

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



SEMINARIO DE GRADUACIÓN

TEMA:

ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA, UNIVERSITARIA Y
TECNOLÓGICA A NIVEL NACIONAL.

SUB-TEMA:

LA ACCIÓN DOCENTE COMO FACTOR PROMOTOR DE LA RESILIENCIA
EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO TÉCNICO VOCACIONAL DE LOS
INSTITUTOS PÚBLICOS DE LA REGIÓN CENTRAL, DURANTE EL AÑO 2018.

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO POR:

CORLETO GUEVARA, ANGÉLICA PATRICIA CG13023.

LÓPEZ ANDASOL, TANIA BEATRIZ LA13008.

NERIO REYES, KEVIN OSVALDO NR13005.

PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

LICENCIADA/O EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

DOCENTE DIRECTOR:

M^sD. ROLANDO ERNESTO MARTÍNEZ GUERRA.

COORDINADOR DE PROCESOS DE GRADUACIÓN:

Dr. RENATO ARTURO MENDOZA NOYOLA.

CIUDAD UNIVERSITARIA, “Dr. Fabio Castillo Figueroa”,
SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTROAMERICA, 05 DE OCTUBRE DE 2018.

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

RECTOR

Maestro. Roger Armando Arias Alvarado.

VICE-RECTOR ACADÉMICO

Dr. Manuel de Jesús Joya Ábrego.

VICE-RECTOR ADMINISTRATIVO

Ing. Nelson Bernabé Granados.

SECRETARÍA GENERAL

Mtro. Cristóbal Hernán Ríos Benítez.

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DECANO

Lic. José Vicente Cuchillas Melara.

VICE-DECANO

MsTI. Edgar Nicolás Ayala.

SECRETARIO GENERAL

Mtro. Héctor Daniel Carballo Díaz.

AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MsD. Oscar Wuilman Herrera Ramos.

COORDINADOR DE LOS PROCESOS DE GRADUACIÓN

Dr. Renato Arturo Mendoza Noyola.

DOCENTE DIRECTOR

MsD. Rolando Ernesto Martínez Guerra.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL CALIFICADOR

MsD. Ana Silvia Magaña Lara.

MsD. Nelson Mejía Pérez.

MsD. Rolando Ernesto Martínez Guerra.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a Dios porque Él se merece toda la gloria, este triunfo es gracias a su misericordia y amor que me ha demostrado cada día.

A mi madre María de Corleto, por su apoyo y amor incondicional, porque no hubiera podido llegar hasta este punto de mi vida sin ella. Gracias a que ha dedicado su vida a cuidarme, animarme a ser mejor cada día, sin importar los sacrificios o que fueran altas horas de la noche. Gracias por brindarme tanta confianza y mostrarte mi amiga. Gracias por ser mi consejera y confidente, la vida nunca es aburrida a tu lado.

A mi padre, Juan Corleto, porque ha dedicado su vida a cuidar de mi familia, por sus consejos, apoyo y porque siempre ha tenido tiempo para cuidarme, sin importar el clima o cuan cansado pudiera estar. Gracias por no dudar nunca de mis capacidades, por su paciencia y prepararme para la vida compartiendo sus conocimientos e incentivarme a aprender y dar lo mejor de mí en el proceso.

A mi hermano Manuel Corleto, por su apoyo y amor.

A mi abuela María Guevara, por sus oraciones y por apoyarme a culminar este proceso de mi vida académica.

A Enrique Ortiz, porque ha sido mi apoyo, mi compañero, por su amor y comprensión.

A mis compañeros de trabajo, por aceptarme en su equipo sin pensarlo dos veces. En especial a Kevin Reyes por los aportes imprescindibles en la elaboración de este trabajo y compartir sus conocimientos de manera desinteresada. A todas las personas que de diferentes maneras cooperaron con la realización de este trabajo.

Angélica Patricia Corleto Guevara.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a *Dios*, porque me ayudó cada día a seguir adelante, por la sabiduría, por la fortaleza para alcanzar un logro más en mi vida, por cada persona que puso en mi camino que fueron de gran bendición para mi vida.

A mi abuela *María Rosalina Andasol Hernández*, que, aunque ya no está conmigo, siempre me animó, me aconsejó y me enseñó que persiguiera mis sueños y no dejar mis estudios, aprendí mucho de ella para ser mejor persona y profesional.

A mi tía, *Ana Betty López Andasol*, por su apoyo incondicional en todo momento, por sus consejos que me han ayudado mucho a crecer como persona. A mi prima Wendy Yamileth Tobar López, por ayudarme en momentos difíciles, por aconsejarme y por acompañarme cuando me sentía mal de salud.

A mis compañeros de tesis *Kevin Osvaldo Nerio Reyes* y *Angélica Patricia Corleto Guevara* por su esfuerzo, paciencia, dedicación y perseverancia durante todo el proceso de tesis, por ofrecerme siempre su amistad en todo momento.

A mi asesor *Lic. Ernesto Martínez* por acompañarme en este proceso tan importante, por animarme a esforzarme siempre y no dejar las cosas de lado.

A toda mi familia y amigos por ser parte importante en mi vida y por apoyarme en cualquier situación.

Tania Beatriz López Andasol.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su amor incondicional desde el inicio mi madre y su ternura, mis hermanos y sus sacrificios, a quien ha hecho posible que yo siga aquí (Nach, 2008).

A Dios todopoderoso. Por todo el conocimiento y sabiduría otorgada a mi vida en todo este viaje que he tenido que recorrer para concluir un ciclo importante en mi vida, nada de esto hubiese sido posible sin él, por eso y mucho más, INFINITAS GRACIAS.

A mi madre, María Cecilia Reyes. Por cada sacrificio hecho por mí y mis hermanos Eduardo, Carolina y Diego Reyes. Sé que somos lo más importante en su vida y ella lo es para la nuestra. Este logro es por ella y para ella. Gracias.

A mi tío, Rodolfo Antonio Urbina Reyes. Aunque ya no se encuentra con vida, sé que hubiese apoyado cada peldaño de mis estudios y de mi vida, le agradezco por todo lo que hizo mientras estuvo presente.

A mis promotoras de resiliencia. Miriam de Muñoz, Lorena Palacios y Gladis de Sigüenza; por convertirse en pieza fundamental para mi familia. Por sus muestras de afecto, apoyo y en especial, por cada una de sus oraciones para que no arrojara la toalla en muchas ocasiones, simplemente gracias.

A mis compañeras de tesis. Por la confianza depositada en mí y el apoyo para que esta investigación fuese posible.

A mis mentores en investigación. Lic. Ubaldo Flores y Dr. Renato Noyola, por sus conocimientos compartidos en su debido momento.

A mi asesor de tesis. Mtro. Ernesto Martínez por compartir sus conocimientos del enfoque de resiliencia, sus orientaciones y sugerir los expertos para validar los instrumentos. Y a **TODOS** los que contribuyeron directa e indirectamente al desarrollo de esta investigación. Ustedes saben quiénes son, muchas gracias.

Kevin Osvaldo Nerio Reyes.

RESUMEN

El presente estudio está enmarcado en una investigación de tipo descriptiva-correlacional en la que se plantearon dos objetivos específicos. Uno en función de identificar las acciones que realizan los docentes como promotores de resiliencia y el otro para describir el tipo de relación docente-estudiante que posibilita la motivación de logro.

Para ello, se estudió un conglomerado de 368 individuos entre docentes y estudiantes de 35 unidades de observación de los departamentos de Chalatenango y San Salvador. Se caracterizan por rondar entre las edades de 16 y 60 años de edad, además forman parte de la modalidad de bachillerato técnico vocacional y fueron seleccionados de forma aleatoria.

Para el desarrollo de la investigación se realizó una validación de contenido de los instrumentos de recolección de datos por medio del juicio de 5 expertos en la temática entre miembros de instituciones como el CONNA, Viceministerio de Vivienda, FUNDASAL, un psicólogo y un trabajador social respectivamente. Los resultados sugirieron la modificación de algunos ítems. También se realizó una prueba piloto con 32 sujetos del Complejo Educativo Cantón Santa Marta, del departamento de Cabañas entre docentes y estudiantes con características similares a la muestra del trabajo de campo para medir la fiabilidad de los cuestionarios. Los resultados reflejaron magnitudes fuertes de 0.89 y 0.80 respectivamente.

Al finalizar el trabajo de campo se tabularon y graficaron los datos por variable y se realizaron las pruebas de hipótesis con el coeficiente de correlación por rangos rho de Spearman “rs”. Los resultados reflejaron correlaciones positivas muy fuertes de 0.99 para ambos casos. Por lo que se llegó a la conclusión que, efectivamente, la acción docente constituye un factor promotor de resiliencia educativa con los estudiantes.

ÍNDICE

RESUMEN.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Situación problemática	15
1.1.1 Nivel de pobreza en el área rural y urbana en El Salvador.....	17
1.1.2 El costo de la canasta básica	20
1.1.3 Los índices de desempleo y de desocupación nacional	21
1.1.4 Estado de la Educación en El Salvador	23
1.1.5 Cobertura y Calidad de la Educación en El Salvador	25
1.1.6 Financiamiento de la Educación del país	26
1.1.7 Sistema Educativo Nacional	27
1.1.8 Política de Educación Inclusiva.....	28
1.2 Enunciado del problema	29
1.3 Justificación	29
1.4 Alcances y Delimitaciones	31
1.4.1 Alcances	31
1.4.2 Delimitaciones	32
1.4.2.1 Delimitación espacial.....	32
1.4.2.2 Delimitación temporal.....	32
1.4.2.3 Delimitación social.....	32
1.5 Objetivos de la Investigación	32
1.5.1 Objetivo General	32
1.5.2 Objetivos Específicos.....	33
1.6 Sistema de Hipótesis	33
1.6.1 Hipótesis General.....	33
1.6.2 Hipótesis Específicas	33
1.6.3 Hipótesis Estadísticas	34
1.6.4 Operacionalización de variables e indicadores	35

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	38
2.1.1 Estudios relacionados a nivel nacional	38
2.2. Fundamentos teóricos	40
2.2.1 Etimología del término resiliencia	40
2.2.2 Origen y evolución de la resiliencia	41
2.2.3 Teoría de la Resiliencia	43
2.2.3.1 Enfoques complementarios	43
2.2.3.2 Factores de riesgo, factores protectores y resiliencia	45
2.2.3.3 Perfil de un niño/adolescente resiliente	47
2.2.3.4 Desarrollo de la resiliencia modelos explicativos	49
2.2.4 Construir la resiliencia en la escuela	53
2.2.5 La resiliencia del docente como factor para superar las adversidades	57
2.2.5.1 La resiliencia desde el currículo oculto	60
2.2.5.2 Acciones docentes que fomentan resiliencia	63
2.2.6 De la integración a la inclusión	69
2.2.7 Definición de la educación inclusiva	71
2.2.8 El enfoque de la educación inclusiva en El Salvador	72
2.2.9 Fundamentación teórica de la educación inclusiva en El Salvador	73
2.2.9.1 Atención a la diversidad	73
2.2.9.2 Atención a las necesidades educativas especiales	74
2.2.10 Componentes de la política de Educación inclusiva	75
2.2.10.1 Contexto de la política de educación inclusiva	76
2.2.10.2 Comprensión de la exclusión educativa para orientar al cambio	77
2.2.10.3 Necesidades y posibilidades de una política de educación inclusiva	79
2.2.10.4 Valores y enfoque de la educación inclusiva	79
2.2.10.5 Objetivos estratégicos	80
2.2.10.6 Prácticas de gestión pedagógica	81
2.2.11 El desempeño docente en la nueva escuela de educación inclusiva	83
2.2.12 Planificación didáctica de la escuela inclusiva	84
2.3 Definición de términos básicos	84

