veces	3
Muchas Veces	4	Muchas Veces	2
Siempre	5	Siempre	1
Oposición	9, 10, 13, 17 y 18	Claridad	2,4,6 y 11
Nunca	5	Nunca	1
Pocas Veces	4	Pocas Veces	2
A veces	3	A veces	3
Muchas Veces	2	Muchas Veces	4
Siempre	1	Siempre	5

Fuente: Elaboración propia

Calcular la media de cada dimensión: obtener la puntuación de cada dimensión, para ello, se hace calculando la media de los ítems de cada dimensión.

Tabla 9: Estructura del QTI

DIMENSIÓN	FACTOR	Nº DE ITEM	ITEMS
Dimensión 1: Proximidad	Factor 1: Amabilidad	1	El maestro/a (...) es un maestro/a amable
		16	El maestro/a (...) es simpático/a
		19	El maestro/a (...) nos trata bien
	Factor 2: Oposición	9	El maestro/a (...) se enfada
		10	El maestro/a (...) se queja
		13	El maestro/a nos riñe, nos regaña
		17	El maestro/a (...) se enfada enseguida [por nada]
		18	El maestro/a (...) nos grita
	Dimensión 2: Control	Factor 3: Claridad	2
4			Cuando el maestro/a (...) hace una promesa, la cumple [cuando dice que hará una cosa, la hace]
6			Todos los/as estudiantes aprenden mucho con el maestro/a (...)
11			El maestro/a (...) explica las cosas con claridad
Factor 4: Problemas de disciplina		7	En clase hacemos cosas que no están permitidas [que no deberíamos hacer].
		8	Los/las estudiantes le prestan atención al maestro/a (...)
		12	Cuando el maestro/a (...) dice que nos callemos no le hacemos caso y seguimos hablando
		14	Los/as estudiantes hablan sin permiso en la clase
		15	Los/as estudiantes desobedecen al maestro/a(...) [se portan mal con él/ella, son desobedientes]
		20	El maestro/a (...) deja que los/as estudiantes hagan el tonto en clase [que pierdan el tiempo y/o no tomen en serio la clase]

Fuente: Elaboración propia con base al instrumento QTI

Así en la dimensión de proximidad, se sacó la media del factor *amabilidad* correspondiente a los ítems 1, 16 y 19; si la puntuación de amabilidad percibida por el alumno es alta significa mayor proximidad. Luego se sacó la media del factor *oposición* que es el polo opuesto al factor amabilidad, es decir, se saca la media de los ítems 9, 10, 13, 17 y 18, si la puntuación percibida por el alumno es alta hay más oposición. Finalmente, se obtiene la media de todos los ítems (1, 16, 19, 9,10, 13, 17 y 18) que es la puntuación en Proximidad que el alumno/a percibe de su docente.

Respecto a la dimensión Control, la media de los ítems (8, 12, 14, 15, 20) del factor problemas de disciplina es el polo opuesto del factor claridad (2, 4, 6, 11), por lo tanto, los ítems de problemas son ítems inversos (excepto el ítem 8), y hay que reconvertir las puntuaciones de estos ítems antes de hacer la media general de los dos factores como se indicó en el paso anterior. Finalmente, se obtiene la media de ambos factores (8, 12, 14, 15, 20, 2,4, 6, 11 y 8) que es la puntuación de la dimensión control que el alumno/a percibe de su docente.

Diferencias de Medias: para el análisis cuantitativo las investigadoras se auxiliaron del software estadístico de SPSS, donde se hizo la base de datos para facilitar la comparación de medias, es decir, la prueba T para muestras independientes (Ver anexo 6)

Análisis de la información: una vez se tiene la media se procedió a hacer el análisis de la información que se plasma en el siguiente capítulo de esta investigación.

Para el análisis de los grupos focales y las entrevistas se procedió de la siguiente manera:

Transcripción: se hizo la transcripción de forma literal para no perder ningún detalle de las respuestas de estudiantes y docentes.

Elaboración de matrices: se elaboran matrices en el programa Excel para ordenar la información de acuerdo a cada pregunta realizada tanto en los grupos focales como en las entrevistas para tener una visión holística de las respuestas dadas por los participantes.

Agrupación de la información: para fines de esta investigación se agrupa la información de la matriz según las dimensiones propuestas en la metodología (Ver segmento en anexo 6).

Una vez sistematizada la información obtenida a través de los instrumentos, las investigadoras analizan e interpretan toda la información, teniendo como eje las preguntas y objetivos que originan esta investigación, y de esa forma presentan los resultados que buscan evidenciar los hallazgos obtenidos en los centros escolares respecto las implicaciones de la relación docente estudiantes en tres centros escolares públicos del municipio de San Salvador.

IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar, se presentan algunos datos descriptivos sobre los centros educativos que formaron parte de la muestra los cuales han sido identificados como CE “A”, CE “B” y CE “C”, y del distrito al que pertenecen con el fin de contextualizar mejor los resultados. Por razones de confidencialidad las investigadoras decidieron no identificar los nombres de los centros escolares ni el distrito al que pertenecen asignándoles la codificación antes mencionada. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos junto al análisis e interpretación realizada por las investigadoras.

Distrito del municipio de San Salvador, departamento de San Salvador

San Salvador está compuesto por seis distritos, y el distrito al que los tres centros escolares pertenece es uno caracterizado por un alto índice delincencial, condiciones de pobreza en algunos sectores del distrito, y una imagen urbana muy deteriorada (Alcaldía Municipal de San Salvador, 2014). De acuerdo a un Diagnóstico Participativo de la Violencia de El Salvador realizado por FUNDE (2015) en el marco del proyecto Soluciones, los habitantes de dicho distrito enfrentan varios factores que amenazan su desarrollo óptimo. Por ejemplo, aparte de tener una mayor concentración geográfica de homicidios, el diagnóstico encontró: (a) altos niveles de familias de jefatura monoparentales; (b) espacios recreativos y deportivos escasos o en malas condiciones (c) deficiencias en los servicios básicos de alcantarillados sanitarios, alumbrado público, recolección de basura. En cuanto a la condición de la mayoría de sus centros escolares, el reporte señala que los niveles de repitencia y deserción escolar a nivel del distrito están por encima de la tasa nacional y suelen estar sometidos a amenazas internas y externas,

incluyendo la presencia de pandillas, el consumo de drogas y los peligros ambientales (FUNDE, 2015).

Adicionalmente, el diagnóstico menciona que en este distrito existen varios asentamientos precarios. De acuerdo a las conversaciones sobre la población estudiantil y con las direcciones de los centros escolares, muchos de los estudiantes que asisten a estas escuelas viven en asentamientos precarios de la zona. Esto es relevante para entender el contexto ya que de acuerdo a Barrios (2010) este tipo de asentamientos no cuentan con las “condiciones aptas para la habitabilidad” o se encuentran en zonas ambientales degradadas. Las personas viven ahí porque tiene altos niveles de pobreza y no tienen acceso a otro tipo de vivienda.

A continuación, la descripción contextual de cada centro escolar de la muestra:

CE “A”

El estudiantado de este centro escolar proviene de familias de escasos recursos económicos que residen en zonas urbano-marginales, viviendo expuestos a muchas situaciones de riesgo asociados a la pobreza, inseguridad, violencia, delincuencia, situación de abandono, trabajo infantil, entre otros. En el sector existe un alto índice de problemas sociales como alcoholismo, drogadicción, prostitución y violencia intrafamiliar. De acuerdo a la dirección, los estudiantes de esta escuela presentan problemas afectivos y de violencia, lo cual influye directamente en los quehaceres de la escuela y se ve reflejado en los altos niveles de inasistencia y deserción escolar. De hecho, el día que las investigadoras se presentaron para administrar la encuesta, solamente se encontraban presentes 8 de los 12 estudiantes matriculados en el séptimo grado. El docente coordinador del grado comentó que esa situación de inasistencia era normal.

Según datos del Ministerio de Educación la matrícula del centro escolar para el 2017 es de 224 estudiantes. Para el 2018, el centro escolar reportó una matrícula inicial de 195 estudiantes y una matrícula final de 160 estudiantes. De acuerdo a registros del MINED y la información compartida por la dirección del centro escolar, la matrícula ha ido en descendencia en los últimos años. La dirección de la escuela atribuye esta baja matrícula a la violencia social como el principal factor.

Al consultar sobre la presencia de pandillas dentro de la escuela, la dirección mencionó que no hay estudiantes miembros de pandillas dentro, más sí que sean familiares o amigos. Agregó que el ambiente del centro es ameno, a pesar que existe una cultura predominante de “no te dejes”, que, según la dirección, es la cultura que han aprendido los estudiantes para sobrevivir en su contexto y que desafortunadamente lo traen a la escuela. El centro ha recibido capacitaciones de un programa de educación para la paz del cual la dirección se ve muy entusiasmada. Sin embargo, al preguntarle sobre cambios de este programa en las actitudes de estudiantes o docentes de la escuela, mencionó que no ha sido fácil ya que hay resistencia de parte de los docentes a “experimentar cosas nuevas”.

CE “B”

Al igual que el CE “A”, el estudiantado de este centro escolar proviene de familias de escasos recursos, aunque algunos con más posibilidades ya que sus responsables tienen algún puesto de negocio en uno de los mercados cercano y no viven necesariamente en los barrios aledaños al centro escolar, aunque según la dirección la mayoría sí. Para el 2017 este centro escolar contaba con una matrícula de 758 estudiantes desde parvularia a noveno grado y se tiene proyectado reabrir la matrícula para bachillerato en los próximos años.

A diferencia de los otros dos centros educativos visitados, este cuenta con una infraestructura escolar amplia y en buenas condiciones. Tiene salones amplios, un espacioso multiusos techado, cancha de fútbol y tanto dirección como subdirección cuentan con su propia oficina. El control que la dirección tiene sobre la escuela es notorio. Las investigadoras debieron anunciarse por un intercomunicador y explicar el motivo de la visita con la secretaria, y luego con la dirección. La dirección solicitó una carta firmada por la UCA y un plan de trabajo con copia de los instrumentos para corroborar que lo que se ha informado es verdadero.

Durante la presentación, la dirección comentó que tiene menos de un año en esta plaza y que en ese tiempo se han hecho varios cambios, sobre todo para el manejo de la disciplina del centro. Por ejemplo, se instaló un reloj control para registrar la hora de entrada y salida del cuerpo docente, y cámaras en casi todas las áreas de la escuela para monitorear las actividades de los pasillos y espacios de juego. El estudiantado comentó que la disciplina en el centro escolar era más estricta y eso les hacía sentirse más seguros. Sin embargo, también comentaron que algunas medidas les parecen injustas, como no dejarles entrar a la escuela si llegan después de la hora acordada, aunque tengan una justificación.

El desarrollo de la encuesta y grupo focal con el estudiantado de este centro educativo fue ameno, colaboraron y ninguno se negó a participar.

CE “C”

El tercer centro educativo es un centro pequeño con una matrícula de 323 estudiantes, de acuerdo a datos de MINED (2017) y que al igual que los otros dos centros, ha sufrido bajas en los niveles de matrícula en los últimos años, alzas en los niveles de deserción y serios niveles de ausentismo escolar. El centro tiene un solo turno y su matrícula cubre desde parvularia a noveno grado.

Físicamente la escuela se ve en condiciones “aceptables”, aunque es pequeña y no hay espacios para la recreación. El estudiantado juega en los pasillos y en las gradas. Afuera de la escuela, el ambiente se percibe un poco tenso debido a la presencia de varios edificios manchados, dañados y en aparente abandono.

En el primer encuentro con el centro escolar, siguiendo el protocolo establecido, las investigadoras se presentaron con la dirección. La persona en la dirección estaba ocupada así que delegó a la subdirección, quien mostró apertura e interés en el tema. Además, recalcó que era muy importante para ellos ya que la violencia “era una realidad que viven a diario”. Mientras las investigadoras explicaban el estudio, se acercó una docente quien pidió más información sobre el estudio y copias del instrumento para estudiantes. Se le mostró y dijo que se le enviará una copia a su correo personal lo cual se hizo.

El desarrollo de la encuesta y grupo focal con el estudiantado de este centro educativo fue un poco complicado. En primer lugar, el horario que asignaron para la encuesta fue en el horario de la hora de la clase de computación del grado por lo que al inicio algunos estudiantes expresaron molestia que se interrumpiera su clase de computación, ya que solamente la reciben una vez a la semana. Las investigadoras explicaron el motivo y prometieron ser breves. Aunque el instrumento es anónimo las investigadoras se preocuparon porque personal administrativo permaneció dentro del centro de cómputo durante todo el tiempo que las investigadoras permanecieron ahí y llamaban la atención al estudiantado cualquier distracción.

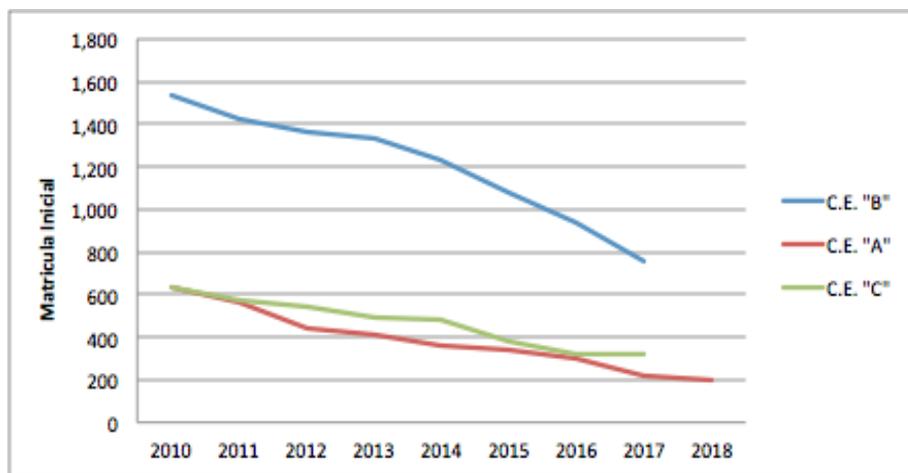
En el primer centro educativo CE “A” el docente estuvo en el aula, pero se fue a calificar exámenes al final del salón, y en el segundo centro CE “B” los docentes encargados se retiraron del aula y dejaron a las investigadoras solas con el grupo de estudiantes. En el grupo focal los

estudiantes de este centro escolar, con la excepción de uno de los participantes, fueron muy tímidos y opinaron muy poco. En el tercer CE “C” el docente orientador y subdirector asignaron un espacio físico para la realización del grupo focal y se retiraron del lugar dando la indicación a los estudiantes de que se portaran bien.

Contexto general de los centros escolares participantes.

Aunque cada centro escolar tiene sus distintas características, con base a lo expuesto anteriormente se puede decir que un factor común es el hecho de que los tres están inmersos en zonas de conflicto y alto riesgo social. De acuerdo a las direcciones y docentes entrevistados, este contexto tiene un impacto directo y negativo en sus quehaceres educativos. Reflejo de este impacto negativo, de acuerdo a la percepción de los mismos, es la baja matrícula escolar, la cual, como se puede observar en el gráfico 3 ha sufrido grandes disminuciones en los últimos diez años.

Gráfico 3: Matrícula inicial tres centros educativos por año



Fuente: Elaboración propia con datos de los censos escolares MINED del respectivos de cada año.

Percepción estudiantil de las RDE con base a los resultados del QTI

La presentación de los resultados se hace tomando como eje central las preguntas y objetivos de la investigación articulando con la relación docente estudiante desde las dos dimensiones expuestas en el diseño de la metodología de la investigación, es decir la dimensión de proximidad (incluye dos factores: amabilidad y oposición) y la dimensión de control que también incluye dos factores (claridad y problemas de disciplina). En la siguiente tabla se presentan las medias de cada centro escolar por cada una de las dimensiones que abarca el instrumento QTI.

Tabla 10: Resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario

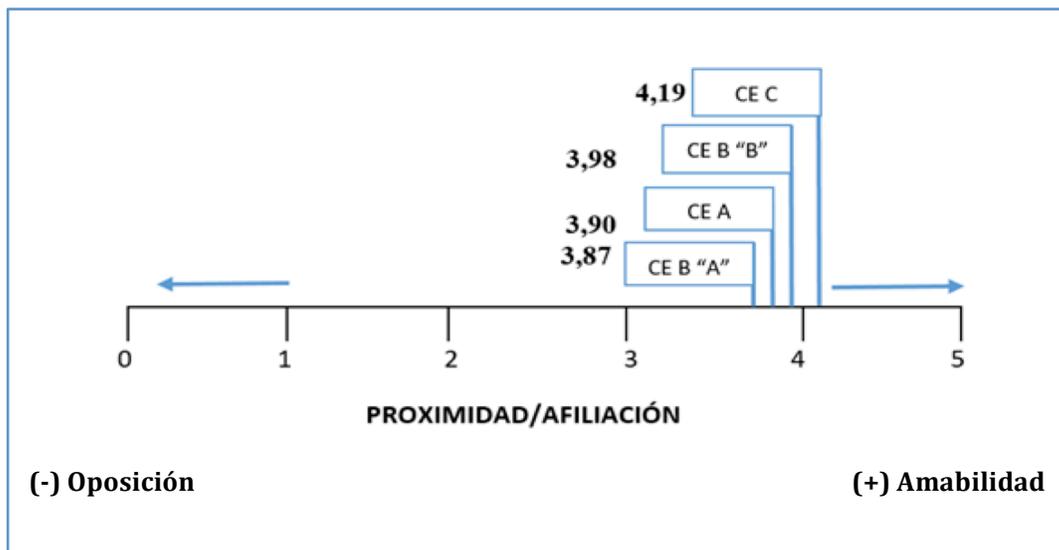
CE "A"	Proximidad	3,90	Control	3,91
	Amabilidad	3,78	Problemas de disciplina	3,74
	Oposición	3,98	Claridad	4,17
CE "B" Sección "A"	Proximidad	3,87	Control	3,84
	Amabilidad	3,99	Problemas de disciplina	3,53
	Oposición	3,80	Claridad	4,31
CE "B" Sección B	Proximidad	3,98	Control	3,87
	Amabilidad	4,07	Problemas de disciplina	3,41
	Oposición	3,92	Claridad	4,56
CE "C"	Proximidad	4,19	Control	4,03
	Amabilidad	4,26	Problemas de disciplina	3,89
	Oposición	4,16	Claridad	4,25

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados de la aplicación del QTI

Tal como se describió en la sección de la metodología, la puntuación en cada dimensión se hace calculando la media de los ítems que entran en cada dimensión. Para el caso de las subescalas positivas *amabilidad* y *claridad*, entre más puntuación más amabilidad y claridad es percibida por el estudiantado, es decir más proximidad y control. Para el caso de las subescalas negativas de *oposición* y *problemas de disciplina*, polos opuestos de amabilidad y claridad respectivamente, a más puntuación corresponde menos oposición y menos problemas de disciplina. De esta manera, entre más cerca la puntuación de la media general a 5 para cada

dimensión, mayor la percepción que tiene el estudiantado de sus docentes en esas dimensiones. Al observar los resultados en la tabla 10, pareciera a primera vista que no existe mucha diferencia entre las secciones de séptimo grado participantes. Con la excepción del séptimo grado del centro educativo “C” donde claramente el estudiantado percibe mayores niveles de proximidad y control. El gráfico 4 presenta los resultados de las medias generales para cada una de las dimensiones y por cada sección, lo cual permite visualizar mejor la puntuación en Proximidad y Control que el estudiantado de dichas secciones percibe de sus respectivos orientadores de grado.

Gráfico 4: Puntuaciones medias de QTI para la dimensión interpersonal de Proximidad en cuatro secciones de 7° grado de tres centros escolares.

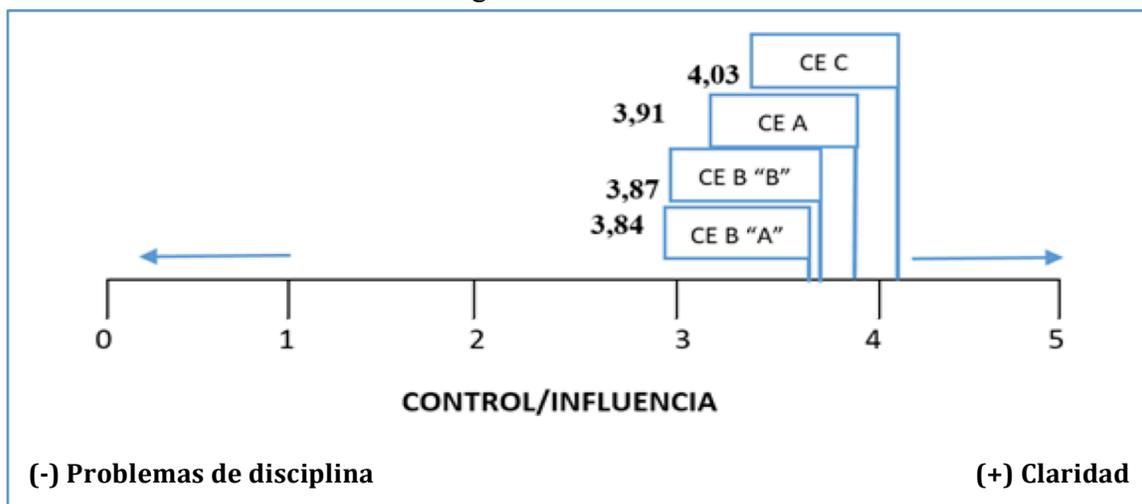


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 4 se muestra que los estudiantes que perciben mayor *proximidad/afiliación* con respecto a la relación con su docente son los estudiantes del séptimo grado de la escuela “C”, seguidos por los estudiantes de la sección “b” del centro escolar “B”, seguido del séptimo grado

de la escuela “A” y, por último, es decir los estudiantes con menor percepción de proximidad fueron los estudiantes de las secciones “a” del centro escolar “B”. Los resultados de estas pruebas fueron comparados haciendo uso del software SPSS y no se encontró diferencia estadísticamente significativa; sin embargo, son distintos educativamente hablando.

Gráfico 5: Puntuaciones medias de QTI para las dimensiones interpersonal de Control en cuatro secciones de 7º grado de tres centros escolares



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la dimensión de control, los resultados muestran nuevamente que el docente del séptimo grado del centro escolar “C” es clasificado más alto en la dimensión de *Control/influencia* por sus estudiantes. Luego le sigue el docente del séptimo grado del CE “A”, seguido por la sección “B” y “A” del centro escolar CE “B”.

Comparando las clasificaciones de los docentes entre las dos dimensiones se observa que el docente del C.E. “C” sobresale en ambas dimensiones. Es decir, el estudiantado de este grado percibe un alto grado de proximidad y de control, mayor a los grados percibidos por el estudiantado en las otras secciones. Se recuerda que la dimensión proximidad tiene que ver con

las conductas de apoyo o de expresión de emociones del docente hacia sus estudiantes, y la dimensión de control tiene que ver con los patrones de instrucción, comunicación, guía y estructura sobre la enseñanza y el comportamiento en el aula. Este docente obtuvo la mayor puntuación en ambas dimensiones.

Los resultados para los otros docentes varían según las dimensiones. Aquí llama la atención el caso del docente de la sección “B” del C.E. “B” quien obtiene el segundo mayor puntaje en la dimensión de proximidad, pero recibe un puntaje menor en la dimensión de control. Aunque esta investigación no contempló hacer observaciones directas de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula, las investigadoras lograron percibir que este docente mostraba afectividad en el trato con sus estudiantes, y, durante la entrevista, expresó ser consciente de las dificultades del contexto en el que ellos viven por lo que procuraba realizar actividades de convivencia y juego dentro del aula para que se desestresaran. Sin embargo, las investigadoras también notaron que este docente presentaba un grado de dificultad para que los estudiantes le hicieran caso a sus indicaciones. La sección que le sigue a ésta en menor puntuación en la dimensión de control es la del mismo centro educativo (C.E. “B” sección “A”). Esto llama la atención porque a nivel de centro escolar, desde un inicio las investigadoras notaron que en esta institución educativa se ejercía un mayor nivel de control desde la dirección del centro, que incluso fue mencionado por los docentes en las entrevistas y por los estudiantes en los grupos focales. Retomando a Kitzmiller (2013) sobre los diferentes tipos de poder, estos casos podrían ser un caso de poder abandonado, donde dado el nivel de control que se ejerce desde la dirección, el docente depende de dicha autoridad externas (al aula) para restablecer el orden.

Aunque de acuerdo a los resultados, hay claramente un docente que obtiene mayores puntuaciones (C.E. “C”) en las dimensiones de influencia y control, y una que obtiene las menores (C.E. “B” sección “A”), es interesante notar que, en general, todos los docentes de la muestra se encuentran calificados positivamente en ambas dimensiones. Algunas posibles explicaciones a este resultado podrían ser que 1) a diferencia de la mayoría de casos, los docentes de muestra son especialistas en la materia que imparten y tiene formación complementaria 2) los docentes en estas escuelas están conscientes del peso del contexto social y demuestran mayores gestos de empatía hacia los estudiantes 3) los parámetros de comparación de los estudiantes o las expectativas que tiene sobre la RDE son limitados o 4) el instrumento no tiene el alcance para medir estos resultados en un contexto tan específico y complejo como los contextos de violencia social. Como se señala más adelante, una futura investigación que incluyera la aplicación de este instrumento a una muestra significativa y variada – contextos diversos – podría ayudar a profundizar más sobre estos resultados.