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación.....	87
3.2 Población.....	88
3.3 Método de muestreo y definición del tamaño de la muestra	88
3.3.1 Método de muestreo	88
3.3.2 Tamaño de la muestra.....	89
3.4 Método, técnicas, instrumentos, procedimiento de investigación y estadístico.....	93
3.4.1 Método.....	93
3.4.2 Técnicas	93
3.4.3 Instrumentos.....	94
3.4.4 Procedimiento	94
3.4.4.1 Validez y medida de confiabilidad	94
3.4.5 Trabajo de campo.....	100
3.4.6 Organización y clasificación de datos.....	104
3.4.7 Prueba de las hipótesis.....	106
3.4.8 Construcción de conclusiones y recomendaciones.....	106
3.4.9 Estadístico	106

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Organización y clasificación de los datos	109
4.1.1 Organización y clasificación de los datos de la variable independiente de la hipótesis específica 1 “ <i>Acciones que realizan los docentes</i> ”.....	109
4.2 Análisis e interpretación de resultados de la investigación.....	112
4.2.1 Análisis e interpretación de la variable independiente de la hipótesis específica 1 “ <i>Acciones que realizan los docentes</i> ”	112
4.1.2 Organización y clasificación de los datos de la variable dependiente de la hipótesis específica 1 “ <i>Resiliencia educativa</i> ”	116
4.2.2 Análisis e interpretación de la variable dependiente de la hipótesis específica 1 “ <i>Resiliencia educativa</i> ”	119
4.1.3 Organización y clasificación de los datos de la variable independiente de la hipótesis específica 2 “ <i>El tipo de relación docente-estudiante</i> ”	123
4.2.3 Análisis e interpretación de la variable independiente de la hipótesis específica 2 “ <i>El tipo de relación docente-estudiante</i> ”	126
4.1.4 Organización y clasificación de los datos de la variable dependiente de la hipótesis específica 2 “ <i>La motivación de logro</i> ”	130

4.2.4 Análisis e interpretación de la variable dependiente de la hipótesis específica 2 “ <i>La motivación de logro</i> ”	133
4.3 Prueba de Hipótesis.....	137
4.3.1 Prueba de hipótesis específica 1	137
4.3.2 Prueba de hipótesis específica 2	139
4.3.3 Tabla de comprobación de hipótesis.....	141

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones.....	143
5.2 Recomendaciones.....	144

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
----------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo A. *Matriz de congruencia de la investigación.*

Anexo B. *Universo poblacional de la investigación.*

Anexo C. *Instrumentos de recolección de datos.*

Anexo D. *Instrumento de validez.*

Anexo E. *Resultados del proceso de validez.*

Anexo F. *Resultados medida de fiabilidad de los instrumentos.*

Anexo G. *Resultados de confiabilidad según SPSS versión 21.*

Anexo H. *Cartas de autorización.*

Anexo I. *Base de datos para cálculo del coeficiente “rs” de Spearman.*

Anexo J. *Consolidado de respuestas del trabajo de campo.*

Anexo K. *Fotografías.*

Anexo L. *Tabla de valores críticos del coeficiente de correlación de los rangos de Spearman.*

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Panamericana de la Salud, el concepto de resiliencia fue adoptado por las ciencias sociales desde el decenio de los años ochenta. En ese entonces se enfocaba en aquellos individuos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollaban sanos psicológica y socialmente (OPS, 1998).

En El Salvador, el concepto de resiliencia es introducido por la OPS en septiembre de 1998, a través de su *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes* en coordinación con el Ministerio de Salud. Fue dirigido a educadores y trabajadores sociales, para contribuir en el desarrollo integral de los adolescentes en alto riesgo, sin embargo, para ese entonces no se universalizó en las escuelas (Reyes, Recinos, Olivares, & Marin, 2003).

A partir de lo anterior, surgen algunas interrogantes: ¿Qué es la resiliencia? ¿Cuál es la evolución y su vinculación en el ámbito educativo? Y ¿De qué forma ha evolucionado?, ¿Quiénes son los actores involucrados?, ¿Qué se está haciendo para promoverla? Y ¿Qué acciones se están desarrollando y qué incidencia tienen estas en los jóvenes?

La investigación se centra en la acción docente como factor promotor de la resiliencia educativa en estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador. Se buscó en primera instancia, investigar si la acción docente constituye un factor promotor de la resiliencia educativa en estos estudiantes y de qué forma lo constituye y se promueve.

En educación se puede entender “resiliencia” como aquella facultad que permite al estudiante continuar con su etapa de escolarización además del desarrollo de habilidades socioemocionales que

le permiten sobreponerse a las condiciones y al contexto desfavorable que se le pueda presentar en el camino. Tal y como lo plantea la OPS.

Desde hace mucho tiempo, la humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo bio-psico-social (...). Desde el decenio de los años ochenta ha existido un interés creciente por tener información acerca de aquellas personas que desarrollan competencias a pesar de haber sido criados en condiciones adversas, o en circunstancias que aumentan las posibilidades de presentar patologías mentales o sociales. (OPS, 1998, p.8)

Por otra parte, la investigación se vuelve relevante, ya que permitió identificar las acciones que realizan los docentes como promotores de resiliencia educativa en estudiantes de bachillerato técnico vocacional. Asimismo, se buscó describir el tipo de relación docente-estudiante que posibilita la motivación de logro en estos estudiantes. Por ello, se ha estructurado en cinco capítulos.

El primero corresponde al planteamiento del problema en el cual se presenta un panorama sobre la situación actual del país en el plano social, económico, educativo y político. A continuación se presenta el enunciado del problema, el cual se redactó en forma interrogativa, pues se pretende dar respuesta a la inquietud, que como equipo investigador surgió sobre el subtema, justificando la necesidad y por qué del mismo. Asimismo, se detallan los alcances y delimitaciones de la investigación, especificando la delimitación espacial, temporal y social. Se visualizan también los objetivos de la investigación y las hipótesis con las que se trabajó.

En el segundo capítulo se citan los principales antecedentes con relación al enfoque de resiliencia en el país y además se plasma el sustento teórico de la investigación.

Partiendo de que el enfoque de resiliencia está íntimamente ligado al tema de inclusión social y al ser este último el tema general de esta investigación se elaboró una compilación teórica sustentada con la política de educación inclusiva de El Salvador y otras fuentes que aportan a este modelo educativo. Posteriormente, se citan las teorías que sustentan y explican el enfoque de resiliencia en el ámbito social y educativo. Finalizando el capítulo con los principales términos que facilitan la comprensión lectora del mismo.

En el tercer capítulo se describe el tipo de investigación que se utilizó, la población, el tamaño de la muestra y los métodos usados para el desarrollo. De igual manera la técnica e instrumentos utilizados para la recolección de la información y los procedimientos desde el proceso de validación y medida de confiabilidad; hasta el trabajo de campo. Por último se detalla el estadístico utilizado para la prueba de las hipótesis.

El cuarto capítulo contiene la organización y clasificación de los datos la cual se realizó por variable. En este sentido, los datos se representaron por medio de tablas de frecuencias absolutas y porcentuales con sus respectivos análisis seguidos de la ilustración por medio de gráficos de barras para visualizar el comportamiento de las variables con respecto a los datos. Se finalizó con la prueba de hipótesis utilizando el coeficiente de correlación por rangos ordenados rho de Spearman para determinar la magnitud y asociación entre las variables de las hipótesis específicas de la investigación, con sus respectivas interpretaciones.

Por su parte, el capítulo cinco detalla las conclusiones a las que se llegó con base a los resultados y se definen las recomendaciones que se consideran apropiadas para crear estrategias de intervención que potencien o minimicen parte del problema estudiado. Al finalizar se encontrará las referencias bibliográficas con las que se sustentó el trabajo de investigación y los anexos respectivos que respaldan cada uno de los procesos metodológicos hechos.

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

Centroamérica posee problemas sociales comunes entre las naciones que lo integran, principalmente aquellas que conforman el tan famoso “triángulo norte”.

La región del Triángulo del Norte aporta una gran cantidad de personas que migran, principalmente por la falta de alternativas económicas y la violencia derivada de las agresiones, amenazas, extorsiones o intentos de reclutamiento forzoso de bandas criminales (...). Los asesinatos en la región sumaron 15 mil en 2016, con una tasa de homicidios de 108 en El Salvador, 63 en Honduras y 35 en Guatemala por cada 100 mil habitantes en 2015, convirtiéndola en una de las zonas más violentas del mundo. (Yedra, 2017, párr.7)

Los anteriores son algunos de los problemas que aquejan al istmo centroamericano, especialmente en la región norte donde pueden enumerarse cientos de problemas más. Sin embargo, los comunes entre naciones son esos, que a su vez representan consecuencias directas en la región norte de América, especialmente en Estados Unidos.

Por ello, se implementó una iniciativa conjunta para la resiliencia y la cohesión social que busca responder al contexto de violencia que aqueja a esta parte del istmo centroamericano (PNUD, 2018).

Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo, PNUD (2018) refiere que esta iniciativa busca coordinar acciones entre Naciones Unidas y los gobiernos de la región norte de Centroamérica en función de tres áreas: la primera es el área de reintegración social y económica para migrantes que

retornan; la segunda son los mecanismos de protección y prevención de la violencia, y la tercera es la política de seguridad ciudadana con acciones para la inclusión social, el fortalecimiento de la administración de justicia y el intercambio de información. Esa iniciativa es implementada por PNUD, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

A nivel nacional, El Salvador enfrenta una situación preocupante en diversos ámbitos. La situación económica, social, política, educativa y otras son ejemplo de ello. Líderes de la sociedad civil como el arzobispo de San Salvador, José Luis Escobar Alas ha vertido su opinión denominando al país como “Estado fallido”, tal y como lo planteó en su homilía para el cierre de las fiestas agostinas del año 2014. “El nivel de autodestrucción que vivimos, tristemente, es tal que nos amenaza con el hundimiento nacional. Estamos a punto de lo que se llama un Estado fallido” (Bolaños, 2014, párr.2). Haciendo referencia a que el gobierno no puede garantizar las condiciones mínimas de la población salvadoreña en temas de seguridad, salud, economía, educación, entre otros.

Por otra parte, según la encuesta más reciente de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA) de abril y mayo de 2018, los salvadoreños evalúan al gobierno central en su cuarto año de gestión con una nota de 4.6 esto refleja el descontento e inconformidad por parte de la población hacia el gobierno de turno. También es observable la alta polarización partidaria, que no se refleja en aspectos como la carencia de concesos políticos, que podrían convertirse en alternativas de solución ante el aumento de inseguridad. Asimismo, se evidencia la reducción de la opinión pública (consensos con los habitantes de cada municipio electo); que ofrece en la mayoría de casos resoluciones mucho más efectivas y contextualizadas a cada realidad municipal.

Fábian (2017) afirma:

El tipo de polarización que existe en El Salvador no solo dificulta que el sistema político partidario encuentre y ponga en marcha soluciones adecuadas para superar los graves problemas que enfrenta el país, sino también afecta los esfuerzos ciudadanos por contribuir a tales soluciones. (p.32)

Sumado a esto podemos mencionar la crisis partidaria en la que se encuentra El Salvador. Un partido político puede considerarse como institución que debe velar por y para los intereses del pueblo.