Antes de discutir sobre la caracterización de la relación docente-estudiante desde la perspectiva de ambos actores, es importante mencionar que los cuatro docentes participantes eran los respectivos orientadores de grado. Para las investigadoras el criterio de selección fue el o la docente que más horas compartiera con el estudiantado, sin saber que eso coincide generalmente con el docente asignado como orientador. Esto es importante porque si bien las investigadoras no encontraron en ningún documento oficial del MINED el rol, las características o las responsabilidades de un docente orientador de grado, durante la entrevista los docentes sí hicieron referencia a su rol especial como orientadores de grado. En las palabras de una de las docentes entrevistadas: “Como su orientadora, yo siempre paso observando a mis alumnos, saber

entrego un papel para que escribieran en todos los adjetivos calificativos, o características que hacían que ese docente fuera su “mejor” docente. Este ejercicio se repitió pensando también en su “peor” docente. Para analizar esta información las investigadoras utilizaron la técnica “nube de palabras”, que como se describió anteriormente consiste en una representación gráfica/visual que muestra la frecuencia con la que aparece una palabra en un cuerpo de texto dado. Esto se hace a través de una aplicación en línea que realiza un conteo de las palabras, destaca proporcionalmente aquellas palabras que más se repiten, y las organiza según cierta jerarquía textual basada en la frecuencia. En este sentido, las características que más destacaron los estudiantes son las palabras más grandes en los gráficos. Entre más grande la palabra, mayor las veces que fue escrita por los estudiantes. Esta misma técnica se emplea para analizar la pregunta a los estudiantes sobre como describen su relación con aquella “mejor” y “peor” docente.

Como se observa en la figura 2, cuando los estudiantes piensan en las características de su mejor docente, piensan tanto características interpersonales y afectivas, que están relacionadas con la dimensión de proximidad, como en características técnicas y aptitudinales que tienen que ver con la dimensión de control. La figura 2 es una nube de palabras elaborada con las respuestas de los 36 estudiantes que participaron en el grupo focal sobre las características que identificaban de él o la “mejor” docente que hayan tenido en sus vidas. Entre las características relacionadas a la dimensión de proximidad, los estudiantes destacaron: ser amigable, amable, bueno, respetuoso, educado, alegre, entre otros. De acuerdo a los comentarios de algunos de los estudiantes, un docente con estas características es un maestro que deja huella imborrable que jamás se olvida y que le ayuda a aprender.

Asimismo, es muy importante destacar que los estudiantes del grupo focal no mencionaron ninguna característica relacionada al extremo negativo de la dimensión de Proximidad, que es oposición. Es decir que, el estudiantado valora como características esenciales del docente las referidas a la parte afectiva que refleja en las muestras de apoyo o expresión de emociones que el docente tiene hacia el estudiantado.

Con respecto a las características relacionadas a la dimensión de Control, se encuentra que para el estudiantado un buen docente es esencialmente alguien que, en sus palabras, “explica bien” y que es “estricto”. Es decir, esto se alinea con algunas de las investigaciones mencionadas sobre efectividad docente, que un buen docente es aquel que tiene un buen dominio de su materia y que sabe gestionar la disciplina del aula (Graells, 2000).

Aunque tiene sentido, resulta sorprendente para las investigadoras que el estudiantado haya mencionado la característica de “estricto” entre las características más destacables de su mejor docente, ya que comúnmente se piensa que al estudiantado no les gusta la disciplina. En realidad, lo que evidencia este resultado es que los estudiantes sí esperan que un buen docente mantenga orden y disciplina que les brinde pautas de comportamiento, sin recurrir a gritos, regaños, o tratos injustos; sino que esperando un equilibrio ético y profesional. Las siguientes frases retomadas del grupo focal, muestran claridad sobre este punto:

“Él es amigable, a veces estricto, responsable, le gusta que le cumplan con las tareas...”
“...seria y estricta en momentos adecuados”.

“Explicaba bien, no era del todo estricta, comprensiva, buen carácter y daba segundas oportunidades”.

En la figura anterior de nuevo destaca principalmente una característica que tiene que ver más con la dimensión de Proximidad, que es la palabra enojada. Seguidamente, el estudiantado destaca las características de regañona, no explica bien, mala, despreocupada, amargada, aburrida humor cambiante, habla mucho, y dicta mucho entre otras. De nuevo se puede observar que los estudiantes sin saberlo, señalan características que pueden ser ubicadas dentro del espectro negativo de las dos dimensiones interpersonales en las cuales se basa el instrumento QTI: proximidad y control. Esto es importante ya que como señala Wubbles (2005), estas dos dimensiones son responsables del 80% de la percepción que un estudiante desarrolla sobre la relación docente-estudiante.

Las características resaltadas por los estudiantes sobre su “peor” docente es un claro contraste con las características que resaltan para su “mejor docente”. Una característica que se repite en ambas es la palabra estricta. Sin embargo, la distinción entre ambos escenarios es que en el caso de los “mejores” docentes, para los estudiantes sus docentes eran estrictos cuando era necesario y justificable. Sin embargo, en el caso de los “peores” docentes, los estudiantes comentaban que muchas veces eran castigados “por gusto”. Uno de los estudiantes, por ejemplo, menciona que a su docente no le gustaba que ningún estudiante se levantara del pupitre durante la clase y que, si lo hacía, lo castigaba.

Con respecto a la dimensión de Control, y exactamente lo opuesto a la característica señalada por los estudiantes de su mejor docente, en el caso del peor docente, los estudiantes señalan que una característica principal es que no explica bien. Cuando un docente no explica bien, tiene un efecto negativo en el aprendizaje de los estudiantes porque no logran comprender o asimilar los contenidos que se están desarrollando en las asignaturas y sino comprende también le será

A simple vista, estos resultados podrían interpretarse como una confirmación de lo que cualquier tipo de estudiante, en cualquier contexto, esperaría de un buen docente y de una buena RDE. Sin embargo, como se ha explicado anteriormente en base a la literatura, en contextos difíciles como los de las escuelas de la muestra, las RDE son una fuente de motivación para el estudiantado que no está siendo potenciado al máximo, ya que podría tener un efecto compensador a las carencias afectivas y de relaciones positivas/seguras que padezcan los estudiantes debido a las mismas circunstancias de su entorno. Es decir, para un estudiante que proviene de un hogar donde reciben atención adecuada, hay relaciones sanas, las necesidades básicas son cubiertas, etc., es muy probable que, aunque también quisiera un docente amable y que explique bien, posiblemente para este estudiante no haría mucha diferencia en cuanto a su motivación por el aprendizaje si su percepción sobre la RDE no es tan positiva, porque cuenta con otros recursos y apoyos en casa y en su ambiente. Sin embargo, para un estudiante proveniente de un contexto familiar y comunitario no sano y disfuncional, donde siempre hay carencias de todo tipo: fisiológicas, de seguridad, afectivas, social, etc., el trabajo del docente, y la percepción que desarrolla el estudiante sobre éste, se vuelven más importante.

Esta técnica de preguntarle a sobre su “mejor” o “peor” docente, cuya finalidad era facilitar la discusión y clasificación de las características docentes con los estudiantes, también se utilizó con los docentes de cada una de las secciones participantes. Es importante recalcar que en este ejercicio del “mejor” y “peor” docente y estudiante, no necesariamente los participantes se referían alguien con quien actualmente interactúen en un mismo salón o incluso en la misma escuela. En el caso de los docentes, se les pregunto qué describieran las características de su “mejor” y “peor” estudiante, y luego que calificaran la relación con dichos estudiantes.

En relación a las características de su “mejor” y “peor” estudiante es importante recalcar que, tal y como Muller (2001) señala, la percepción que tienen los docentes sobre los estudiantes se vinculan con el interés del estudiante en aprender, lo cual se valora a través del esfuerzo que hacen por cumplir con las responsabilidades básicas de un estudiante como hacer las tareas y participar en clase. Mientras tanto, desde la perspectiva estudiantil, tiene mucho mayor peso saber si él o la docente se interesa por ellos, es amigable, y si les brinda confianza y apoyo.

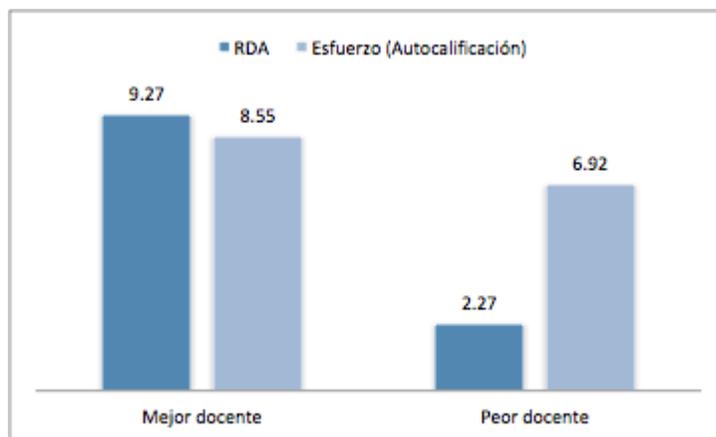
En base a lo anterior, una explicación planteada en este trabajo es que los estudiantes colaboran más y se esfuerzan más por aquellos docentes con quienes perciben una buena relación. Debido a la falta de objetividad en las pruebas y sistemas de calificación que usan los docentes para determinar el rendimiento académico de los estudiantes, las investigadoras utilizaron la propuesta de Muller (2001) de utilizar el esfuerzo académico como indicador de desarrollo académico. Esto se refiere básicamente a la percepción que tienen tanto docentes como los mismos estudiantes sobre su “esfuerzo” el cual se evidencia a través de sus notas, asistencia, puntualidad y participación en clases. Para indagar un poco más sobre esta posible asociación, primero se les pidió a los estudiantes que calificaran en una escala del 1 al 10 su relación con el “mejor” o “peor” docente, y siendo 1 una relación mala, 5 más o menos, y 10 excelente. Luego, haciendo uso de nuevo de la escala de 1 al 10, calificaran su propio esfuerzo para la clase de ese “mejor” y “peor” docente. En esta escala 1 representa poco o nada de esfuerzo, 5 a veces, y 10, siempre o casi siempre.

La relación docente estudiante es inevitable y constituye la base para el aprendizaje, influye positivamente en el desarrollo académico del estudiantado, siendo una de las condiciones elementales para que se dé el aprendizaje; como lo afirma Ferrada (2014) al enfocarse en el

aprendizaje, tiene un impacto directo en la calidad del mismo, de manera que una buena relación entre docente estudiante potencia de manera positiva la manera en que el estudiantado incorpora nuevos conocimientos, muy por el contrario, una mala relación induce a un aprendizaje empobrecido e incluso hasta la desmotivación y negación del estudiante y del docente.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados de este ejercicio donde utilizando la media de las respuestas de los estudiantes se evidencia que los estudiantes perciben que hacen un mayor esfuerzo con él o la docente con quien perciben tener una mejor relación. Nótese la baja calificación que en promedio los estudiantes asignaron a la relación con el peor docente (2.27 de 10) que tienen o hayan tenido y como en este caso disminuye el nivel de esfuerzo del estudiante en esa clase.

Gráfica 6. Calificaciones promedias de estudiantes sobre relación docente-estudiantes y esfuerzo académico con “mejor” y “peor” docente



Fuente: Elaboración propia con base a resultados obtenidos en grupo focal con estudiantes.

En los grupos focales, algunos de los estudiantes expresaron que, aunque no tuvieran una buena relación con el o la docente, que igual trabajaban en las clases porque querían seguir estudiando, aun cuando para él o para la docente “no trabajaba bien”.

La información presentada en este apartado y que complementa los resultados del QTI, permite visualizar la importancia de las relaciones docente-estudiantes para el desarrollo académico del estudiantado. Como se ha mencionado anteriormente, dado el impacto negativo que el contexto de violencia ha tenido en el ambiente en que una gran parte de estudiantes ha crecido, se vuelve muy importante estudiar este tipo de relaciones y como se pueden potenciar para mitigar algunos de esos efectos negativos como la dificultad para relacionarse con otros y la poca visión o bajas expectativas del futuro, lo cual incide también en el interés del joven en superarse académicamente.

En relación a la adopción de conductas violentas, el estudiantado las asume como si fueran normales y el niño cree que es una forma correcta de conducta, en ocasiones el docente le puede decir a un niño, mira no hagas eso, pero para él es correcto golpear a la otra persona, Ellos/as conviven o de una u otra forma con personas que son o están vinculadas con pandillas como parte de su entorno, interactúan con pandillas, miembros de pandillas y muchos de ellos son digámosles simpatizantes o ya son pandilleros e incluso su familia es parte de estas estructuras, ocurren diversas situaciones, por ejemplo casos que vienen con familiares con adicciones, tráfico de drogas, aquí se han dado casos bien feos, madres que han estado presas por venta de drogas” (docente entrevistado).

Esta situación afecta mucho la relación docente estudiante porque los docentes tienen que actuar con mucha cautela y en resguardo de su vida, lo cual es comprensible ya que es una medida de sobrevivencia que han adoptado por el contexto. Como comentó uno de los docentes entrevistados “La situación de violencia que se vive sí afecta de gran manera... aquí, aunque no se pueda creer sí hay personas que tienen que ver en esa situación (pandillas), pues entonces uno

lo que hace es tener cuidado hasta donde uno va actuar con ellos, porque nos podemos meter en problemas...”.

Con respecto a los comportamientos del estudiantado, “algunos que ni traen cuaderno, solo vienen a sentarse y se duermen” expresó un docente entrevistado, ante estos comportamientos no se cuenta con evidencia de si es negligencia de los responsables (padres, madre o referente familiar) o que factores intervienen en estos comportamientos. Ante esto, el docente dice que no puede exigirles tanto académicamente.