Entendido como fuerzas políticas activas que articulan, canalizan, expresan los intereses y demandas de los diferentes sectores de la sociedad en la esfera pública y política (...). Sin embargo podemos observar en la esfera nacional que dichos partidos no parecen representar las demandas de todos los sectores de la sociedad más suelen caracterizarse por un clientelismo a sectores muy puntuales. Becerra Romero, M. (citado por Álvarez, 2011, p.8)

Esto ha conllevado a que el poder real y político esté en manos de facciones e incluso de grupos con pensamiento sectario que cumplen bien su misión, velar por sus intereses (Álvarez, 2011). Para continuar con el análisis se han retomado ciertos indicadores que permiten visualizar y comprender la situación y realidad actual salvadoreña.

1.1.1 Nivel de pobreza en el área rural y urbana en El Salvador

América latina se ha caracterizado como una región en la que las desigualdades sociales se encuentran muy marcadas.

En El Salvador, dicho contexto es resultado del modelo económico neoliberal implementado después de la firma de los acuerdos de paz en 1992 a través de la privatización.

Moreno (2004) refiere que mientras se abría en El Salvador un proceso de “transición hacia la democracia” durante la primera administración del gobierno de ARENA se impulsaba un conjunto de reformas económicas e institucionales que buscaban el desmontaje del Estado a través de la reducción de sus competencias en la actividad económica, cada vez más erosionadas con los procesos de desregulación y privatización que comienzan a desarrollarse desde 1989.

Estas medidas de privatización continuaron durante los siguientes periodos de ARENA, el cual se inicia con el entonces presidente Alfredo Cristiani, quien dio paso al fin del conflicto armado en el país luego de 12 años, también dio marcha y ejecutó la transformación de la justicia; en este punto refiere a la incorporación de la PNC. Continuando con esa línea, años más tarde llega a la presidencia Armando Calderón Sol, quien durante su período; impulsó medidas liberales como la privatización de las compañías telefónicas nacionales y la distribución eléctrica. Luego que ocurrió el huracán MITCH, en el país no se planificó, ningún plan de prevención a futuro, esto de acuerdo a lo que expresa el sitio web vaso medio lleno.

A partir de 1999, el entonces presidente Francisco Flores, completó los procesos de privatización iniciados por su antecesor Calderón Sol. El 1 de enero de 2001 se abre la puerta al cambio de moneda llevando a la dolarización de la economía nacional. Para el 2004, se presenta el último presidente de la línea de ARENA; Elías Antonio Saca, que promovió la “economía social de mercado”, implementó el plan “súper mano dura”, y dio pequeños pasos sobre programas sociales como “red solidaria”.

Las migraciones, también fueron producto de las políticas deficientes de los gobiernos de turno, de acuerdo con estadísticas de la DIGESTIC, informó que en los períodos de 1992 hasta el 2007,

el 40% de la población salvadoreña migró hacia el exterior, en busca de empleo y oportunidades de mejorar su calidad de vida.

Lo curioso también es que ahora el fenómeno de la remesa es lo que sostiene al país y no las políticas de la derecha ni el plan de ajuste estructural impulsado por los mismos. Aunque el crecimiento macroeconómico que mantiene el país es por las remesas, ARENA se ha vanagloriado que es consecuencia de sus políticas. (Chichicaste, 2009, párr.13)

En este sentido, la pobreza debe entenderse desde un punto de vista multidimensional, no centrándose en el enfoque reducido del aspecto económico; sino abarcando privaciones en la educación, salud y calidad de vida.

El Salvador no es un país exento al subdesarrollo, según el estudio llevado a cabo en el 2015 por Secretaría Técnica y de Planificación de la Presidencia (STPP) y Ministerio de Economía a través de la Dirección General de Estadística y Censos (MINEC-DIGESTYC) el 35.2% de los hogares salvadoreños sufren de pobreza. Esto equivale a aproximadamente 606,000 hogares en los que residen alrededor de 2.6 millones de personas.

Las privaciones que más afectan a los salvadoreños es la baja escolaridad en adultos (97.7 %), falta de acceso a la seguridad social (90.8 %) subempleo e inestabilidad del trabajo (84.4 %), falta de acceso a saneamiento (83.7 %) y hacinamiento (79.6 %) (MINEC-DIGESTYC, 2015).

La concentración de la pobreza se observa en el área rural con un porcentaje del 58.5% en contraste con la población urbana que es del 22.5%, en la cual departamentos como Ahuachapán (66.1 %), La libertad (60.6 %) y Usulután (62.2%) presentan mayor pobreza rural mientras que los departamentos que presentan mayor pobreza urbana son La Paz (41.6 %) Ahuachapán nuevamente con (36.0 %) y La Unión (36.8%) (MINEC-DIGESTYC, 2015).

Sin embargo, a quienes afecta más este panorama de pobreza es a los niños, niñas y jóvenes de los hogares salvadoreños, fenómeno que ha dado paso a la infantilización de la pobreza.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2014) afirma: “En los hogares solo con miembros mayores de 18 años la incidencia es de 30%, mientras que en hogares con miembros menores de 18 años la incidencia es de 43.7%” (p.5).

Esto da paso a privaciones constitutivas a los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) entre estos se encuentran, las condiciones de vivienda en indicadores de hacinamiento y habitabilidad en el cual el 17.6 % se ven afectados de forma severa en este aspecto (UNICEF y STPP, 2014).

Por otra parte, en cuestiones de saneamiento básico constituye 19.3% en el cual se encuentra un margen de 4.8% en condiciones severas. Asimismo, otro aspecto el cual se debe mencionar es el referido a la educación el cual posee un porcentaje de privación que para el 2012 representó un 20.4% (UNICEF y STPP, 2014).

Por último no se debe dejar de mencionar el trabajo infantil, UNICEF (2014) afirma: “...187,428 niñas, niños y adolescentes realizan alguna actividad económica, de los cuales 144,168 caen en la categoría de trabajo infantil” (p.8).

1.1.2 El costo de la canasta básica

Sin duda alguna uno de los componentes para medir el nivel de pobreza antes mencionado es el poder adquisitivo para asumir el costo de la canasta básica primordial para las familias salvadoreñas que buscan asegurar su salud y bienestar nutricional.

MoveHub, consultora inglesa especializada en cuantificar los gastos de británicos que buscan vivir fuera del Reino Unido, habría elaborado un ranking de países con el costo de su canasta básica. El Salvador se encontraría como un país de los más pobres y en los que el costo de la canasta básica es mayor, British Broadcasting Corporation, BBC de Londres (publicado por Justo, 2016).

Según la DIGESTYC, en su página web cataloga en dos rubros la canasta básica, en rural y urbana; en la cual la primera está compuesta por alimentos como: Pan francés, tortillas, arroz, carnes 1, grasas 2, huevos, leche fluida, frutas 3, frijoles, verduras 4, azúcar. Mientras que la rural de todas las anteriores descartando el Pan francés y las verduras.

Para la zona urbana actualmente para un promedio de una familia de 3 miembros tiene un costo mensual de \$200.01 dólares, mientras que en la zona rural el costo por una familia compuesta de 4 personas tiene un valor de 140.72 dólares.

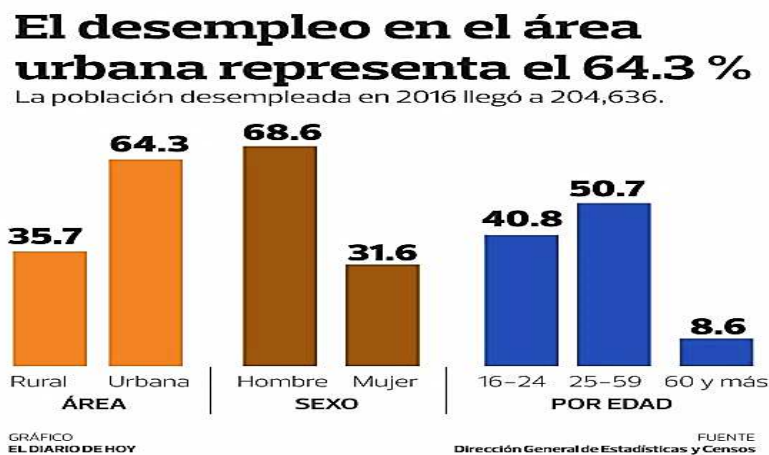
1.1.3 Los índices de desempleo y de desocupación nacional

En El Salvador podemos denotar que el empleo es uno de los factores que influyen directamente en la economía familiar, ya que, en muchas ocasiones solamente es un miembro de la familia que tiene un empleo estable o es de medio tiempo de todo el grupo familiar que es económicamente activo; nuestra sociedad cada vez más demandante para ofrecer un empleo que incluya las prestaciones de ley, se vuelve dificultoso cuando no se ha completado como requisito mínimo la educación media, razón por la cual mucha de la población salvadoreña no puede aplicar a un trabajo con el que goce los beneficios que la ley otorga. Según afirma la Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES), la creación de empleo formal se ha estancado en un 1.1%, es decir, que son pocas las plazas ofrecidas, que incluyen las prestaciones como pensión y seguro social al trabajador.

Con base a datos estadísticos presentados en la página web del Central American Date, el índice de desempleo en El Salvador para el año 2016 fue del 7.0%, de la población que no pudo ser absorbida para el sistema de empleos, a nivel nacional y si se divide por departamentos o incluso por género, se hace mucho más marcadas las poblaciones que tienen menores posibilidades de ser parte de una empresa o institución.

Basado en los datos que ofrece la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples, del Ministerio de Economía. La población desempleada asciende a 204,636 en 2016, lo cual en términos relativos da una tasa de desempleo del 7.0%. La población desempleada está conformada principalmente por residentes del área urbana (64.3%), en su mayoría son hombres (68.4%) y están en los rangos de edad de 16 a 24 años (40.8%) y de 25 a 59 años (50.7%) (Central American Date., 2017).

Gráfico 1. Desempleo en el área urbana



Fuente: Tomado de <http://www.elsalvador.com>

En el gráfico anterior se observa que la tasa del desempleo es mayoritariamente en hombres de 25 a 59 años de edad en el área urbana de El Salvador, durante el año 2016. Por otra parte, el 35.7% del desempleo se refleja en el área rural. En ambos casos, se refleja una situación de vulnerabilidad económica de los hogares salvadoreños, que en su mayoría son sostenidos por hombres.

1.1.4 Estado de la Educación en El Salvador

Como se sabe, el sistema educativo en El Salvador tiene sus orígenes con la creación de la República, iniciando en 1832, con la inserción de las escuelas primarias por municipio; la formación académica se realizaba bajo el método de enseñanza lancasteriano, método en el que los estudiantes que comprendían rápidamente un contenido, se encargaban de explicárselo a sus compañeros de clases.

A lo largo de los años, el sistema educativo se ha ido adaptando a las necesidades que demanda el sistema productivo, en pocas palabras en nuestro sistema educativo, la educación se ha vuelto técnica, en función de las demandas y necesidades del mercado laboral.

Desde que se fundó el Ministerio de Educación (MINED) en 1939, el sistema educativo ha sufrido una serie de reformas en 1940, 1968 y 1994 (OEI, 2007). Todas ellas con el principal fin que la educación formal responda a las exigencias del contexto. La Reforma Educativa en marcha (impulsada en 1995), pretende ajustarse a la globalización económica-social y atender las necesidades de la sociedad que no habían sido cubiertas por reformas educativas anteriores. Sin embargo; los modelos y reformas educativas que se introdujeron en el país, fueron diseñados para necesidades, ideologías, culturas y filosofías, por lo que estos han sido descontextualizados a nuestra realidad.