Como mencionaba un director de una de las escuelas, el contexto en el que viven, ha obligado a estudiantes a optar por actitudes defensivas de “no te dejes”, las cuales las llevan a las escuelas. Para algunos docentes, este es uno de los retos más grandes. Un docente comenta, “a veces sucede que usted entra al salón, hay alumnos que se le van a parar al momento, se salen del salón, (desafío de autoridad), que dicen yo no quiero, yo no quiero que vea mi cuaderno” y hace una expresión como diciendo que el docente no puede hacer nada con esas actitudes. Toda esta situación tan compleja condiciona el rol del docente, porque su estado emocional se ve afectado e incluso su vida personal y familiar; y eso provoca que la relación docente estudiante sea conflictiva, distante, a la defensiva y ninguna de estas características de la relación son conducentes al desarrollo académico del estudiantado.

Razón por la cual, en algunos casos, la relación docente estudiante no se desarrolla plenamente y las exigencias académicas hay que disminuirlas porque “si yo le exijo a este chico, le pido que de más y su familia no quiere, allá afuera viene y dice que el maestro le está exigiendo mucho, entonces tenemos la situación que alguien allá afuera le está esperando y se le acercará, entonces pone en riesgo su vida” (docente entrevistado) y esto trae como consecuencia un bajo

rendimiento académico y limita la mediación pedagógica porque al alumno no se le puede insistir o pedir que haga tareas ni que ponga mayor esfuerzo.

Así mismo, el contexto genera relaciones docente estudiantes complejas, debido al aprovechamiento del estudiante para no dedicarse a estudiar, sino que en algunos casos asisten a la escuela, pero “...no vienen a estudiar, vienen a descansar o es la opción que tienen para no estar trabajando en el mercado con los papás y eso se refleja en las notas... no entran a la clase...” expresó el docente en la entrevista. Ante estos casos el docente trata de establecer comunicación con el estudiante y los padres o madres de familia, pero se encuentran con la limitante de una relación distante, tanto con el padre de familia como con el estudiante, “hay padres de familia que se les manda a llamar y no se presentan y si se presentan vienen muy molestos, porque uno los saca del trabajo”, (docente entrevistado) entonces la relación se complica aún más y no favorece el desarrollo académico del estudiantado.

A continuación, se presentan algunas de las prácticas docentes que favorecen la construcción de mejores relaciones entre docentes y estudiantes en base a sus propias experiencias.

Prácticas docentes que favorecen la relación docente estudiantes y el desarrollo académico del estudiantado.

El docente es un profesional que intencionaliza su práctica pedagógica en miras de favorecer el aprendizaje del estudiantado, estas acciones intencionadas tienen un impacto directo en la relación docente alumno. Desde la percepción docente y estudiantil se identifican las prácticas docentes que favorecen dicha relación y el desarrollo académico del estudiantado.

El estudiantado no identifica mediante un lenguaje técnico cuales son las prácticas docentes que contribuyen a una relación docente estudiante positiva, pero según sus respuestas las

investigadoras las identifican y establecen su respectivo análisis. En el cuadro 2 se puede observar que la interacción docente estudiante es la base del proceso de aprendizaje y que sobre ella se establecen todos los procesos educativos, es decir, sin interacción no es posible.

Cuadro 2: Resumen de prácticas docentes

Competencia para		Práctica docente
I N T E R A C T U A R	Enseñar	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar el contenido de la asignatura que imparte. • Explicar bien cada uno de los temas que imparte. • Emplear métodos y técnicas didácticas y pedagógicas participativas, prácticas y divertidas. • Trabajar el eje transversal del currículo salvadoreño: educación en valores.
	Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar de forma justa y equitativa. • Realimentar de forma oportuna.
	Comunicar	<ul style="list-style-type: none"> • Usar lenguaje positivo. • Involucrar más al estudiante en el desarrollo de las actividades y toma de decisiones del grado. • Escuchar al estudiantado.
	Compartir	<ul style="list-style-type: none"> • Crear espacios para la sana convivencia. • Compartir tiempo de calidad con el estudiantado. • Mostrar interés por el estudiantado (conocer mejor a sus estudiantes, sus gustos y disgustos). • Ayudar al estudiante para que aprenda.
	Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar alternativas al castigo. • Tratar de forma justa y equitativa. • Trata con respeto y amabilidad.
	Motivar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los logros del estudiantado (por pequeños que sean). • Reconocer y validar los sentimientos propios y del estudiantado dentro del salón de clases (me escucha, me apoya).

Fuente: Elaboración propia de las investigadoras a partir de la información recopilada en los grupos focales a estudiantes y entrevistas a docentes.

El resumen presentado en el cuadro anterior sobre las prácticas docentes que favorecen las RDE fue elaborado a partir del análisis realizado de las respuestas que dieron tanto estudiantes en los grupos focales, como el grupo de docentes que participó en las entrevistas. En él se observa que

para favorecer las buenas relaciones y el desarrollo académico del estudiantado, tiene que tener competencias, entre las que el alumnado destaca: que tenga conocimientos y dominio de lo que enseña; así como que aplique métodos y técnicas didácticas y pedagógicas caracterizadas por ser participativas, prácticas y divertidas, lo que coincide con una de las conclusiones de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) sobre los factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria en América Latina y el Caribe donde concluyen que los docentes deben emplear métodos de enseñanza activos porque estos son más efectivos que los pasivos. Para el estudiantado un maestro tiene dominio del tema cuando es capaz de explicarles bien, dar respuesta a sus dudas y orientarles para que ellos puedan aprender.

También la práctica docente de trabajar educación en valores, que es un eje transversal del currículo salvadoreño, es una fortaleza que ayuda a la formación del estudiantado. Los docentes manifiestan que le dan énfasis a este eje porque permite reflexionar sobre la importancia de practicar valores como el respeto y la sana convivencia.

Para el estudiante es importante que el docente utilice un lenguaje positivo, sea un modelo positivo, trate de forma justa y equitativa, con respeto y amabilidad, y comparta tiempo de calidad, entre otras. Es importante que haya coherencia entre lo que el maestro sabe, como lo enseña y como les trata, similar a los planteamientos de Freire (1994) y García et. al (2014).

El estudiantado expresa que le agrada que el docente muestre interés en ellos, que los conozca, así como que valore el esfuerzo que ellos realizan por más pequeño que sea para ellos es significativo. También, es importante para el estudiantado que el docente les involucre en el desarrollo de las actividades y toma de decisiones del grado y que pueda crear espacios para la sana convivencia, por ejemplo, iniciar las jornadas académicas preguntando a los estudiantes

sobre su día, como están, hacer dinámicas de integración de equipo, tener espacios con juegos de mesa, entre otros.

Formación y apoyo que necesitan los docentes para generar relaciones con sus estudiantes e incidir en su desarrollo académico

El contexto de violencia en el que están inmersos los niños y las niñas trae muchas consecuencias negativas en su desarrollo académico y por consecuencia en la forma en la que se relacionan entre ellos y con sus docentes, la adopción de conductas violentas y el bajo rendimiento académico. Los desafíos y retos de los docentes para ejercer su labor son difíciles y requieren de formación y apoyos para responder a esta realidad tan compleja.

Cuadro 3: Resumen de la formación y apoyo que necesita el equipo docente en contextos de violencia

Formación	Apoyos
1. Formación inicial y continua especializada en la asignatura que imparten	1. Apoyo psicológico para el estudiantado.
2. Fortalecimiento continuo sobre el empleo de métodos y técnicas activas	2. Apoyo psicológico de acompañamiento al cuerpo docente.
3. Disciplina positiva en el aula	3. Apoyo psicológico para las familias
4. Enseñanza informada en trauma	4. Auto cuidado docente
5. Construcción de proyecto de vida	

Fuente: Elaboración propia de las investigadoras a partir de la información recopilada en los grupos focales a estudiantes y de las entrevistas a docentes.

En el cuadro 3, que de igual manera al cuadro 2 fue elaborado en base a las respuestas del estudiantado y docentes consultados, se observa que la formación y apoyo que necesitan los

docentes para ejercer su rol y con mayores posibilidades de éxito destaca la importancia de la formación inicial y continúa especializada en la asignatura que imparten. Los docentes expresan que su formación inicial no responde a las necesidades tan complejas del contexto de violencia en el que tienen que ejercer su rol porque se formaron en contextos distintos y que en la práctica han ido aprendiendo; esta situación también les demanda la necesidad de fortalecer sus conocimientos sobre el empleo de métodos y técnicas activas porque el estudiantado expresa que para aprender necesita que el docente emplee métodos y técnicas participativas, dinámicas y divertidas.

Así mismo, los docentes necesitan apoyo psicológico para que les orienten a abordar la situación compleja para las cuales ellos no están formados; enfatizan que el contexto en el que viven sus estudiantes tanto en sus casas y en sus comunidades tiene un gran peso en como el estudiantado se desenvuelve dentro de la escuela. Uno de los docentes entrevistados manifiesta que la realidad de muchos de sus estudiantes es que pasan “conviviendo con la muerte día a día”, muchas veces los estudiantes van a la escuela en busca de un refugio para huir de esas situaciones y necesitan atención psicológica ellos y su familia; tienen modelos adultos que son pandilleros, que son delincuentes o que de una u otra forma conviven con ellos y es el modelo que tienen a seguir porque esa es la vida que ellos conocen.

El estudiantado necesita proyectarse para lograr salir del círculo de violencia y el docente expresa que necesita herramientas y formación para acompañar al estudiantado en la construcción de proyecto de vida, no de una forma superficial sino continua.

Dentro del salón también se dan situaciones complejas relacionadas a la disciplina, el estudiantado está inmerso en un contexto de violencia y adopta conductas violentas como si

fueran normales y es ahí donde el docente expresa la necesidad de tener formación y herramientas para implementar medidas de disciplina positiva en el aula.

El rol del docente es trascendental en la calidad educativa y es importante que también se le dé la atención y apoyos que necesita para afrontar los desafíos y tenga espacios para su auto-cuido, recordando que ellos también viven los efectos del contexto de violencia interno y externo de los centros escolares donde laboran, tal como Freire (1994) menciona que el educador no es un ser invulnerable, es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando.

Reflexiones finales

Los resultados presentados en este trabajo confirman lo que señala la literatura revisada: la relación docente-estudiantes es un elemento fundamental en educación. Para este estudio se tomaron en cuenta a estudiantes de séptimo grado y los respectivos docentes orientadores de tres centros educativos urbanos que, aunque cada uno posee particularidades distintas, comparten en común un territorio asediado por violencia social. El objetivo general de esta investigación es explorar las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes de escuelas urbanas en contextos de violencia y cualquier implicación con los logros académicos, desde el punto de vista del estudiantado. Los resultados encontrados tienen implicaciones importantes para los planes de educación del país si su objetivo es una educación de calidad y equitativa para toda la población salvadoreña, independientemente de su nivel socioeconómico o del lugar donde vive. En particular, los resultados tienen implicaciones para los planes de formación docente, incluso los procesos de selección, asignación y evaluación docente, y el tipo de apoyos y recursos que se asignan a escuelas en contextos similares a los de la muestra. A continuación, se presentan algunas reflexiones con base a los resultados de esta investigación.

Similar a los resultados en otros estudios (Muller et al, 1999; Muller, 2001) el estudiantado y docentes perciben y valoran las relaciones docente-estudiantes de distintas maneras. Mientras que los estudiantes valoran más las características socio-relacional afectivas del docente hacia ellos; para los docentes tienen mayor peso las características de los estudiantes que demuestran actitudes de esfuerzo por aprender y cumplir con las responsabilidades de un estudiante, como asistir a clases y entregar las tareas. Para los docentes es importante estar conscientes del tipo de

interacciones que tienen con sus estudiantes, ya que estas comunican mensajes que alimentan las percepciones que los estudiantes construyen sobre sus docentes, y esto puede tener implicaciones en el desempeño del estudiante. Cuando los estudiantes perciben que su docente se interesa por ellos y procura intencionalmente construir una relación con ellos, el estudiante se esfuerza más.

En contextos de violencia esto es mucho más importante tenerlo en cuenta ya que probablemente muchos de los estudiantes han vivido experiencias traumáticas que les hacen comportarse de maneras inapropiadas en el aula, lo cual también comunica mensajes a los docentes, afectando negativamente la percepción del docente sobre ellos, y por ende la relación. Entonces el docente en contextos de violencia debe estar consiente que muchas veces, conductas como la apatía por el estudio, rebeldía ante la autoridad, agresión hacia estudiantes y hacia el mismo docente, entre otras, son manifestaciones inconscientes de trauma del estudiante que necesitan un abordaje distinto a los modelos tradicionales de disciplina que se usan en las escuelas.

De acuerdo a los expertos en atención al trauma y su relación con la educación, como la Dra. Ayre de la Universidad Sur de Queensland en Australia y Dra. Linda Darling-Hammond de la Universidad de Stanford y el Learning Policy Institute, entre otros, afirman que la construcción de relaciones positivas en el aula es esencial para que el estudiantado se sienta en un ambiente seguro, de confianza y apoyo, mitigando los efectos negativos del trauma y permitiendo mayores oportunidades de aprendizaje. Esto no significa que para el estudiantado no sean importantes las características propias del que hacer docente: enseñar, al contrario, esperan que sus docentes dominen el contenido y usen metodologías dinámicas y participativas, que les exija de acuerdo a sus niveles de aprendizaje, y que muestre también un buen manejo del aula. Sin embargo, tal como señala Marzano y Marzano (2003), la relación docente estudiante es la pieza medular para que todo lo demás funcione.

Para construir una buena relación docente-estudiante los docentes deben estar preparados y dispuestos a hacerlo. Los docentes entrevistados mencionaron que la formación que han recibido, tanto inicial como en servicio, no les preparó para el tipo de situaciones que enfrentan en las escuelas debido al contexto. El docente con mayor puntuación en ambas dimensiones del QTI: proximidad y control, destacó que su experiencia trabajando con jóvenes en grupos de su iglesia y algunos cursos que ha tomado por iniciativa propia en psicología y trabajo con jóvenes, le ha brindado herramientas para saber tratar a los estudiantes y establecer mejores vínculos con ellos.

Es importante reconocer que la profesión docente es un desafío intelectual y emocional, por lo tanto, particularmente en contextos de violencia, los docentes también necesitan apoyo. Por ejemplo, según recomendaciones de los docentes de los tres centros educativos de la muestra, es necesario contar con servicios de asistencia psicológica para docentes, estudiantes y sus familias, espacios para la reflexión y auto-cuido docente, y flexibilidad en los horarios de estudio para dedicar tiempo a actividades que permitan fortalecer los vínculos entre docente y estudiantes. Es decir que además de la formación adicional, mencionada anteriormente, también debe ir de la mano otro tipo de recursos y apoyos al cuerpo docente en las escuelas que más lo necesitan de acuerdo a su contexto. Esto es un tema importante que no se visualiza claramente o específicamente en la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente (MINED, 2012) en la cual no se reconoce la problemática de la violencia social y su incidencia en los procesos educativos, y, por ende, no se plantea ninguna línea de acción que ofrezca alternativa de solución a dicha situación.

Este estudio representa un primer paso para comprender con mayor profundidad y compromiso el rol del docente en escuelas en contextos de violencia y la importancia de invertir tiempo, recursos y energía en fortalecer las relaciones entre docente y estudiantes en las escuelas.

Aunque las investigadoras consideran que se logró dar respuesta a las preguntas específicas de la investigación, es evidente que queda mucho camino por recorrer en esta línea de investigación. Por ejemplo, como ya se conoce, la violencia afecta en distintas maneras a niños y niñas. Sería de mucho valor para la educación hacer una investigación sobre las RDE tomando en cuenta el factor género para conocer de qué manera, si acaso, incide distintivamente tener un docente masculino o femenino a cargo de una sección con estudiantes en alto riesgo.

También sería interesante realizar un contraste con centros educativos en contextos libres de violencia ya que uno de los supuestos de este trabajo, basados en la literatura, es que aunque las RDE son importantes en cualquier contexto educativo, su impacto es mucho más grande en contextos adversos marcados por la violencia. Asimismo, podría considerarse otro contraste entre distintos tipos de administración y liderazgo directivo de centros educativos en contextos de violencia.

En el caso de los tres centros educativos se observó que los tres tenían tres diferentes tipos de liderazgo directivo y que este, en cierta manera, tenía influencia en las condiciones que se prestan o no para que el docente establezca buenas relaciones con sus estudiantes. Por ejemplo, hay direcciones que, reconociendo la importancia de las RDE, modifican horarios y gestionan recursos para actividades extracurriculares o espacios de auto-cuido con su equipo docente. Otro tipo de liderazgo es el que no se involucra, y los docentes sienten que deben resolver por su propia cuenta las diferentes situaciones que se le presentan dentro del aula, pero también con todo el contexto familiar y comunitario que es imposible de separarse de la vida de cada estudiante. Al igual que el estudiantado con sus docentes; el cuerpo docente también necesita líderes coherentes que lideren con el ejemplo y se involucren comprometidamente con ellos y ellas, sus docentes, para lograr los objetivos del aula. Retomando la tipología de poderes

presentada por Kitzmiller (2013), el tipo de poder ideal sería el poder compartido-ganado. En este poder, la dirección escolar compartiría el poder y la autoridad con el cuerpo docente.

Con más tiempo y recursos, fuera de mucho valor incluir en la metodología observaciones presenciales de las interacciones entre docentes y estudiantes dentro del aula, e incluso realizar una investigación-acción que permita compartir con los docentes algunas estrategias para fortalecer los vínculos con sus estudiantes deliberadamente y observar y documentar las experiencias que surjan de estos cambios en sus prácticas.

Recomendaciones

De acuerdo a los hallazgos de la investigación, hay acciones que priorizar para favorecer las relación docente-estudiante en contextos de violencia porque como expone Marzano y Marzano, (2003) puede ser la pieza clave o medular que permita que todo lo demás funcione bien. La priorización de las acciones se enmarca en tres grandes áreas con actividades alcanzables y factibles:

Figura 6: Áreas propuestas para favorecer la relación docente estudiante en contextos de violencia



Fuente: Elaboración propia

Docentes en servicio

En todos los contextos de los centros educativos el rol docente es importante, pero en contextos de violencia es aún más trascendental porque la niñez y juventud vive en un contexto con múltiples problemáticas y necesidades específicas de aprendizaje. El cuerpo docente que trabaja en estas condiciones deben de recibir apoyos y la atención que merecen para poder enfrentarlas con mayores posibilidades de éxito. Se recomienda que el ente rector de la educación, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología planifique y operativice acciones para el autocuidado docente, así como el diseño y creación de espacios lúdicos-pedagógicos para que docentes y estudiantes puedan construir intencionalmente sus relaciones, su comunidad.

El cuerpo docente puede auxiliarse de la caracterización del estudiante para conocerlo e intencionar su práctica de acuerdo a las necesidades del estudiantado. Conocerles le permitirá aportar a la construcción de relaciones positivas y cercanas que se asocian con un mejor desarrollo académico y socioemocional del estudiantado.

También es importante que el cuerpo docente reciba apoyo psicológico que le oriente ante las situaciones tan complejas que enfrenta en el aula; así como para apoyar al estudiantado y las familias. Debido a que los recursos son limitados, lo recomendable es focalizarlo para las escuelas ubicadas en contextos de violencia, como las que han sido objeto de esta investigación usando como referencia las escuelas ya identificadas en el Plan El Salvador Seguro.

Finalmente, se recomienda a los docentes en servicio implementar disciplina positiva en el aula como alternativa al castigo y al conflicto en el aula, ya que es una de las prácticas docentes que contribuye al desarrollo académico del estudiantado. Una estrategia podría ser capacitar a los docentes en Practicas Restaurativas. Las Practicas Restaurativas incluyen el uso de procesos

informales y formales cuyos propósitos es construir relaciones de manera proactiva y un sentido de comunidad para prevenir conflictos y delitos. El uso de prácticas restaurativas contribuye a: reducir el crimen, la violencia y la intimidación; mejorar el comportamiento humano; fortalecer la sociedad civil; proporcionar liderazgo efectivo; restaurar las relaciones; y reparación de daños (Wachtel, 2016).

Formación docente

En relación a la formación docente es importante que se brinde atención a la formación inicial de porque son un elemento clave en la calidad educativa y sobre todo tienen una influencia directa en el desarrollo académico del estudiantado. El currículo de formación inicial debe retomar el desarrollo de competencias socioemocionales, competencias técnicas, pedagógicas y didácticas para que puedan desenvolverse con mayores posibilidades de éxito en estos contextos de violencia que son tan complejos.

La tarea del docente en un contexto de violencia es compleja y demanda competencias para desempeñar su rol. Según los hallazgos de la investigación necesitan formación en temas como: formación informada en trauma, prácticas restaurativas, disciplina positiva, entre otras, y generar el acompañamiento técnico pedagógico para apoyar a los docentes.

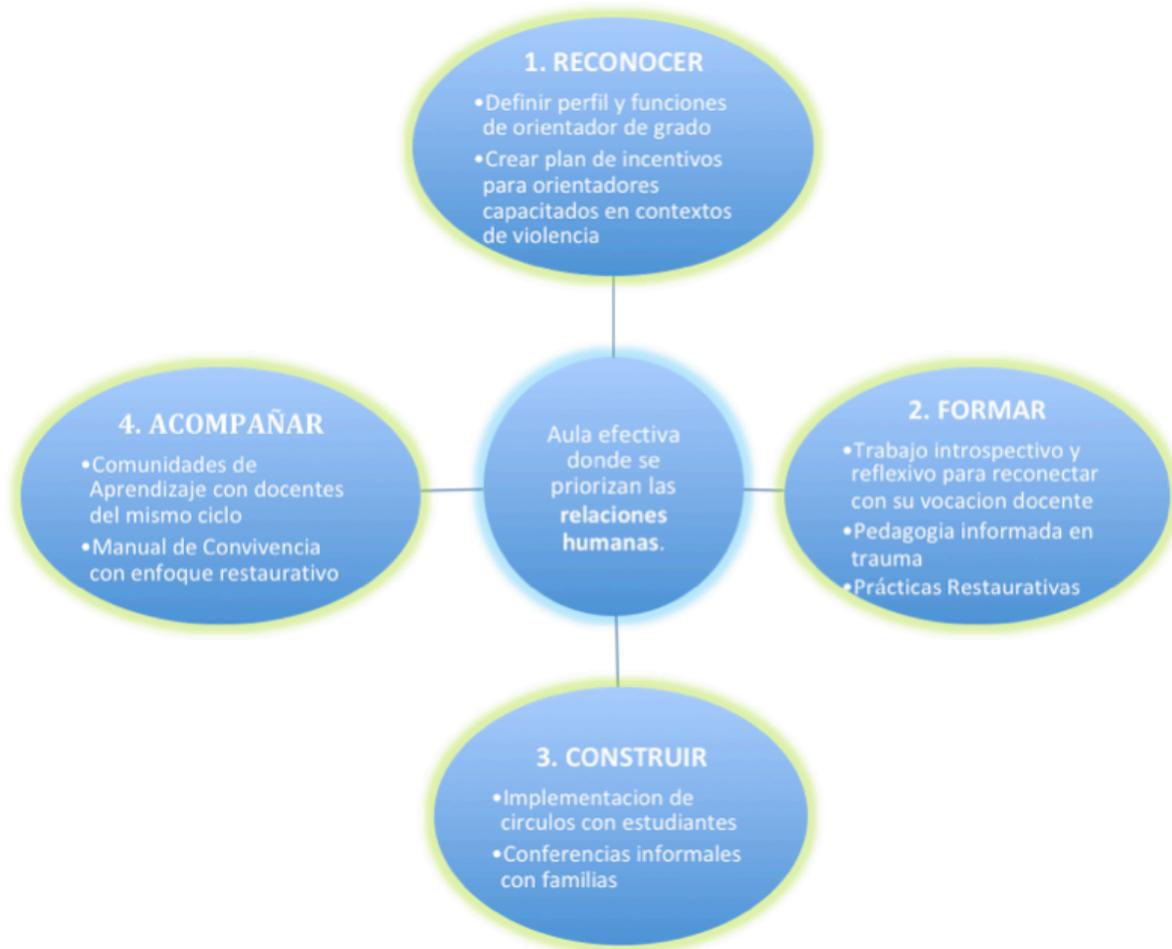
Reforma a la legislación

El proceso de asignación plazas a docentes para laborar en los centros escolares debe revisarse y rediseñarse, porque actualmente según el artículo 18 de la Ley de La Carrera docente establece que para la selección de docentes el Tribunal Calificador, deberá tomar en consideración en primer lugar el derecho a traslado, la antigüedad en la graduación, el reingreso, la especialidad, el lugar de residencia y las pruebas de selección cuando hubiere igualdad de condiciones; y en

estos contextos de violencia en donde el estudiantado está en riesgo necesita a los mejores docentes. A nivel institucional, es importante que las Direcciones Departamentales de Educación velen porque las direcciones escolares asignen a los docentes de acuerdo a su especialización. En el Plan Social Educativo (MINED, 2009) se plantea que es necesario dar este paso para el rediseño del aula, al igual que con el Plan Nacional de Formación de Docente en Servicio en el Sector Público (2015-2019) que le apuesta a la especialización docente porque garantiza el dominio de la disciplina que imparten, la didáctica, enfoque de derechos y desarrollo integral, así como la ética docente, la reflexión crítica sobre su práctica, entre otros.

El rol del docente orientador es valioso en la construcción de una buena relación docente estudiante porque es el que mayor tiempo comparte con ellos, en este sentido es importante que el MINEDUCYT reconozca legalmente la figura del docente orientador, definir sus funciones y los requisitos para asumir dicho cargo para favorecer el desarrollo académico del estudiantado, esto supondría cambios sustanciales en la legislación educativa; particularmente en la Ley de la Carrera Docente y su Reglamento. A continuación una imagen de una propuesta sencilla que resume los elementos mencionados en este trabajo, el cual esperamos oriente la elaboración de políticas o programas orientadas a sensibilizar a los docentes, y brindarles las herramientas para promover un clima de aula favorable y tener un mejor control del aula ya que estos son elementos clave para asegurarnos que todos y todas los niños, niñas y adolescentes se beneficien de una educación de calidad, que les permita potenciar sus propios talentos, a pesar de los obstáculos que le presenta el contexto.