El establecer modelos educativos por imitación es un gran error. ¿Por qué? Pues bien, en primer lugar, y creo que es lo más importante, el establecimiento de modelos calcados a sistemas educativos de países que, no comparten con nosotros ni el tipo de sociedad, ni las características económicas o pseudopolíticas que existen en el nuestro, no pueden ser utilizados nunca para ser nuestros modelos de referencia. (Martí, 2012, párr.5)

A lo anterior podemos retomar la idea de algunos académicos cuando se dice que “el sistema educativo es el aparato ideológico del Estado” pues no se visualiza una continuidad a las políticas, planes, programas o proyectos educativos impulsados por los gobiernos de turno sino que durante los cambios de gobierno se diseñan e implementan nuevas políticas obviando los esfuerzos hechos en gestiones anteriores.

Sin embargo; a pesar de que el Estado ha visibilizado algunos avances en el sistema educativo, aún existen necesidades y escenarios que deben crearse o mejorarse para que la educación salvadoreña sea de calidad y con resultados comprobables. Los principales problemas de este rubro están relacionados con debilidades en la infraestructura, profesión docente, falta de actualización del currículo nacional y las deficiencias en los recursos didácticos, tecnológicos, humanos y financieros, etcétera (Medio Lleno, 2013).

Entre los avances que se figuran en el país en materia educativa en los últimos 8 años se puede mencionar la capacidad de cobertura y avances en cuanto a la alfabetización, implementación de programas como: vaso de leche, un niño una computadora, paquetes escolares, modalidades flexibles, escuela inclusiva de tiempo pleno, entre otros que de una u otra forma inciden en la economía familiar y el más reciente relacionado a la Educación Superior con la creación de la Universidad en Línea, Educación a distancia.

Por otra parte, es necesario considerar una pequeña contraparte de la educación actual de nuestro país. En El Salvador es toda una odisea estudiar, debido a que los niños y adolescentes salvadoreños enfrentan diversas situaciones de riesgo durante el proceso formativo. Las escuelas que se encuentran en algunas zonas urbanas y rurales del país se encuentran en condiciones precarias y poseen riesgos como la inseguridad, la falta de acceso a agua potable, energía eléctrica,

infraestructura en buenas condiciones, vías de acceso, etc. De acuerdo con datos oficiales recientes cuatro de cada diez estudiantes que han ingresado al sistema educativo público, culminarán por completo la educación básica y media, y que de estos cuatro estudiantes, solamente la mitad logrará ingresar a la universidad e incluso menos del 10% de los estudiantes finalizarán su carrera y obtendrán su título universitario (El Faro, 2017).

El problema de esta situación de abandono de muchas instituciones educativas públicas es debido a que el Gobierno solamente puede intervenir en las construcciones y mejoras de las escuelas es que sean construidas en terrenos públicos, es decir, que sea parte de las propiedades del Estado, sin embargo muchas de estas están construidas en terrenos de los habitantes de las comunidades que han donado o alquilado el mismo para que los niños y adolescentes puedan ser formados académicamente (El Faro, 2017).

1.1.5 Cobertura y Calidad de la Educación en El Salvador

La cobertura puede entenderse como la capacidad del sistema educativo por atender la demanda de educación existente por parte de la población, y como calidad podemos concebirla en términos de eficiencia y eficacia, es decir si los estudiantes que están saliendo del sistema educativo nacional poseen las capacidades y las competencias del perfil de salida que promete dicho sistema en cada uno de sus niveles.

En la actualidad existen 5,179 escuelas oficiales y 925 del sector privado. Cabe recalcar que la matrícula de estudiantes se concentra en la educación básica con una cantidad de 1160,167 estudiantes, 573,906 de la zona urbana y 586,261 de la zona rural (MINED, 2014).

El nivel educativo con menos cobertura sigue siendo el nivel inicial con solamente de atención de 8,663 niños de 0 -3 años en centros de desarrollo integral (CDI), concentrándose todo estos en zonas urbanas y no existiendo este tipo modalidad educativa en zonas rurales.

1.1.6 Financiamiento de la Educación del país

Se conoce que a mayor inversión en el ámbito educativo, mayor será la calidad educativa de un país. Por ello, la inversión en este ámbito se vuelve necesaria para aumentar los índices de desarrollo humano en las naciones.

El Salvador es unos de los países que menos invierte en el ramo de la Educación en Centroamérica.

Es evidente que los gobiernos anteriores no realizaron un esfuerzo sustancial para aumentar la inversión en el ramo de la educación, esto significa que la educación ha carecido de los recursos necesarios para brindar a los estudiantes una cobertura acorde a las demandas actuales y una educación de calidad. (Beltrán, M. et al 2012, p.9)

MINED (2011) refiere que el gasto con respecto al PIB (producto interno bruto) era del 3.43%. Actualmente es del 3.54% Por lo que ha existido un incremento mínimo del 0.11% en este rubro.

Para el 2011 los estudiantes en los que más se invertía eran los de educación media \$476.76 por alumno, \$404.22 en básica y \$317.42 en parvularia. (MUNDIAL, 2018).

Por otra parte, en educación superior se ha dado un avance significativo con la aprobación de 6.2 millones de dólares para exonerar a estudiantes de la UES que provengan de institutos públicos. La propuesta presentada en diciembre del 2017 por el vicepresidente de la república, Oscar Ortiz buscaba una reforma para reforzar el presupuesto de la Universidad de El Salvador (El Mundo, 2017). El viceministro de educación dijo que la propuesta se traía hace más de un año de estarla valorando.

Según el viceministro, el proyecto incluye una modificación del presupuesto de 2017 para incorporar \$6.2 millones al presupuesto de la UES con el fin de usarlos en la exoneración de cuotas a estudiantes que provengan de instituciones educativas nacionales y complejos educativos, así como en el fortalecimiento de la investigación científica (...). El proyecto también incluye un refuerzo de \$2.3 millones para iniciar un proceso de escalafón para el cuerpo docente, técnicos y empleados de la UES, que serían 1,500 personas. (El Mundo, 2017, párr.3)

Se espera que este proyecto se eche andar en el corriente año y que beneficie a 40,000 estudiantes entre activos y de nuevo ingreso en el campus universitario y 2,000 técnicos y empleados administrativos del alma mater.

1.1.7 Sistema Educativo Nacional

El sistema educativo salvadoreño está dividido en: la educación inicial, preescolar, luego encontramos la educación básica que comprende de primero a noveno grado y posteriormente la educación media con modalidad de técnico vocacional y general, culminando así con la educación superior. Esa es básicamente la estructura del sistema educativo salvadoreño.

El sistema educativo nacional, necesita que se dé un especial tratamiento a niños y adolescentes, acordes a las necesidades propias de cada estudiante.

En El Salvador, la deserción escolar, es un indicador relevante, debido a que este fenómeno se da por diversas razones entre ellas se pueden mencionar, cambios de residencia, violencia, además de factores socioeconómicos. No se puede obviar el hecho que, la deserción escolar está ligada a diferentes factores que posibilitan que los estudiantes se ausenten de la escuela o incluso decidan retirarse de la institución permanentemente, los niños y adolescentes, actualmente, son intimidados por causa de los grupos pandilleriles, provocando que éstos decidan dejar su formación académica.

Los adolescentes, son los más vulnerables, debido a que ellos están en una etapa de crisis, por el cambio de transición biológica. Sin embargo, la deserción escolar no solo se da por factores externos, también se dan por factores internos como la baja motivación que tienen los niños y adolescentes por culminar su educación, depresiones por desintegración familiar, embarazos, entre otros factores.

El representante de UNICEF, Gordon Jonathan Lewis destacó que la deserción y el abandono se da por la violencia, el embarazo precoz en adolescentes, y porque algunos jóvenes consideran que el sistema educativo no es relevante y no le está brindado capacidades y oportunidades (Flores M. , 2013).

Según datos presentados por UNICEF, 285.096, menores de 14 años no asisten a la escuela, mientras que 68,356, desertaron en 2011.

1.1.8 Política de Educación Inclusiva

Esta política surge como iniciativa del Gobierno de El Salvador en diciembre del año 2010, por medio de las autoridades del MINED en respuesta a la demanda de avanzar hacia un sistema educativo que tenga mayor énfasis en la persona humana, y que contribuya a la promoción de una cultura más abierta a las diferencias y más sensible a las necesidades de aquellos segmentos de población que se encuentran en condiciones de segregación, marginación y exclusión en el ámbito educativo (MINED, 2010).

Entre las acciones que contempla la Política educación inclusiva, está la eliminación de cuatro barreras que se dan dentro del aula con el fin de que se puedan mejorar y proporcionar una educación más efectiva a la comunidad estudiantil, sin importar su condición. Entre los desafíos-amenaza con que se ha de trabajar con relación a la política de educación inclusiva tenemos:

normativas y políticas de gestión, prácticas de gestión pedagógica, cultura escolar y comunitaria, ambientes educativos y recursos decorados educativos y recursos estratégicos (MINED, 2010).

Se ha contextualizado un poco sobre la situación en materia económica, social, educativa y política del país, por ello el equipo se plantea el siguiente enunciado.

1.2 Enunciado del problema

¿Constituye la acción docente un factor promotor de resiliencia educativa con estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador?

1.3 Justificación

Al hablar de resiliencia nos referimos a la capacidad que posee un individuo para sobreponerse a las adversidades de su entorno.

Bonnie Bernard (citado en Gil, 2010) refiere que es la capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad. En educación podemos entender la resiliencia como aquella facultad que permite al estudiante seguir con su etapa de escolarización además del desarrollo de habilidades socioemocionales que le permiten sobreponerse a las condiciones y al contexto desfavorable que se le pueda presentar en el desarrollo de su formación académica.

El Salvador no es un país exento para estudiar este fenómeno ya que posee problemas sociales que se reflejan y trasladan a otros ámbitos, el sistema educativo y la escuela son ejemplo viviente. Indicadores como el abandono escolar que según el MINED asciende al 8.5%; 22,757 estudiantes con sobreedad; 87,350 que son parte del trabajo infantil, tasa del 10.9% de analfabetismo (Amaya,

2016). Entre el 2016 y 2017, 45 estudiantes asesinados, etcétera (Rivas, 2017). Sin embargo ante este panorama de incertidumbre el porcentaje entre el 2000 al 2015 indica que 933,958 bachilleres concluyeron sus estudios de educación media (Alvarado, 2015).

Cifras como las anteriores reflejan dos principales características. La primera es la presencia de un clima social alarmante que ha tenido su auge indiscutiblemente en los últimos 11 años y la segunda es la deuda del sistema educativo y la escuela con la sociedad salvadoreña como consecuencia de esa convulsión social. Sin embargo; ante esa exposición de factores de riesgo existen casos de estudiantes que se sobreponen a las adversidades y circunstancias del entorno.

Es precisamente esta la razón y esencia de la investigación, analizar cómo el docente en su quehacer educativo implementa acciones de intervención (métodos y técnicas), consciente o inconscientemente que están favoreciendo la capacidad de enfrentar riesgos y adversidades exitosamente en los estudiantes, y desde el punto de vista institucional, relacionar ese quehacer como apoyo al sector docente para la promoción de la resiliencia, especialmente en aquellos jóvenes de educación media que son considerados como un sector mayormente vulnerable.

El estudio es trascendente e importante debido a tres principales razones. La primera es el desconocimiento del enfoque de resiliencia en nuestro país por parte de los actores involucrados en el proceso educativo, la segunda es la falta de documentación de la temática a nivel nacional, debido a que se ha trabajado mayoritariamente desde del aspecto social y medioambiental, la tercera es que se hace mayor énfasis en los factores promotores y protectores de la resiliencia y se descuida la contraparte que está asociada a los factores de riesgo que pueda representar la institución educativa para los jóvenes.

Por lo anterior, se podrá identificar qué acciones desde la docencia se están llevando a cabo para la promoción de la resiliencia en los jóvenes de educación media de las instituciones educativas del sector público y a la vez describir el tipo de relación docente-estudiante que posibilita la motivación de logro en los jóvenes.