Figura 7: Esquema de una intervención para mejorar las RDE



Fuente: Elaboración propia

REFERENCIAS

Abramovay, M. (2005). *Violencia en las escuelas: un gran desafío*. Revista iberoamericana de educación, 38, 53-66.

Alcaldía Municipal de San Salvador (2014). *Plan municipal de ordenamiento territorial de la Ciudad de San Salvador*, El Salvador. http://www.sansalvador.gob.sv/phocadownload/userupload/8903f4e72d/PLAN%20MUNICIPAL%20DE%20ORDENAMIENTO%20TERRITORIAL%20_261114.pdf

Alfaro Ramírez, T. (2011). *Desafío Docente: El Alumno Postmoderno*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 5(1), 54-65. doi:<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.5.4>

Alemán, N. [y otros]. (2016). *Reescrituras de la educación pública desde Centroamérica*. Cara Parens.

Alvarado, J. (2015, 24 de agosto). *La deserción escolar por inseguridad se duplicó en los últimos cinco años*. Extraído el 17 de mayo de 2017, de <https://elfaro.net/es/201508/noticias/17252/Ladeserción-escolar-por-inseguridad-se-duplicó-en-los-últimos-cinco-años.htm>

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chile: S/N

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. Disponible en <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Arellano, N. (2006). *Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-estudiante*. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 2(4).
- Álvarez, E., & Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación* (Colombia, Chile y México). Santiago de Chile. Editorial: Piso Diez. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227227s.pdf>.
- Ayers, W., Michie, G., & Rome, A. (2004). *Embers of Hope: In Search of a Meaningful Critical Pedagogy*. Teacher Education Quarterly, 31(1), 123–130.
- Ayre, Kay. (2017, 18 de diciembre) *How Does Childhood Trauma impact Relationships?* [Podcast] de <https://www.tipbs.com/podcast.html>
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México: Consejo Editorial
- Baker, J. A. (1999). *Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School*. The Elementary School Journal, 100(1), 57–70. <https://doi.org/10.1086/461943>
- Banco Mundial (Septiembre 2010). *Crime and Violence in Central America: Volume II*. Report No. 56781-LAC, Banco Mundial, Unidad de Centro América.
- Barrios, O. (2010). *Hacia la conceptualización e identificación de asentamientos en situación de pobreza en el área metropolitana de Asunción, a partir de datos censales*. Santiago de Chile:

CELADE/CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/39817/OscarBarrios.pdf>

Bernet, J. T. (2001). *Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas*. In El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (pp. 123-150). Graó

Binda, N. U., & Balbastre-Benavent, F. (2013). *Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación*. Revista de Ciencias económicas, 31(2), 179-187

Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Carillo, S., Congreso de Eficacia Escolar y Factores Asociados, & Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Eds.). (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe: ponencias presentadas en el Primer Congreso de Eficacia Escolar y Factores Asociados, realizado en Santiago de Chile durante la segunda semana de diciembre de 2007*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, LLECE.

Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2017). *Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives*. Journal of Applied Developmental Psychology.

Bruns, B., Luque, J., De Gregorio, S., Evans, D., Fernández, M., Moreno, M., ... & Yarrow, N. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.

Camacaro De Suárez, Z. (2008). *La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso)*. Laurus, 14 (26), 189-206.

Calvo, P. B. (2011). *Psicopedagogía*. Nau Llibres.

Caskey, M., & Anfara, V. A. (2014). *Developmental characteristics of young adolescents*. Association for Middle Level Education.

Cere, M. (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*.

Chiara, C., M. (2014) *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Universidad Internacional de la Rioja. España. Disponible en: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1)

1

Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*.

Chioda, L. (2017). *Stop the Violence in Latin America: A look at prevention from cradle to adulthood*. The World Bank.

Consejo Nacional de Educación (CONED), (2015). *Plan El Salvador Educado*, San Salvador, El Salvador.

Consejo Nacional de Educación (CONED), (2016). *Plan El Salvador Educado: Por el derecho a una educación de calidad. Desafío 2: Docentes de Calidad*. San Salvador, El Salvador.

Concha, A. (2002). *Impacto social y económico de la violencia en las Américas*. *Biomédica*, 22 (Su2), 347-361.

Cruz, J. M., Rosen, J. D., Amaya, L. E. & Vorobyeva, Y.(2017) *La nueva cara de las pandillas callejeras : el fenómeno de las pandillas en El Salvador*. Centro Kimberly Green para América Latina y el Caribe; Instituto Jack D. Gordon para Políticas Públicas, Universidad Internacional

de la Florida; Fundación Nacional para el Desarrollo (FUNDE)., San Salvador, El Salvador, América Central.

Cuéllar-Marchelli, H. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes. San Salvador, SV: FUSADES.*

De Marinis, P. (2010). *Comunidad: derivas de un concepto a través de la historia de la teoría sociológica.* Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research, (1), 1.

De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo.* Dykinson.

De Jong, R. J., Van Tartwijk, J., Verloop, N., Veldman, I., & Wubbels, T. (2012). *Teachers' expectations of teacher student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns.* Teaching and Teacher Education, 28(7), 948-956.

El Salvador (1883). Constitución política de la República de El Salvador.

Espinoza-Freire et. al (2017). *Características del docente del siglo XXI. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma.* Vol.14 No.43, abril-junio 2017. ISSN: 1817-9088.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research. Practice and Contemporary Issues.* Mahwah NJ.

Ferrada, R., R.N. (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos.* Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile.

Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134843/Tesis%20Roc%C3%ADoo%20PDF.pdf?sequence=1>

Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (2005). *Research on teacher – student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect*. International Journal of Educational Research, 43(1-2), 103-109.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI., Buenos Aires, Argentina.

Fundación Nacional para el Desarrollo – FUNDE (2015). “*Diagnóstico participativo de la violencia del municipio de San Salvador*”. El Salvador. Recuperado de: <http://www.repo.funde.org/1117/13/DIAG-P-SS.pdf>

Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica De Desarrollo De Competencias*, 2(6), 115-123.

García Bacete, F. J., Ferrá Coll, P., Monjas Casares, M., & Marande, G. (2014). *Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP)*. Revista de psicodidáctica, 19(1).

García, Marquina A. (2001) *Nubes de palabras con Tagxedo, Wordle y Word It Out*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/version/v2/ca/internet/aplicaciones-web/984-nubes-de-palabras?format=pdf>

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). *Changes in teacher–student relationships*. British Journal of Educational Psychology, 82(4), 690-704. Recuperado de

[https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9276706/Gehlbach%20-%20Changes%20in%20teacher%20student%20relationships\(11-8-11\).pdf?sequence=1](https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9276706/Gehlbach%20-%20Changes%20in%20teacher%20student%20relationships(11-8-11).pdf?sequence=1)

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2011). *Social motivation in the secondary classroom: Assessing teacher-student relationships and student outcomes*. American Educational Research Association, New Orleans, LA. Google Scholar. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525284.pdf>

Graells, P. M. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB.

Grant, C. A. (1994). *Best practices in teacher preparation for urban schools: Lessons from the multicultural teacher education literature*. *Action in teacher education*, 16(3), 1-18.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). *Student-teacher relationships*. En G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists

Haberman, D. M. (1994). *Preparing Teachers for the Real World of Urban Schools*. *The Educational Forum*, 58(2), 162–168. <https://doi.org/10.1080/00131729409335320>

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª edición, México, Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. Parte 3. El proceso de investigación cualitativa.

Hopkins, D., & Stern, D. (1996). *Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications*. *Teaching and teacher education*, 12(5), 501-517

Hunt, B. C. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Serie Documentos. PREAL. Santiago de Chile.

Jaitman, Laura. nd. *¿Qué tan claro es el vínculo entre educación y crimen? Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <http://blogs.iadb.org/sinmiedos/2015/03/31/que-tan-claro-es-el-vinculo-entre-educacion-y-crimen/>

Jamieson, D. W., & Thomas, K. W. (1974). *Power and Conflict in the Student-Teacher Relationship*. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 10(3), 321–336. <https://doi.org/10.1177/002188637401000304>

Janesick, V. J. (1998). *The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning*. In: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S., *Strategies of Qualitative Inquiry*

Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, pp. 281-388). Academic Press.

Kitzmilller, E. M. (2013). *“You Can’t Control Me!” Cultivating Authority in a Struggling Urban High School*. *Teachers College Record*, 115(12).

Leary, T. (1957). *The Interpersonal Theory of Personality*. New York.

Ley General de Educación, Diario Oficial N° 242, Tomo N° 333, Asamblea Legislativa, San Salvador, El Salvador, 21 de diciembre de 1996.

Mabin Jr, T. B. (2016). *Student-teacher connection, race, and relationships to academic achievement*. Doctoral dissertation, Western Michigan Univeristy, Michigan.

Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). *Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate*. *Learning and Instruction*, 21(3),

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *The key to classroom management*. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.

Mejía Custodio, A., & Ávila Meléndez, L. A. (2009). *Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 485-513.

Mena Rodríguez, E. (2013). *La relación interpersonal docente-estudiante en la Educación Superior: un estudio sobre los mejores docentes por ramas de conocimiento en la Universidad de Málaga*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.

MINED (1996). *Ley General de Educación*. San Salvador, El Salvador.

MINED (1996). *Ley de la Carrera Docente y Reglamento de la Ley De La Carrera Docente*. San Salvador, El Salvador.

MINED. (1999). *Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional*. San Salvador, El Salvador.

MINED (2009). *Plan Social Educativo*. San Salvador, El Salvador.

MINED (2012). “*Educación para un país sin violencia*”, *manifiesto a la Nación*. Extraído el 11 de noviembre de 2018, de <https://www.mined.gob.sv/index.php/noticias/item/5345-%E2%80%99Ceducaci%C3%B3n-para-un-pa%C3%ADs-sin-violencia%E2%80%9D-manifiesto-a-lanaci%C3%B3n>

MINED (2012). *Política de Desarrollo Profesional Docente*, San Salvador, El Salvador.

MINED (2014). Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público. San Salvador, El Salvador.

MINED (2016). *Observatorio MINED 2016 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador*. San Salvador

MINED (2017). *Observatorio MINED 2017 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador*. San Salvador.

MINED (2018). *Política Nacional de Convivencia Escolar y Cultura de Paz*. San Salvador, San Salvador, El Salvador.

Ministerio de Economía MINEC (2016). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples EHPM 2016*. Dirección General de Estadísticas y Censos. San Salvador, El Salvador.

Ministerio de Economía MINEC (2017). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples EHPM 2017*. Dirección General de Estadísticas y Censos. San Salvador, El Salvador.

Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*. *Paradigma*, 27(2), 193-219.

Muller, C., Katz, S. R., & Dance, L. J. (1999). *Investing in Teaching and Learning: Dynamics of the Teacher-Student Relationship from Each Actor's Perspective*. *Urban Education*, 34(3), 292–337. <https://doi.org/10.1177/0042085999343003>

Muller, C. (2001). *The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students*. *Sociological inquiry*, 71(2), 241-255.

Murcia, W. (2015). *Las pandillas en El Salvador: propuestas y desafíos para la inclusión social juvenil en contextos de violencia urbana*. San Salvador, El Salvador.

Murillo, F. J. (2003). *Investigaciones sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1(1), 1-14.

Namrata, E. (2011). *Teachers' beliefs and expectations towards marginalized children in classroom setting: a qualitative analysis*. Procedia Social and Behavioral Science, 15, 850-853.

Newberry, M. (2010). *Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships*. Teaching and Teacher Education, 26(8), 1695–1703.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>

Organización Mundial de la Salud OMS (2002). *Informe Mundial sobre Violencia y Salud*. Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud OMS (2018) *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Our Program (s.f.). Consultado el 16 de noviembre de 2018 de, <https://utep.uchicago.edu/>

Peñate y otros (2016). *Estimación del Costo Económico de la Violencia en El Salvador 2014*. Banco Central de Reserva. Recuperado de <http://www.bcr.gob.sv/bcrsite/uploaded/content/category/1745118187.pdf>

Perfiles de Jóvenes en riesgo social y sus características. (2018, enero). Presentación en la Planificación Regional para Socias de CRS, San Salvador.

Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). *Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap*. Learning and Instruction, 42, 123-140.

Pita Fernández, S., y Pértegas Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa. Cad Aten Primaria*, 9, 76-8.

PNUD (2015). *Entre esperanzas y miedos: La Juventud y la violencia en El Salvador*. El Salvador. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). *The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach*. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Rojas, M. Luis (2007). *Las semillas de la Violencia*. España: Espasa.

Rovira, C. Q (2016) *La Distinción en la miseria de posición: Estudio de casos de desertores y no desertores en una comunidad rural pobre de El Salvador*. Tesis Doctoral en Educación para la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Ruiz, J. I. O. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). *Recent trends in research on teacher–child relationships*. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

Sagor, R., & Cox, J. (2004). *At-risk students: Reaching and teaching them*. Eye On Education.

Sandoval Manríquez, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. *Última década*, 22 (41), 153-178.

Santos, A.F. (2008). *La violencia en los jóvenes y la escuela*. Revista Pedagógica AB-sé FEPADE. N.º 3, 42-47. San Salvador, El Salvador.