Se espera que los beneficios y beneficiarios directos sean los sujetos que formaron parte de la investigación y la comunidad educativa en general ya que la investigación servirá como guía de apoyo al MINED, ONGS, y asociaciones que trabajan en la promoción de la resiliencia social, prevención de la violencia, reconstrucción del tejido social y otros, para diseñar e implementar estrategias de intervención a corto, mediano o largo plazo dentro de las instituciones y centros escolares del país y de esa manera minimizar o erradicar la vulnerabilidad de la niñez y adolescencia ante los contextos y realidades desfavorables que vive el país. Asimismo, la contribución metodológica de la investigación permitirá servir como refuerzo para el desarrollo de nuevos estudios relacionados a la temática o similares a nivel macro, meso o micro.

1.4 Alcances y Delimitaciones

1.4.1 Alcances

Por medio de la investigación se buscó:

- ✓ Poner al descubierto qué acciones del docente promueven la resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador, durante el año 2018.

- ✓ Identificar el tipo de relación docente-estudiante que posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador, durante el año 2018.

1.4.2 Delimitaciones

1.4.2.1 Delimitación espacial

La investigación se llevó a cabo en dos departamentos que corresponden a la región central de El Salvador los cuales fueron: Chalatenango y San Salvador. Para ello se tomaron como unidades de observación a todas las instituciones educativas públicas que ofertan la modalidad de bachillerato técnico vocacional sin importa la opción, en ambos departamentos.

1.4.2.2 Delimitación temporal

La investigación se llevó a cabo durante los meses de marzo a octubre del año 2018.

1.4.2.3 Delimitación social

El estudio tuvo como unidad de análisis primaria a los docentes que imparten clases en la modalidad de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos. Y como unidad de análisis secundaria a todos los estudiantes matriculados en la modalidad de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de Chalatenango y San Salvador, en el año 2018.

1.5 Objetivos de la Investigación

1.5.1 Objetivo General

- ✓ Analizar la acción docente como factor que promueve resiliencia educativa en estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

1.5.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las acciones que realizan los docentes como promotores de resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.
- ✓ Describir el tipo de relación docente-estudiante que posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

1.6 Sistema de Hipótesis

1.6.1 Hipótesis General

- ✓ La acción docente constituye un factor promotor de resiliencia educativa con estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

1.6.2 Hipótesis Específicas

- ✓ **HE₁:**

Las acciones que realizan los docentes promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

- ✓ **HE₂:**

El tipo de relación docente-estudiante posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

1.6.3 Hipótesis Estadísticas

- ✓ Las acciones que realizan los docentes si promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

H₁: R X e Y ≠ 0

- ✓ Las acciones que realizan los docentes no promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

H₀: R X e Y = 0

- ✓ El tipo de relación docente-estudiante si posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

H₂: R X e Y ≠ 0

- ✓ El tipo de relación docente-estudiante no posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.

H₀: R X e Y = 0

*Para un análisis más preciso sobre los componentes antes descritos puede consultarse la matriz de congruencia (*Ver anexo A*)

1.6.4 Operacionalización de variables e indicadores

Tabla 1. Operacionalización de hipótesis

Hipótesis general: La acción docente constituye un factor promotor de resiliencia educativa con estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.			
Hipótesis específicas	Variables	Definición operativa de la variable	Indicadores
HE ₁ : Las acciones que realizan los docentes promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.	X ₁ : Acciones que realizan los docentes	Acciones asertivas que permiten desarrollar actividades de intervención, orientación y transferencia de conocimiento que son trabajadas desde el currículo oculto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso social 2. Sensibilización de la problemática 3. Reuniones periódicas con padres de familia 4. Acercamiento con sus estudiantes 5. Clases estimulantes
	Y ₁ : Resiliencia educativa	Capacidad de enfrentar riesgos y adversidades exitosamente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auto concepto positivo 2. Autoestima 3. Motivación intrínseca 4. Autonomía 5. Tenacidad

<p>HE₂: El tipo de relación docente-estudiante posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.</p>	<p>X₂: Tipo de relación docente-estudiante</p>	<p>Se constituye como un vínculo potencialmente inspirador que puede orientar, reforzar y sacar lo mejor de cada educando.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Accesibilidad 2. Empatía 3. Orientación asertiva 4. Apadrinamiento escolar 5. Seguimiento de casos
	<p>Y₂: Motivación de logro</p>	<p>Predisposición por sobresalir en algo, superar retos y alcanzar las metas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entusiasmo al desarrollar la clase 2. Conciencia de meta 3. Establecimiento de metas 4. Persistencia de objetivos 5. Actitud positiva hacia el estudio

CAPÍTULO II.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Estudios relacionados a nivel nacional

La resiliencia desde el punto de vista educativo es un tema poco estudiado en nuestro país, y más aún, si lo vemos desde el punto de vista de la acción docente como factor promotor de acciones y actitudes que permitan a sus estudiantes superar las adversidades que se le presentan en el camino. En muchas ocasiones no se observa dicha actividad debido a lo complejo que es, desde la perspectiva psicosocial de las personas y en especial de la juventud, que pasa por una etapa de cambios biológicos, por lo que en este apartado se presentan algunos esfuerzos para estudiar este fenómeno dentro de este y otros ámbitos.

En el 2003 (Argüello, Orellana, & Villegas) investigaron el tema de la resiliencia educativa en jóvenes de educación básica de dos centros escolares del municipio de Ilopango del departamento de San Salvador; su objetivo estaba encaminado a determinar si la resiliencia influye en el desarrollo psico-social de estos estudiantes. Al finalizar la investigación mencionan que para formar a unos jóvenes resilientes se deben fortalecer los factores relacionados a la competencia social, en la resolución de problemas, en el sentido de propósito y de futuro, a fomentar su autonomía y fomentar el humor en medio de la dificultad. Es por esto que la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo académico y personal de los jóvenes, siendo los principales actores los docentes, al ser ellos quienes interactúan y conviven con los estudiantes. Esa intervención docente y estudiante al ser desarrollada de manera eficaz y responsable puede generar en los estudiantes sentimientos y acciones positivas que le impulsen a superarse.

Asimismo, Mendoza (2012) en otra investigación relacionada con la resiliencia educativa en esta ocasión con maestros y estudiantes de todo el redondo nacional. El estudio tenía como objetivo las reacciones típicas de agresión ante el enojo o ira de los estudiantes. Los resultados demostraron que existe evidencia de acoso escolar en los estudiantes de educación media en un porcentaje del 2,0 % al 10,0 %, cuya modalidad se ve intensificada en acciones, como son los empujones y los robos de objetos personales donde no se puede descubrir al acosador. En los casos en que las agresiones son directas, como golpes, es menos intensa la victimización. Otro factor más para observar como el maestro está actuando y formando actitudes resilientes ante este tipo de situaciones.

Por otra parte (Ramón & Bonilla, 2017) estudiaron el tema de la resiliencia en niñez ante la violencia e inseguridad en las cooperativas de vivienda por ayuda mutua en el centro histórico del departamento de San Salvador durante el año del 2017. Su objetivo era el de contribuir a la prevención de violencia en la niñez y adolescencia de los complejos habitacionales de las tres cooperativas, con el apoyo de instituciones que brinda atención a problemáticas familiares o comunitarias para la contribución de su desarrollo integral. La conclusión a la que arribó el equipo de investigación, es que la niñez ante las situaciones de riesgo que genera la inseguridad y violencia pueden generarse espacios para construir acciones resilientes a través del aprendizaje asertivo. En este caso, los menores de edad son los más fáciles de moldear en este aspecto.

Además, se cuenta con otros estudios a nivel nacional relacionados al concepto de resiliencia por parte de la UCA y de los cuales destacan:

- ✓ “Ayala, R; Fabián, C; Najarro, L. Factores protectores de riesgo y fuentes de resiliencia en mujeres lisiadas de guerra de la Asociación de Lisiados de Guerra, ALGES, Antiguo

Cuscatlán. Tesis no publicada, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA, 2012”.

- ✓ “Martínez, G; Portillo, C; Portillo, K. Resiliencia en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Antiguo Cuscatlán. Tesis no publicada, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA. 2014”.

Cabe mencionar que los estudios anteriores son citados en un artículo de (Flores M. , 2017). Sin embargo, no se hace mención de los objetivos y resultados de los mismos.

2.2. Fundamentos teóricos

Es necesario recordar que el tema general de la investigación es estado de la situación actual de la política de educación inclusiva en el sistema de educación básica, media, universitaria y tecnológica a nivel nacional y el sub tema es la acción docente como factor promotor de la resiliencia educativa.

Hecha la aclaración se realizó una compilación teórica referente al tema de inclusión sustentado en la Política de Educación Inclusiva de El Salvador. De igual forma con el enfoque de resiliencia y similares para los cuales se ha apoyado de la comunidad de usuarios entendidos a nivel internacional.

2.2.1 Etimología del término resiliencia

El término resiliencia viene del latín “resilio” que significa regresar a su forma original. En las ciencias sociales se ha hecho adopción del término para identificar entre los individuos a aquellos que a pesar de nacer o vivir en contextos desfavorables salen adelante a pesar de la adversidad en cualesquiera de las formas que esta se presente (OPS, 1998).

Como anteriormente se mencionó, en educación puede considerarse como aquella facultad que permite al estudiante continuar con su etapa de escolarización además de la adquisición y desarrollo de habilidades socioemocionales que le permiten sobreponerse a las condiciones y al contexto desfavorable que se le pueda presentar durante su formación académica.

2.2.2 Origen y evolución de la resiliencia

Los registros históricos datan que el fenómeno de la resiliencia ha experimentado cambios significativos con el transcurrir de los años.

Desde hace mucho tiempo en la esfera de las ciencias humanas las investigaciones se centraron en la descripción exhaustiva de las enfermedades y en el intento de descubrir causas o factores que pudiesen explicar resultados negativos, o no deseados, tanto en lo biológico como en lo mental (...). A pesar de los esfuerzos realizados con ese método, muchas interrogantes quedaron sin respuesta. A menudo, las predicciones de resultados negativos hechas en función de factores de riesgo que indicaban una alta probabilidad de daño, no se cumplían (...). La gran mayoría de los modelos teóricos resultaron insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y del desarrollo psico-social. (OPS, 1998, p.8)

Un hito lo marca la psicóloga Emmy Werner quien se considera como la creadora del concepto resiliencia aplicado a las personas. Ella estudió a un grupo de individuos desde el nacimiento hasta los 40 años. Observó que aunque estaban condenados a presentar problemas en el futuro, llegaron a tener éxito en sus vidas, a conformar buenas familias y a contribuir positivamente en la sociedad. Algunos de ellos procedían de estratos pobres, de madres solteras y de grupos étnicos socialmente excluidos, además de haber nacido en condiciones precarias (OPS, 1998).

La observación de esto condujo a la psicóloga, en un primer momento a definirlos como “niños invulnerables”. En ese entonces se concibió la “invulnerabilidad” como el desarrollo de individuos

sanos en circunstancias insanas, luego se consideró como un concepto extremista y se buscó un término que reflejase la posibilidad de enfrentar efectivamente eventos estresantes, severos y acumulativos concluyendo así con el de “capacidad de afrontar”. Desde entonces, las ciencias sociales han adoptado el adjetivo resiliente pues este expresaba las características mencionadas anteriormente y que el sustantivo “resiliencia” expresaba tal condición (OPS, 1998).

Con el transcurrir de los años se ha acuñado al enfoque de resiliencia desde diversas concepciones y posturas, pero que al considerarse en su esencia reflejan el éxito ante la adversidad.

OPS (1998) afirma:

A lo largo de la historia aparecen ejemplos de individuos destacados que hicieron aportaciones significativas para la humanidad, quienes debieron enfrentar severas circunstancias adversas (desde Demóstenes hasta Rigoberta Menchú, pasando por Piaget). Asimismo, pueblos enteros y grupos étnicos han demostrado capacidades sorprendentes para sobreponerse a la persecución, a la pobreza y al aislamiento, así como a las catástrofes naturales o a las generadas por el hombre (judíos, indígenas latinoamericanos, etc.). (p.9)

En este sentido, algunas posturas con respecto a la resiliencia se exponen a continuación:

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. Vanistendael (citado en OPS, 1998, p.9)

Por otra lado, la resiliencia se concibe como la habilidad para resurgir de la adversidad, adaptándose, recuperándose y accediéndose a una vida significativa y productiva Institute on Child Resilience and Family, ICCB en (OPS, 1998).

Por su parte, Grotberg (2006) refiere la resiliencia como la facultad de las personas para hacer frente a los riesgos de la vida, superarlos e incluso, ser transformado por ellos.

Los anteriores son algunos de los autores que se han sumado a realizar aportes de la resiliencia. En este sentido, es importante hacer énfasis sobre el enfoque de la resiliencia y el enfoque de riesgo que son distintos, pero complementarios entre sí (OPS, 1998). Además es importante conocer sobre los factores de riesgo, protectores/promotores o fortalecedores que intervienen desde este enfoque y los cuales puede abonarse en la lectura en las teorías respectivas de la investigación.

2.2.3 Teoría de la Resiliencia

Ante la inexistencia de una teoría unificada con respecto a la resiliencia, podemos decir que “Es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo” (OPS, 1998, p.1). En este sentido, la teoría de la resiliencia señala que esta debe ser entendida como un enfoque conjunto y complementario al de riesgo, con el que se enriquece para intervenir de manera oportuna diseñando e implementando las mejores estrategias.

2.2.3.1 Enfoques complementarios

OPS (1998) refiere que considerar en forma conjunta los enfoques de riesgo y el de resiliencia se proporciona flexibilidad, y además se fortalece en su aplicación, para promover el desarrollo sano. Por ello, se pueden señalar algunas características que diferencian al enfoque de resiliencia con el de riesgo, las cuales se detallan a continuación.

Cuadro 1. *Características del enfoque de riesgo y de resiliencia*

Enfoque de riesgo	Enfoque de resiliencia
<ul style="list-style-type: none">• Ha sido ampliamente utilizado en programas de atención primaria, y el personal de los mismos, está familiarizado con sus conceptos y aplicaciones.	<ul style="list-style-type: none">• Ese modelo muestra que las fuerzas negativas, expresadas en términos de daños o riesgos, no encuentran a un niño inerme en el cual se determinarán, inevitablemente, daños permanentes.
<ul style="list-style-type: none">• Se centra en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico o social.	<ul style="list-style-type: none">• Describe la existencia de verdaderos escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y, a veces, transformándolas en factor de superación de la situación difícil.

Fuente: *Con base a* (OPS, 1998)

Por otra parte, la resiliencia tiene su esencia en la interacción entre los individuos y el entorno. Por lo que no es exclusivamente del entorno ni es algo exclusivamente innato (OPS, 1998).

Ahora bien, la necesidad de visualizar estos enfoques de manera complementaria se debe a que “...la resiliencia nunca es absoluta ni terminantemente estable. Los niños y adolescentes nunca son absolutamente resilientes de una manera permanente. Hasta el niño más resistente puede tener altibajos y deprimirse cuando la presión alcanza niveles altos” (OPS, 1998, p.11).

Es importante destacar que la resiliencia tiene dos componentes esenciales, el primero es la resistencia a la destrucción y el segundo la capacidad para reconstruir en contextos desfavorables (OPS, 1998). En este sentido, es importante hablar y reconocer la existencia de factores en contextos específicos.

2.2.3.2 Factores de riesgo, factores protectores y resiliencia

Un factor de riesgo puede considerarse como “Cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud” (OPS, 1998, p.12). El término tradicionalmente ha sido biomédico y se relaciona, con resultados adversos, en términos de mortalidad. En las ciencias sociales no resulta suficiente ya que el riesgo también está presente en el contexto social y no siempre se traduce en mortalidad (OPS, 1998).

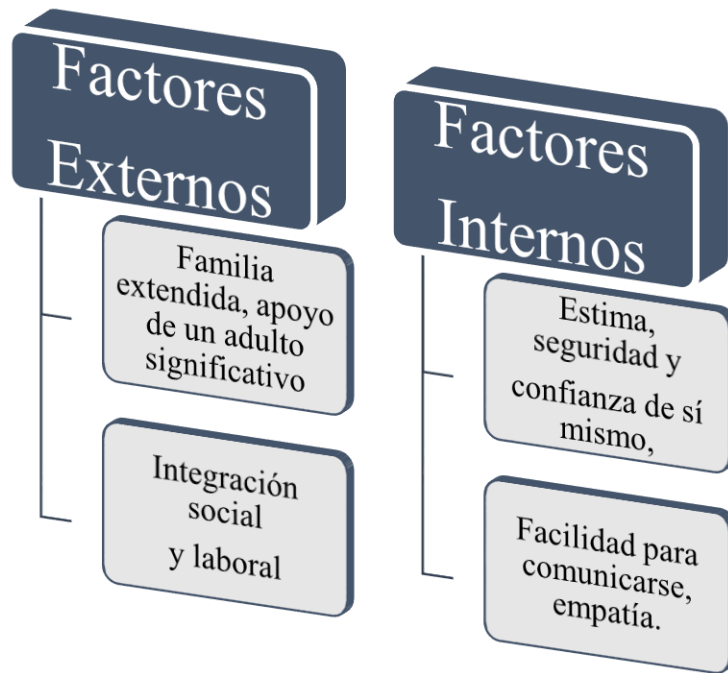
Una aportación significativa a la conceptualización de riesgo la brindó la epidemiología social y la búsqueda de factores en el ámbito económico, psicológico y familiar. Eso permitió reconocer la existencia de una trama compleja de hechos psico-sociales, algunos de los cuales se asocian con daño social, y otros sirven de amortiguadores del impacto de éste. (OPS, 1998, p.12)

Otro aspecto de los factores de riesgo reside en las personas generadoras; por ejemplo, aquellos adolescentes y jóvenes que parecieran buscar o generar situaciones de riesgo a través de comportamientos propios que aumentan reiteradamente.

Por otra parte, OPS (1998) afirma: “Un factor protector puede considerarse como las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables” (p.12).

Los factores protectores para estos casos actúan como escudo para favorecer a seres humanos que parecen sin esperanzas de superación por la exposición continua a factores de riesgo. En lo que concierne a los factores protectores, se puede distinguir entre externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños y los internos se refieren a atributos de la propia persona (OPS, 1998). En la figura 1 puede observarse algunos factores externos e internos

Figura 1. Factores protectores externos e internos



Fuente: Con base a (OPS, 1998)

Es importante no considerar la resiliencia como una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias (OPS, 1998). Esta variación es producto del equilibrio de los factores protectores y de riesgo. Sin embargo, hoy día también se habla de factores fortalecedores. García (2010) afirma:

Están relacionados con las organizaciones sociales, instituciones educativas, espacios de participación y sentido del humor que pueden contener y colaborar en la construcción de la autoestima y de una percepción constructiva de sí, a través del reconocimiento del valor y potencialidades del sujeto. (párr.5)

Para analizar la interacción entre factores de riesgo y factores protectores no debe centrarse solo en lo individual. Por el contrario, debe buscarse esa relación con las todas las variables sociales y comunitarias posibles.

Si bien los factores de riesgo están presentes en las situaciones de adversidad, simultáneamente con éstos se presentan los mecanismos protectores que logran crear en las personas la posibilidad de revertir, no la situación a la que se ven enfrentadas, sino la percepción que tienen sobre ésta y, por tanto, de sobrepasarla. Esto va creando en las personas una percepción optimista sobre las situaciones y, a la vez, la sensación de que es posible actuar sobre ellas. (OPS, 1998, p.17)

Dado que tanto las situaciones adversas y factores protectores están presentes inclusive antes del nacimiento, la promoción de la resiliencia puede iniciarse en cualquier etapa de la vida y frente a cualquier evento psico-social. Por ello, se vuelve determinante el trabajo colaborativo con tantos actores sociales sea posible dentro de la comunidad (OPS, 1998).

2.2.3.3 Perfil de un niño/adolescente resiliente

Se define al niño resiliente como aquel que trabaja bien, juega bien y tiene buenas expectativas. Esto pareciera demasiado abstracto para llevarlo a la práctica, por lo que se ha tratado de sintetizar y expresar más gráficamente aquellos atributos que han sido consistentemente identificados como los más apropiados de un niño o adolescente resiliente. (OPS, 1998, p.20)

En este sentido, estos individuos poseen características que les permiten ser resilientes, OPS destaca los siguientes:

✓ Competencia social

Los individuos resilientes responden más al contacto con otros y generan respuestas positivas en ellos; sus características los perfilan como activos, flexibles y adaptables aún en la infancia. Lo interesante es que la competencia social desarrolla la cualidad de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener

comportamientos prosociales. En los adolescentes se expresa con la interrelación con los pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad (OPS, 1998).

✓ **Resolución de problemas**

En la adolescencia, los jóvenes son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos. Esto adhiere capacidad a los individuos para hacer frente a situaciones frustrantes de manera reflexiva, autónoma y flexible. “(...). La población de niñas abusadas durante la infancia pero que llegaron a ser adultas sanas, la presencia de destrezas para planificar que les resultaron útiles en sus matrimonios con hombres normales” Rutter (en OPS, 1998, p.21).

✓ **Autonomía**

Está mayormente ligada a la identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno (OPS, 1998). En ese sentido, se destaca la importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal; otros insisten en la autodisciplina y el control de los impulsos.

✓ **Sentido de propósito y de futuro**

Dentro de esta categoría entran varias cualidades como: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia (OPS, 1998).

Esas cualidades permiten que seres humanos resilientes que han tenido aspiraciones educacionales y el anhelo de un futuro mejor. Cuando un futuro atractivo parece posible y alcanzable, los seres humanos somos persuadidos para subordinar una gratificación inmediata a una posterior más integral. Los estudios actuales identifican características adicionales de los niños

resilientes, las cuatro en mención engloban atributos asociados con experiencias exitosas de la vida (OPS, 1998).

2.2.3.4 Desarrollo de la resiliencia modelos explicativos

Hasta ahora se ha hecho un acercamiento al enfoque de la resiliencia gracias a la OPS, sin embargo es importante mencionar la existencia de modelos que se apegan y que han intentado explicar el enfoque de la resiliencia pues a medida que surgían nuevos avances e investigaciones en materia de conceptualización de la resiliencia también salían a la luz estos modelos explicativos de como esta se generaba, a continuación se plantearán algunos para observar los diferentes puntos de vista conceptuales de algunos autores.