Savater, F. (2005). *El sentido de Educar*. Revista *Al Tablero*. Colombia.

Swartzlander, Amanda Lyn, "Do I Belong? Impact of Positive Psychology Practice Implementation on Teacher Practice and At-Risk Students' Academic Engagment" (2016). Education Theses, Dissertations and Projects. 151.

Tencio, J. S. (2016). *Didáctica General*. Costa Rica. EUNED.

Texeido, J. y Capell, D. (2002). *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (1).

The Economist (2017, marzo). *The World's Most Dangerous Cities*. Recuperado de <https://www.economist.com/graphic-detail/2017/03/31/the-worlds-most-dangerous-cities>

Transnational Organized Crime in Central America and the Caribbean: A Threat Assessment. (2012). United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/Studies/TOC_Central_America_and_the_Caribbean_english.pdf

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.

Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO.

Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Recuperado de <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21491.63523>

UNICEF. (2011). *Opportunity in Crisis: Preventing HIV from early adolescence to young adulthood*. UNICEF.

UNICEF. (2016). Identificar las desigualdades para actuar: resultados y determinantes del Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe.

USAID (2016). *Rapid education and risk análisis El Salvador*. USAID/El Salvador.

USAID (2017). *Evaluación del Sector Educación de El Salvador*. USAID/El Salvador. Recuperado de https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00SZTJ.pdf

Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Velásquez, F. R. (2001). *Enfoques sobre el aprendizaje humano*. PDF. pág., 1.

Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., ... y Oliveira, D. A. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI.

Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria: Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, 17, 29-57.

Walter, K. (2000). *La educación en Centroamérica: reflexiones en torno a sus problemas y su potencial* (Vol. 10). Institut für Iberoamerika-Kunde.

Wachtel, T. (2016). *Defining Restorative*. Recuperado de de International Institute for Restorative Practices (IIRP): <https://www.iirp.edu/definingrestorative>

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. WW Norton & Company. New York, New York.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). *Two decades of research on teacher–student relationships in class*. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24

Wubbels, T., & Creton, H. A. i Hooymayers, HP (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour mapped out*. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL

Yunus, M. M., Osman, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). *Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2637–2641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.161>

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Anexo 1

Instrumento: Cuestionario de la relación docente alumno QTI

GREI García Bacete, Ferrá, Monjas y Marande, 2014

QTI-EP (Zijstra, Wubbels, Brekelmans y Koomen, 2013). Adaptación del grupo GREI.

Muestra
 Zona
 Centro
 Aula
 N°lista

Nombre y apellidos: _____

Colegio: _____ Curso: _____

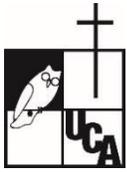
fecha: _____

Instrucciones: Por favor, responde a las siguientes preguntas sobre cómo es tu maestro/a, qué cosas hace y con qué frecuencia. Todas las respuestas son correctas y confidenciales.

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1.- El maestro/a (...) es un maestro/a amable.					
2.- El maestro/a (...) explica todo muy bien.					
3.- El maestro/a (...) piensa que es malo cometer errores (que está mal cometer errores).					
4.- Cuando el maestro/a (...) hace una promesa, la cumple [cuando dice que hará una cosa, la hace].					
5.- El maestro/a (...) se enfada si cometemos errores [si hacemos mal una tarea].					
6.- Todos los niños/as aprenden mucho con el maestro/a (...)					
7.- En clase hacemos cosas que no están permitidas [que no deberíamos hacer].					
8.- Los niños y las niñas le prestan atención al maestro/a (...).					
9.- El maestro/a (...) se enfada.					
10.- El maestro/a (...) se queja.					
11.- El maestro/a (...) explica las cosas con claridad.					
12.- Cuando el maestro/a (...) dice que nos callemos no le hacemos caso y seguimos hablando.					
13.- El maestro/a nos riñe, nos regaña.					
14.- Los niños/as hablan sin permiso.					
15.- Los niños desobedecen al maestro/a(...) [se portan mal con él/ella, son desobedientes].					
16.- El maestro/a (...) es simpático/a.					
17.-El maestro/a (...) se enfada enseguida [por nada].					
18.- El maestro/a (...) nos grita [chilla]					
19.- El maestro/a (...) nos trata bien.					
20.- El maestro/a (...) deja que los niños/as hagan el tonto en clase.					

Anexo 2

Instrumento: Cuestionario de la relación docente alumno QTI (Adaptado)



Universidad Centroamericana José Simeón Cañas
Departamento de Educación
Maestría en Política y Evaluación Educativa

Cuestionario sobre la interacción del profesor (QTI)

Fecha: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____ Sección: _____ Turno: _____

Este cuestionario no es un examen. Queremos saber tu opinión sobre cómo es tu maestro/a, qué cosas hace y con qué frecuencia. Todas las respuestas son correctas y confidenciales.

Instrucciones: Lea cada oración cuidadosamente. Muestra tu opinión acerca de tu maestro o maestra marcando con una “X” en la respuesta de cada ítem. Los primeros dos ítems son de prueba y/o aclaración de dudas.

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
En esta escuela se juega fútbol en los recreos					
El maestro deja tareas					
1. El maestro/a (...) es un maestro/a amable					
2. El maestro/a (...) explica todo muy bien					
3. El maestro/a (...) piensa que es malo cometer errores (que está mal cometer errores)					
4. Cuando el maestro/a (...) hace una promesa, la cumple [cuando dice que hará una cosa, la hace]					
5. El maestro/a (...) se enfada si cometemos errores [si hacemos mal una tarea]					

6. Todos los/as estudiantes aprenden mucho con el maestro/a (...)					
7. En clase hacemos cosas que no están permitidas [que no deberíamos hacer]					
8. Los/las estudiantes le prestan atención al maestro/a (...)					
9. El maestro/a (...) se enfada					
10. El maestro/a (...) se queja					
11. El maestro/a (...) explica las cosas con claridad					
12. Cuando el maestro/a (...) dice que nos callemos no le hacemos caso y seguimos hablando					
13. El maestro/a nos riñe, nos regaña					
14. Los/as estudiantes hablan sin permiso en la clase					
15. Los/as estudiantes desobedecen al maestro/a(...) [se portan mal con él/ella, son desobedientes]					
16. El maestro/a (...) es simpático/a					
17. El maestro/a (...) se enfada enseguida [por nada]					
18. El maestro/a (...) nos grita					
19. El maestro/a (...) nos trata bien					
20. El maestro/a (...) deja que los/as estudiantes hagan el tonto en clase [que pierdan el tiempo y/o no tomen en serio la clase]					

Anexo 3

Instrumento: Guía de grupo focal a estudiantes



Universidad centroamericana José Simeón Cañas
Departamento de Educación
Maestría en Política y Evaluación Educativa

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Cantidad de participantes: niñas: _____ niños: _____ Total: _____

[Introducción: Descripción general de la investigación (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos y solicitud de permiso para grabar el grupo focal). Hacer énfasis en la confidencialidad de la información.]

Preguntas:

1. ¿Cuáles son las principales razones por las que te gusta y no te gusta venir a la escuela?
2. ¿Qué ha sido lo más difícil de cambiar de 6to a 7to grado?
3. ¿Del 1 al 10, que tanto piensas tu que afecta la calidad de la relación entre los profesores y los estudiantes en las notas? ____ ¿Por qué?
4. Piense en tu mejor profesor o profesora, que palabras utilizaría para describir a este profesor/a?
5. ¿Del 1 al 10, como calificarías tu relación entre tú y dicho profesor o profesora?
6. ¿Qué palabras utilizarías para describir esa relación?
7. Ahora piense en tu “peor” profesor o profesora, ¿Qué palabras utilizarías para describir a este profesor o profesora?
8. ¿Del 1 al 10, como calificarías tu relación entre tú y dicho profesor o profesora?
9. ¿Qué palabras utilizarías para describir esa relación?
10. De todas las actividades que hace el docente ¿Cuáles son las que más te ayudan a aprender?

[Observaciones: Agradecimiento e insistir en la confidencialidad y la posibilidad de participaciones futuras]

Anexo 4

Instrumento: Guía de entrevista a docentes



Universidad centroamericana José Simeón Cañas
Departamento de Educación
Maestría en Política y Evaluación Educativa

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar (ciudad y sitio específico):

Centro Educativo donde ejerce: _____

Edad: _____ Género: _____ Años de servicio: _____ Turno: _____

[Introducción: Descripción general de la investigación (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos y solicitud de permiso para grabar el grupo focal). Hacer énfasis en la confidencialidad de la información].

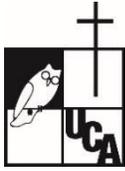
Preguntas:

1. Su escuela es una de las 10 escuelas priorizadas por Plan El Salvador Seguro, ¿Cuáles son los principales retos o problemas a los cuales se enfrentan en esta escuela?
2. ¿Del 1 al 10, que tanto considera usted que influye la calidad de la relación entre el docente y los estudiantes en el rendimiento académico de los mismos estudiantes?
3. ¿Usted realiza algún tipo de acciones o actividades para construir mejores relaciones con sus estudiantes? ¿Cuáles?
4. ¿Piense en el o la mejor estudiante de su séptimo grado, que palabras utilizaría para describir a este estudiante?
5. ¿Del 1 al 10, cómo calificaría la relación entre usted y dicho estudiante?
6. ¿Qué palabras utilizaría para describir la interacción entre usted y dicho estudiante?
7. ¿Ahora piense en su “peor” estudiante, que palabras utilizaría para describir a este estudiante?
8. Del 1 al 10, ¿cómo calificaría la relación entre usted y dicho estudiante?
9. ¿Qué palabras utilizaría para describir la relación entre usted y dicho estudiante?
10. ¿Considera que la formación que recibió la preparo lo suficiente para su labor docente?
11. ¿Desde su experiencia que apoyos o que herramientas necesitarían los docentes para trabajar y mejorar las relaciones docente-estudiante?

[Observaciones: Agradecimiento e insistir en la confidencialidad]

Anexo 5

Solicitud de autorización de investigación para directores/as



Universidad centroamericana José Simeón Cañas
Departamento de Educación
Maestría en Política y Evaluación Educativa

Señor/a Director/a

Centro Escolar

Presente.

Estimado/a Director/a:

Reciba un cordial saludo deseándole éxitos en su labor educativa.

Es grato dirigirnos a usted como estudiantes de la Maestría en Política y Evaluación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Dentro de nuestro proceso de formación estamos investigando sobre “La relación docente-estudiantes en contexto de violencia e implicaciones en el desarrollo académico de los estudiantes”, cuyo objetivo principal es analizar las implicaciones que tiene la relación docente-estudiantes en contextos de violencia para el desarrollo académico del estudiantado.

En este marco, es de nuestro interés que nuestra investigación se pueda realizar con docentes y estudiantes de séptimo grado que asisten a su centro educativo. El objetivo de dicha petición es porque su centro escolar cumple con los requisitos definidos en nuestra muestra de estudio, también para que los docentes y estudiantes nos compartan información vivencial sobre la relación docente alumno y sus implicaciones en el desarrollo académico de los estudiantes; para ello, se espera realizar entrevistas a los docentes y a los estudiantes se les pedirá nos apoyen respondiendo un cuestionario y participando en el grupo focal (participará un máximo de ocho estudiantes).

Finalmente, es importante destacar que esta investigación no conlleva ningún gasto para su institución y que se realizaran las coordinaciones necesarias para no interferir con el funcionamiento de las actividades de su centro educativo. Así mismo, toda la información que se obtenga será de uso confidencial y exclusivamente para fines académicos.

Agradecemos de antemano su colaboración y atención a esta solicitud, que será un gran aporte para nuestra formación académica y profesional.

Atentamente,

Maritza Trejo

Briseyda Vásquez

Anexo 6: Diferencia de medias

Prueba T

Estadísticas de grupo					
		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Docente					
Amabilidad	1A	9	3,78	0,687	0,229
	3A	18	4,26	1,013	0,239

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Amabilidad	Se asumen varianzas iguales	2,235	0,147	-1,280	25	0,212	-0,481	0,376	-1,256	0,293
	No se asumen varianzas iguales			-1,455	22,395	0,160	-0,481	0,331	-1,167	0,204

La diferencia significativa es igual o mayor a 0.05

Prueba T

Estadísticas de grupo					
Docentes		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Problemas de disciplina	2B	30	3,41	0,703	0,128
	3A	18	3,89	0,634	0,149

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Problemas de disciplina	Se asumen varianzas iguales	1,610	0,211	-2,363	46	0,022	-0,478	0,202	-0,885	-0,071
	No se asumen varianzas iguales			-2,426	38,904	0,020	-0,478	0,197	-0,876	-0,079

Prueba T

Estadísticas de grupo					
Docente		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
oposicion	2A	28	3,80	0,977	0,185
	3A	18	4,16	0,718	0,169

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Oposición	Se asumen varianzas iguales	0,306	0,583	-1,329	44	0,191	-0,356	0,268	-0,895	0,184
	No se asumen varianzas iguales			-1,420	43,101	0,163	-0,356	0,250	-0,861	0,149

Prueba T

Estadísticas de grupo					
Docente		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Claridad	1A	9	4,17	0,673	0,224
	2B	30	4,56	0,472	0,086

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Claridad	Se asumen varianzas iguales	1,622	0,211	-1,974	37	0,056	-0,392	0,198	-0,794	0,010
	No se asumen varianzas iguales			-1,629	10,471	0,133	-0,392	0,240	-0,924	0,141

Anexo 7: Segmento de transcripción de entrevista a docente

Entrevistadora: Su escuela es una de las 10 escuelas priorizadas por Plan El Salvador Seguro, ¿Cuáles son los principales retos o problemas a los cuales se enfrentan en esta escuela?