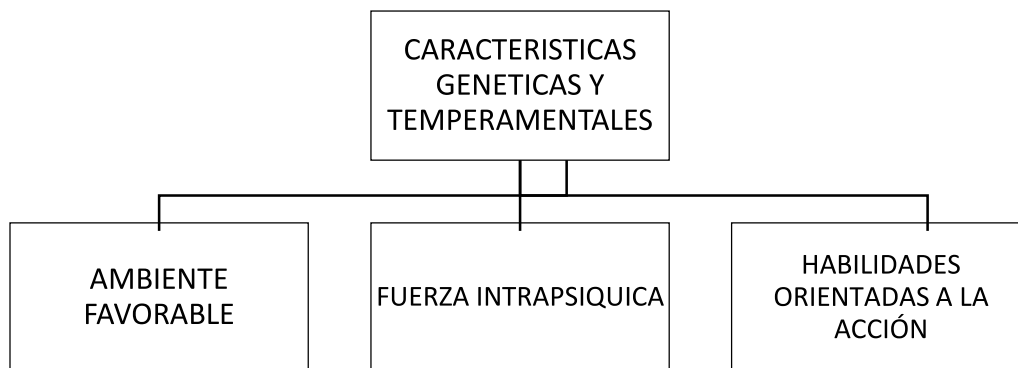
Figura 2. Modelo de Grotberg



Fuente: *Elaboración propia con base a (OPS, 1998)*

En la figura 2, Grotberg plantea es posible caracterizar a un niño resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”. En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia (OPS, 1998). En la figura 1 solo se reflejan algunas de las verbalizaciones propuestas por Grotberg.

Figura 3. *Modelo tríadico de infante*



Fuente: *Tomado de* (Palma, 2013)

En la figura 3, se muestra el modelo de generación de resiliencia de (Infante, 2004) el cual puede interpretarse como el individuo a través de sus características personales y las que ejerce el ambiente se crea un ambiente protector que genera la Resiliencia, este modelo ha quedado obsoleto debido a los diferentes investigaciones sobre la resiliencia pero demuestra un punto de partida para los siguientes.

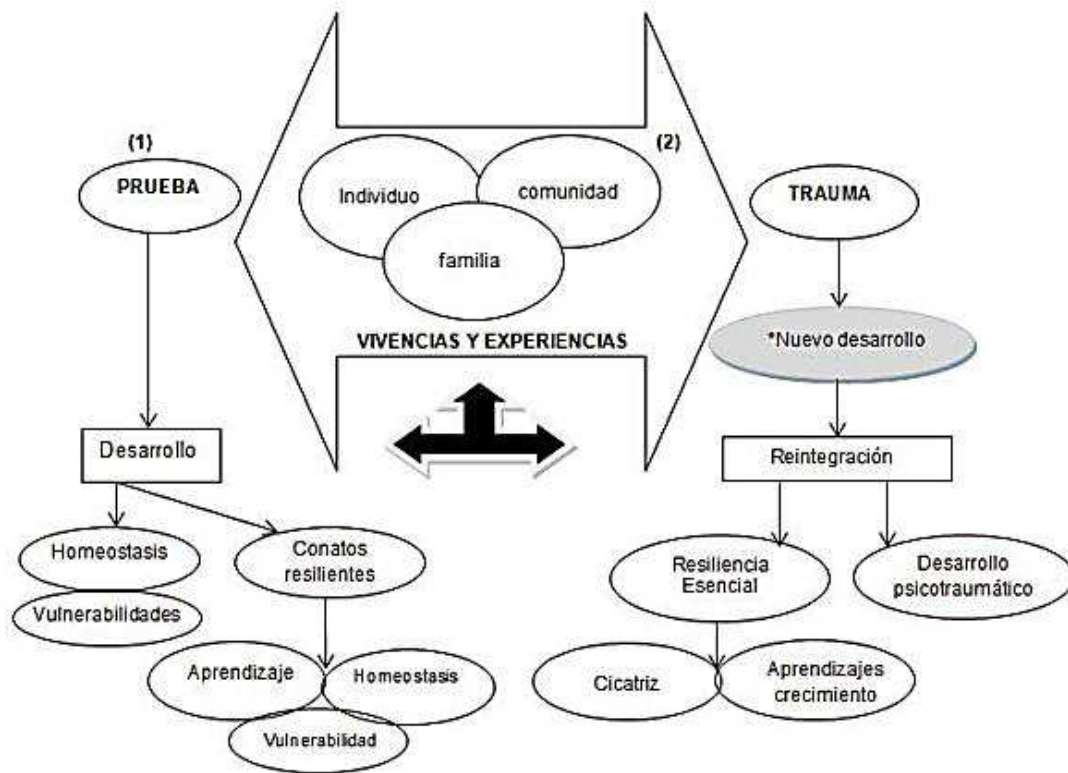
Figura 4. Modelo dinámico de Bronfenbrenner



Fuente: Tomada de (Palma, 2013)

Este modelo fue propuesto por Urie Bronfenbrenner, (1979) en su libro *The ecology of human development* el cual considera que la resiliencia se crea mediante un proceso dinámico inmersa en el ser humano, pero que interactúa con el contexto (familia, comunidad y cultura) los cuales tienen una influencia directa en el desarrollo del sujeto. En este sentido este modelo se antepone al anterior por que advierte que la resiliencia no es un rasgo de la personalidad sino el contexto el que genera este sentido de anteposición a las adversidades

Figura 5. Modelo integrador de la resiliencia



Fuente: Tomada de (Palma, 2013)

El último que estudiaremos es un modelo propuesto por una serie de expertos en el tema¹ los cuales consideran que la resiliencia es un proceso sistémico y dinámico que se genera a raíz de los nuevos desarrollos que se producen como consecuencia de los traumas y no de las pruebas (Palma, 2013). Conlleva a un aprendizaje y un fortalecimiento de un evento o trauma.

¹ José M^a Madariaga • Anna Forés • Eider Goñi • M^a de las Olas Palma Oscar Pérez-Muga • Arantzazu Rodríguez • Cristina Villalba • Gloria Gil

En la figura 5 se muestra que una persona puede sufrir una situación, vivencia o experiencia adversa tanto en desde el plano individual, familiar o en su comunidad, ese evento la persona puede interpretarlo como una prueba o como un trauma.

Si constituye una prueba, ya experimentada la situación este podrá desarrollar connatos resilientes (cognitivos sociales, emocionales) en el cual después de la superación de la prueba la persona se vuelve homeostasis es decir homeostasis una persona con equilibrio interno y autorregulación. Si la persona sufre ante la prueba sin ningún aprendizaje podría generar vulnerabilidad.

Si la persona lo vive como un trauma, la reintegración podrá ser de dos maneras, la primera de ellas podría ocurrir que la persona genere algún tipo de patología o por otro parte un desarrollo resiliente si la persona con la ayuda de los tutores, consigue superar la situación adversa.

Se ha definido anteriormente aspectos generales en relación al enfoque de resiliencia. Se conoció sobre su definición, su complementariedad con el enfoque de riesgo y se profundizó en aquellos atributos relacionados con la posibilidad de ser resiliente a la vez que se plantean algunos modelos explicativos.

2.2.4 Construir la resiliencia en la escuela

Construir la resiliencia desde las escuelas implica la unificación de esfuerzos tanto de padres-madres de familia, responsables, tutores, docentes, directores y todos los actores inmersos en el proceso educativo.

En este sentido, hay que considerar que desde la perspectiva del riesgo, la escuela identifica aspectos de los estudiantes que pueden reflejar signos de vulnerabilidad, de inadaptación y de fracaso escolar que deben minimizarse implementando programas específicos e intervenciones

acertadas, etc. En cambio, el enfoque de la resiliencia es diferente a la perspectiva del riesgo, porque se basa en que todas las situaciones poseen un punto de apoyo, a partir del cual se construye una perspectiva optimista del desarrollo humano a pesar de las adversidades. Esto aporta a profesionales de la educación y trabajadores sociales el convencimiento de que se pueden obtener resultados positivos actuando oportunamente sobre el estudiante y en el contexto en el que este se desenvuelve, Grotberg (citado en Uriarte J. , 2006).

La resiliencia en la escuela destaca la enseñanza a nivel individual, considerando y entendiendo al estudiante como alguien único y valioso, apoyado en las características positivas que este tiene y puede optimizar.

Las cualidades personales más importantes que facilitan la resiliencia han sido descritas como: a) autoestima consistente; b) convivencia positiva, asertividad, altruismo; c) flexibilidad del pensamiento, creatividad; d) autocontrol emocional, independencia; e) confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo; f) locus de control interno, iniciativa; g) sentido del humor; h) moralidad. Estas y otras características individuales asociadas a la resiliencia no son innatas sino que proceden de la educación y, por lo tanto, pueden aprenderse. Higgins (citado en Uriarte J. , 2006, p.13)

Por otra parte, Cyrulnick (citado en Uriarte J. , 2006) refiere que las cualidades generadoras de resiliencia se construyen en la relación con el otro ya que está modelado por el trato y las miradas de los demás. La figura del educador y, en general, las experiencias se convierten en promotores de resiliencia sobre todo ante la inexistencia de vínculos afectivos con los padres de familia los cuales deberían considerarse como factores protectores y estables. En este sentido, el docente puede resultar una figura sustitutoria de un niño que sin éxito escolar habría derivado hacia la vulnerabilidad, marginación y exclusión social.

Henderson y Milstein (citado en Uriarte J. , 2006) establecen “seis pasos para fortalecer la resiliencia” desde la familia, la escuela y la comunidad:

Figura 6. Pasos para fortalecer la resiliencia

Para contrarrestar factores familiares de riesgo.	Para favorecer la resiliencia.
1. Enriquecer los vínculos prosociales.	4. Ofrecer afecto y apoyo.
2. Fijar límites claros en la acción educativa.	5. Establecer objetivos retadores.
3. Enseñar habilidades para la vida.	6. Participación significativa.

Fuente: Tomado de (Uriarte J. , 2006)

De estos, el de mayor importancia es el afecto. Difícilmente se podría superar las adversidades sin este. Por otra parte, los resultados de estos generan personas optimistas, responsables, con alto grado de autoestima (Uriarte J. , 2006).

Promocionar resiliencia desde las instituciones educativas no debe limitarse a una intervención exclusiva con niños de alto riesgo o víctimas de contextos desfavorecidos. En este sentido, no es desconocimiento alguno que todos afrontamos situaciones adversas en equis o, ye situación, por ello la institución como tal y sus actores deben adelantarse y preparar a los individuos para afrontar adversidades inevitables. Amar, Kotliarenko y Abello (citado en Uriarte J. , 2006)

Para concluir, Uriarte J. (2006) afirma:

La escuela puede tomar un papel activo cuando el menor ha sido víctima directa o indirecta de malos tratos y de la violencia en el hogar. Si los educadores son receptivos y sensibles, los alumnos acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y de ayuda. El clima escolar es, en gran medida, generado por el profesor. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, (...). La escuela debe transmitir valores y enseñar a los niños a resolver sus conflictivos sin recurrir a la violencia pero no solo a las víctimas de los malos tratos y abusos sino a todos los alumnos. Es una manera de contribuir a que los agredidos actuales no sean agresores el día de mañana. (p.15)

Figura 7. Factores protectores desde la visión de algunos intelectuales

<p>Werner y Smith, (1982)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolarización normalizada. • Atención afectuosa por algún profesor. • Inteligencia medida por test media-alta. • Motivación logro. • Relaciones sociales positivas. • Autoconcepto positivo. <p>Rutter, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones afectivas y apoyo • Autoestima positiva. • Éxito en actividades significativas. • Sentido de autoeficacia. <p>Steinhausen y Metzle (2001. en A. Miranda et al. 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptación por parte de los compañeros. • Sentimiento de pertenencia a la escuela • Metas educativas compartidas. <p>J. Fullana (2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto positivo • Actitud positiva hacia el estudio, los profesores y el instituto. • Locus de control interno. • Actitudes y expectativas positivas por parte de sus profesores. • Relaciones positivas con los compañeros. • Relaciones significativas con algún adulto, profesor. 	<p>Radke-Yarrow y Brown, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éxito escolar. • Valoración positiva de los profesores. • Buenas relaciones con los compañeros. • C.I. alto. • Confianza en sí mismos. • Disposición optimista para alcanzar metas. <p>Jessor, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colegio “no conflictivo” • Comunicación familia-escuela. • Clima escolar abierto y democrático. <p>Backer, (1999. En A. Miranda et al. 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y percepciones positivas del profesorado. • Altos niveles de motivación. • Ajuste social
---	---

Fuente: Tomado de (Uriarte J. , 2006)

Para concluir, es importante que la escuela aproveche las áreas del curriculum oficial (educación física, expresión musical, recreación) como las del curriculum oculto (siempre y cuando se realicen en favor y no en contra) y otras formas de expresión corporal, literaria, teatral, etc. Estas expresiones además de otros beneficios, proporcionan bienestar psicológico y contribuyen al enfoque de resiliencia (Uriarte J. , 2006).