Entrevistado: El contexto de violencia afecta de manera enorme, el **niño cree que es una forma correcta de conducta que se está comportando**, por ejemplo, yo a veces le puedo decir a un niño, mira no hagas eso, pero para él es correcto golpear a la otra persona ero es porque se ha generado esa situación en su ambiente, sin embargo, la situación de violencia que se vive si afecta de gran manera, pues ya sea en la relación porque aquí **aunque no se pueda creer verdad sí hay personas que tienen que ver en esa situación (pandillas)**, pues entonces uno lo que hace es tener cuidado hasta donde uno va actuar con ellos, porque nos podemos meter en problemas, así que creo que afecta de gran manera, bastante complicada la situación.

Entrevistadora: Del 1 al 10, ¿qué tanto considera ud que influye la calidad de la relación entre el docente y los estudiantes en el rendimiento académico de los mismos estudiantes?

Entrevistado: 8

Entrevistadora: ¿Por qué un 8? ¿Cómo influye?

Entrevistado: Me imagino que las relaciones entre estudiante y maestro debe ser **positiva, dinámica**; pero cuando no, bueno por eso le pongo un ocho en el sentido poniendo esa cantidad o ese índice es porque llevar **una buena relación permite** de que el estudiante se pueda desarrollar mejor, no sin embargo cuando hay una mala relación digamos un índice más bajo, algo negativo verdad, también el alumno siempre tiende a **confundir la no gustación de la materia con el maestro verdad**, entonces si alguna materia no le parece lo toma como que si fuera el maestro, entonces al final **una buena relación permite** de que haya una mejor sintonía verdad y armonía para el aprendizaje de ellos.

A veces, aunque uno trate de tener buena relación, de incentivarles por un lado la materia, porque vemos videos, a veces traemos otras personas que vienen de visita, para demostrarles lo que es el inglés; pero **no les interesa**, sin embargo, dentro la relación que tenemos lo hacemos de diferentes formas para que ellos puedan quitarse lo negativo de su mente. Pero estoy hablando en consideración a la materia que imparto, pero dentro de eso al ver que la asignatura no es tan atractiva, se trata de hacer algunas situaciones para que ellos se motiven y por supuesto pues la parte **interactiva** entre ellos y mi persona de manera que pueda haber algo positivo para que un día ellos puedan cambiar la forma como lo están viendo ahora.

Por lo general en cada clase se tocan algunos **tips** verdad de algunas cosas como **valores**, algunas veces con alguna anécdota que tenga que ver con algo verdad, situación para que a ellos les pueda **servir en su vida**, también se les pregunta alguna cosa de que tal vez a ellos les esté **afectando emocionalmente** verdad, como para tratar de dar algunos aspectos verdad, que a ellos les puedan servir, que **les sirva de herramientas** para **solucionar ciertas cosas** porque algunos niños, aunque uno desconoce porque ahora **no se puede meter tanto con el trasfondo de su**

medio ambiente verdad, sino que a veces uno sabe alguna cosa, pero a veces ellos **no tienen confianza**, siempre buscan a alguien, algún compañero o algunas veces, pocas veces a los maestros verdad, pero igual uno **tiene mucho cuidado en lo que le va a comentar** para que no se sienta afectado él en su digamos en la apertura que ha tenido de su problema verdad y se pueda mejorar alguna situación que les pasa.

Entrevistadora: Del 1 al 10, ¿cómo calificaría la relación entre usted y dicho estudiante?

Entrevistado: 9

Entrevistadora: ¿Qué palabras utilizaría para describir la interacción entre usted y dicho estudiante?

Entrevistado: Por lo general con él y con los restantes alumnos la relación es **cercana**, a veces no tan... he comprobado un detalle verdad, que yo en mis inicios, vale la pena mencionarlo, fui bastante serio, bastante serio y ocupé algunos puestos como subdirector, pero luego me di cuenta que ser subdirector implica llevar toda la disciplina y **la disciplina no les gusta a los jóvenes**; entonces, eso hizo **romper muchas relaciones verdad**, ya con el tiempo pues solo me he quedado en el aula trabajando verdad y la relación es cercana pero **no tanta confianza** para que ellos **no se sobrepasen**, porque también el alumno cuando se le da **mucha confianza tiende a confundir las situaciones**, pero considero de que las relaciones son **armoniosas**, hay respeto, porque así quiere que a uno lo vean y de igual manera ver cómo se va mejorando la situación.

Entrevistadora: Ahora piense en su “peor” estudiante, ¿qué palabras utilizaría para describir a este estudiante?

Entrevistado: Lo definiría con la palabra **distraído**, me imagino que ha de haber ciertas cosas que les pasa verdad, por ejemplo, yo tengo a este grado por primera vez en mis manos y **desconozco el diagnóstico** que pudieron haber tenido en otros años porque tengo entendido de que cuando usted es orientador de cada grado, la madre de la persona se acerca y le dice: “mire mi hijo o mi hija tiene este problema”, verdad, ya sea de aprendizaje, alguna enfermedad pero hasta el momento ninguno se me ha acercado, pero he conocido de casos de los que tengo en mis manos que si tienen algunas situaciones, pero que nunca me las han comentado pero supongo de que eso es algo que uno debería de saber verdad, para saber en este caso del alumno que estoy mencionando, que es lo que le pasa.

Entrevistadora: Del 1 al 10, ¿cómo calificaría la relación entre usted y dicho estudiante?

Entrevistado: 3. ahorita yo la siento a la persona **distante**, en el sentido porque no vienen los padres, no responden por la persona verdad, uno los manda a llamar y no vienen, entonces a la carencia o la ausencia de los padres, este **no sabe uno que es lo que pasa** y sobre todo porque **tiene muchas inasistencias**, entonces esa inasistencia hace que se pierda de los contenidos que están viendo, de todo el proceso que se está llevando, no solo con mi materia verdad sino que con todos los maestros de clase [...]

Anexo 8: Segmento de transcripción de grupo focal

[...] Del 1 al 10, ¿qué tanto piensas tu que afecta la calidad de la relación entre los profesores y los estudiantes en las notas?

Calificación							
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
5	7	9	5	6	5	8	9

Piense en tu mejor profesor o profesora, ¿qué palabras utilizaría para describir a este profesor?

- Siempre ha explicado bien, ha agarrado las tareas que uno le ha entregado en el día correspondiente, no era tan enojado.
- Estricta, seria, excelente, muy educada
- Era buena persona, nos ayudaba cuando necesitaba ayuda, que la hace mejor porque nunca nos dijo no puedo ayudar, sino que siempre nos dio una mano y era una excelente maestra.
- Que es muy responsable con los alumnos. Enseña en lo que nos equivocamos. Nos explica y nos aconseja.
- Amable, buena onda, paciente, entre otras cosas.
- Alegre, no es enojada, trabajadora, nos da tiempo para hacer trabajos evaluables o tareas, es buena maestra.
- Porque cuando no podía entregar una tarea me insistía para entregarla.
- Fue muy buena maestra porque explicaba muy bien, no se enojaba y nos ayudaba a todos, siempre tenía un buen humor.

Del 1 al 10, ¿cómo calificarías tu relación entre tú y dicho profesor o profesora?

Calificación (mejor profesor)							
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
10	9	10	10	9	9	7	10

¿Qué palabras utilizarías para describir esa relación?

- Mi relación con mi mejor maestra era muy cercana, siempre muy amable y le tenía mucha confianza.
- Si había respeto, le tenía confianza
- Nos llevábamos bien, había respeto, caía bien, era agradable
- Muy amable, había mucha confianza como si fuera una madre para mí y deja salir a todos los recreos, entre otras cosas.
- Amable, había respeto, era cercana, le tenía confianza
- Excelente
- Nos respeta, nos ayuda, nos educa, no dice malas palabras.
- Si tengo buena amistad, me llevo bien

Ahora piense en tu “peor” profesor o profesora, ¿qué palabras utilizarías para describir a este profesor o profesora?

- Siempre nos ahueva, es amargada, no explica bien, siempre nos regaña, nos pone líneas por media cosa que hacemos mal y es muy complicada, no revisa cuadernos, ni tareas y nos pone mala nota, aunque entreguemos tareas, etc.
- Es enojada, no explica bien, solo escribe y cuando explica no se le entiende, no escribe bien, no pone nota, regaña por gusto, no es amable, nos pone mala nota
- Muy enojada, no se le entiende, no escribe bien, no es agradable, regaña por gusto, no explica bien, pone mala nota por gusto.
- Enojado, simple, impaciente, entre otras cosas malas. Por las tareas que dejaban que no se le entendía nada.
- Muy regañona, enojada, nos dejaba un montón de tareas y muy poco tiempo para hacerla, muy enojada, mucho gritaba, etc.
- Es amargada, es una mala persona, nos deja tarea, pero no explica de que se trata, no puede escribir bien y nos agueva por gusto, siempre llega enojada nos pone mala nota por gusto.
- No explicaba, nos dictaba mucho hasta que nos cansábamos y no era muy alegre, era muy estricta y enojada.
- Usa lentes, es un poco alta, a veces anda como enojada, casi solo escribe, pocas veces dicta.

¿Del 1 al 10, como calificarías tu relación entre tú y dicho profesor o profesora?

Calificación (peor maestro)							
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1	1	1	3	2	1	3	3

¿Qué palabras utilizarías para describir esa relación?

- Irrespetuosa, mucho pleito.
- Irrespetuosa, mucho pleito
- Irrespetuosa
- Muy mala y un poquito de respeto
- Enojada, conflictiva, irrespetuosa y muchas otras más, etc.
- Irrespetuosa
- Solo había conflictos porque no le gustaba que nos levantáramos de nuestro asiento.
- Muchos pleitos

[...] Continua

Anexo 9: Segmento de Matriz para agrupar según dimensiones

6. ¿Qué palabras utilizarías para describir esa relación?					Caracterización de la relación docente estudiante con el mejor profesor			
Participante	C.E. A		C.E. B	C.E. C	Dimensión 1: Proximidad		Dimensión 2: Control	
	7° "A"	7° "B"	7° "A"	7° "A"	Amabilidad	Hostilidad	Claridad	Control
1	Mi relación con mi mejor maestra era muy cercana, siempre muy amable y le tenía mucha confianza.	Tenía un relación muy apegada a ella, le tenía mucho cariño	Era una relación respetuosa, amistosa y confiable	Nos llevábamos bien, el me aconsejaba y me apoyaba mucho.	Cercana Amable Confiable De apego Cariñosa Amistosa Se llevan bien Da consejos Escucha empática (entiende) Amigable Diálogo Apoyo Buena relación			Respetuosa Esfuerzo por parte de los estudiantes (entregan las tareas, llegan a clases temprano, tratan a su maestro/a con respeto y se llevan bien con el)
2	Si había respeto, le tenía confianza	Mi relación con ella era muy bonita, me aconsejaba, me explicaba y aun lo hace.	Era una relación amistosa y confiable.	Nos llevábamos bien, daba muchos consejos, nos respetábamos.				
3	Nos llevábamos bien, había respeto , caía bien, era agradable	Respetuosa, amigable y me gusta como daba la clase.	Era una relación amigable y de confianza , también me aconsejaba.	Nos llevábamos bien, me aconsejaba y siempre me escuchaba y entendía.				
4	Muy amable, había mucha confianza como si	Amigable, respetuosa, ella nos leía la biblia y oraba por todos. En la materia de	Es una relación amigable y le tengo confianza.	Muy confiable , humilde, centrada, limpia.				

	fuera una madre para mí y deja salir a todos los recreos, entre otras cosas.	ella me esforzaba mucho, entregaba las tareas y llegaba a clases temprano.						
5	Amable, había respeto, era cercana, le tenía confianza	Teníamos una relación de confianza, amigable, ella era una buena persona.	Muy bien, es amigable, le tengo confianza.	Nos llevábamos muy bien, cuando hacía algo malo me aconsejaba.				
6	Excelente	Mi relación con el no hay confianza, pero hacemos bromas y es una buena persona.	Pues yo siempre la trataba con respeto, ella siempre me daba consejos y apoyaba respecto a las tareas, conversaba con ella mucho tiempo.	Nos llevábamos bien, era buen maestro.				
Participante 7	Nos respeta, nos ayuda, nos educa, no dice malas palabras.	Yo le tenía bastante confianza	Era de mucho apoyo.	Nos llevamos bien, había una relación cercana				
Participante 8	Si tengo buena amistad, me llevo bien	Nos apoyaba mucho, era cercana la relación entre nosotros.	Era una relación muy amigable, muy respetuosa y de confianza.	bueno porque él era amigable y no era mala persona.				