2.2.5 La resiliencia del docente como factor para superar las adversidades

Esta teoría está centrada en el docente y aunque muchos son los intelectuales que hablan de “docentes resilientes”, la teoría refiere que para convertirse en factor promotor de resiliencia educativa en los estudiantes, el educador debe de ser un actor y gestor resiliente, capaz de fomentar resiliencia antes las situaciones adversas en contextos y realidades socialmente vulnerables y desfavorecidas. Por ello, es importante conocer ¿Cómo son y actúan los docentes resilientes?

Para lo anterior Uriarte J. (2006) afirma:

Construir la resiliencia desde la escuela requiere, sobre todo, que los profesores sean profesionales resilientes, capaces de implicarse en un proyecto educativo compartido con el resto de la comunidad, profesores, padres y alumnos que buscan expresamente el desarrollo integral de todos los alumnos y que trabajan desde la escuela contra la exclusión social. La capacidad de la formación de sujetos inmaduros, dependientes, necesitados de muchas cosas y, en particular, de ocuparse de niños afectados por experiencias adversas supone que los maestros son suficientemente resilientes, es decir, emocionalmente estables, con alta motivación de logro, buena tolerancia a la frustración, de espíritu animoso e identificados con su trabajo. (p.16)

Por ello, desde las instituciones educativas la formación representa un factor clave en el proceso de la resiliencia. Los educadores deben conocer y reconocer las áreas inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo emocional y social del individuo en situación de riesgo o vulnerabilidad. La formación del profesor para estos casos tiende a una relación empática con el estudiante, ya que esta es la base de la resiliencia en el ámbito educativo.

En este sentido, Uriarte J. (2006) afirma:

Hay algunos supuestos pedagógicos de los profesores que tienen efectos resilientes. Por ejemplo, que el afecto es el alimento básico de la vida humana y que sin afectos positivos no hay proyecto

educativo que merezca la pena. También la convicción de que todos los alumnos tienen dentro de sí aspectos positivos sobre los cuales basar un proyecto de desarrollo positivo. Si el profesor se fija en los aspectos positivos transmite su consideración, que se transforma en autoestima para el alumno. La tarea del educador es descubrir y fortalecer esas cualidades que pueden permitir a todos los niños sobreponerse a las dificultades, tener éxitos y prepararse para una integración social adecuada y creativa.

La concepción de un docente resiliente ha de basarse además en la actitud optimista y el pensamiento positivo ya que estos son clave del éxito profesional. “Si la educación se realiza en un clima de optimismo y de confianza, con objetivos moderadamente retadores pero alcanzables, los alumnos aprenden a ser positivos y optimistas” Marujo, Neto y Perlorio (citado en Uriarte J., 2006, p.17). También es importante saber ¿Qué hacen los profesores resilientes?

Es importante que el docente considere a sus estudiantes conforme a sus necesidades, características, fortalezas, debilidades, etc. Uriarte J. (2006) afirma: “El profesor resiliente construye resiliencia en los alumnos cuando les acepta y aprecia tal cual son, al margen de su rendimiento académico (...). Lo peor que podría hacer (...) con un alumno en riesgo es dejarle estar, pero sin ocuparse de él” (p.17).

No se trata de una actitud de sobreprotección, sino de una relación basada en el apoyo sino que permita que los individuos puedan desenvolverse con seguridad. Por ello es importante que desde las instituciones educativas y desde las autoridades correspondientes se promueva el clima adecuado para las relaciones positivas entre los estudiantes, ya que estas ayudan a comprenderse a sí mismos y al entorno. Debe reconocerse y recompensar el esfuerzo antes que el resultado, y si no se hacen bien las cosas, valorar críticamente los comportamientos, sin juzgar a los individuos (Uriarte J. , 2006).

En este sentido, el educador no debe desilusionarse cuando el estudiante no aprende como y cuando él quiere. Por el contrario, una actitud comprensiva y respeto hacia el individuo y sus problemas para seguir ayudándole puede ser el punto de apoyo para el inicio de una relación más constructiva y beneficiosa. Por otra parte, la práctica de empatía puede ayudar a definir, comprender y asimilar las experiencias, además, la empatía para con los estudiantes debe servir para favorecer su propia empatía. Asimismo, el altruismo es una forma de autoayuda resiliente para los individuos que han sido víctimas de riesgo y exclusión social (Uriarte J. , 2006).

Por otra parte, el docente debe actuar reforzando la autonomía e independencia del estudiante con respecto a los adultos y a sus pares. Esto no quiere decir que se les deje hacer lo que les venga en gana, sino que será más autónomo, cuanto más seguro se sienta de la vinculación y relación con el docente. Esto puede hacerse dándoles la palabra a los estudiantes, reconociendo las fortalezas y capacidades de manera individual y colectiva, mostrarles su valía personal y autoestima. Por eso es que desde la escuela deben desarrollarse estrategias de intervención de sus dificultades presentes y futuras como factor de protección ante las adversidades. Para ello, el educador debe organizar las actividades de modo que faciliten las relaciones sociales (Uriarte J. , 2006).

Por otra parte, muchas son las perspectivas que consideran el “humor” como una cualidad que se relaciona positivamente con la resiliencia. OPS (1998) afirma: “Esto significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico” (p.21). Para los estudiantes en situaciones de riesgo social, esta cualidad refuerza la confiabilidad en el entorno, mejora el estado de ánimo y contribuye al afrontamiento optimista de las adversidades. Por lo que desde la docencia es importante para crear climas escolares positivos y elevar la autoestima.

Para concluir, es importante que los actores educativos, principalmente el sector docente se sienta comprometido socialmente y además motivado en su labor ya que desde ella se contribuye al enfoque de resiliencia. Uriarte J. (2006) Afirma: “Los educadores saben que tienen más influencia de la que se imaginan y, al mismo tiempo, menos de la que se imaginan” (p.20).

2.2.5.1 La resiliencia desde el currículo oculto

Acevedo (2010) refiere que el currículo oculto es aquel que le permite a las los docentes desarrollar patrones comportamentales, ideológicos y socioculturales que el currículo formal no logra abarcar. Esta perspectiva considera que se desarrolla de manera inconsciente por lo que tiene un mayor impacto y tendencia a llevarse a la práctica, debido a que las personas lo asocian a hechos naturales no como distorsiones comportamentales, ello se debe a que socialmente son aceptadas, aunque puedan ser de otra manera, como ejemplo de ellos tenemos la distribución de roles de acuerdo a el género al que se pertenezca.

La resiliencia desde el campo pedagógico permite visualizar aspectos que hasta el momento otros modelos teóricos no han tomado en cuenta, dentro de éstos podemos mencionar la creación de las relaciones personales afectivas.

Una infelicidad no es nunca maravillosa. Es un fango helado, un lodo negro, una escara de dolor que nos obliga a hacer una elección: someternos o superarlo. La resiliencia define el resorte de aquellos que, luego de recibir el golpe, pudieron superarlo. Cyrulnik (citado en Aríngoli, 2010).

Este pensamiento deja claro que todas las situaciones por las que travesamos, sean éstas académicas, profesionales o sociales, dependen de las decisiones que se tomen para lograr el éxito o no, ello también está íntimamente relacionado con el currículo oculto, puesto que este se encarga

de preparar a las personas para enfrentarse a una realidad competitiva y que demanda de ellas competencias necesarias para desenvolverse.

Aríngoli (2010) refiere que el docente juega un papel fundamental en el trabajo directo con niños y jóvenes, ofrece muchas ventajas por medio de la resiliencia que pueden ser utilizadas como refuerzo educativo interno dentro de las instituciones educativas para el fortalecimiento de los educadores en la identificación de capacidades y fortalezas que mejore la calidad de vida de los estudiantes.

Gotberg (citado en Reséndiz, 2017), afirma que existen tres tipos de apoyos que devienen en factores de protección resiliente:

- Apoyos externos. Centrados en la familia y a los agentes con los que tienen estrecha relación.
- Fuerza interior o agencia particular de la persona. Esta va enfocada al desarrollo de las competencias y potencial propio.
- Factores interpersonales en el tejido social. Esta permite la capacidad para afrontar lo que se presente sea vulnerable o riesgoso.

Desde este punto de vista se considera la resiliencia como el producto del equilibrio entre factores protectores y de riesgo, mediante el accionar de diferentes actores sociales y los mecanismos restrictivos o facilitadores del entorno social.

Sacristán (1987) refiere que el currículo oculto toma relevancia debido a las conexiones entre la escuela y la estructura sociopolíticas, lo que posibilita el análisis de procesos y fenómenos educativos encubiertos que de otra manera no podrían ser desarrollados. Desde esta perspectiva, el currículo oculto se encarga de dar respuestas acertadas, además de ofrecer un análisis crítico de la

realidad, ya que este no pretende solamente retransmitir información sino llevarla a un punto de complejidad que el currículo formal o escrito no presenta.

La característica principal que presenta el currículo oculto en el proceso de enseñanza aprendizaje es la reiteración, es decir, ser constante a lo largo de todo el proceso, a diferencia de las medidas co-educativas que se centran solo en el momento o actividad concreta que se esté desarrollando.

Otras características del currículo oculto son:

- Es omnipresente, es decir que está presente en todo momento.
- Es omnímodo, porque presenta diferentes formas de influencia.
- Es inevaluable, es decir que no se pueden valorar las repercusiones positivas o negativas que ésta acarrea.
- Es reiterativa, es decir, que tiene un carácter rutinario y se repite de manera mecánica (Esther, 2015).

Estas características evidencian la eficacia del currículo oculto, debido a que no somos conscientes de su influencia, sin embargo, no quiere decir que los componentes de aprendizaje que adquirimos o derivan de éste sean negativos. Es evidente que a lo largo de todo el proceso educativo el currículo oculto está presente, por ello se debe reflexionar y tomar consciencia de lo que se reproduce de manera visible e invisible, ello con el fin de identificar lo que se está proyectando al estudiante, de ésta manera se pueden regular ideas y valores que se les transmiten.

El currículo oculto es el capital educativo, por lo que su eficiencia depende de la capacidad que poseen los centros educativos y la orientación que se le da al mismo, por ello, es importante promover en la población estudiantil la reflexión crítica, lo cual le permitirá convertirse en

ciudadanos capaces de comprender e interpretar la vida actual e intervenir de manera reflexiva y creativa en ella.

2.2.5.2 Acciones docentes que fomentan resiliencia

El proceso educativo involucra la interrelación entre docentes y estudiantes, en el que el comportamiento de uno de los actores influye no solo en el aprendizaje, también en el clima del aula y la estabilidad emocional del educando.

El docente posee diferentes responsabilidades que al ejecutarlas con interés demuestran compromiso con su trabajo y con la sociedad. Visto desde una perspectiva legal podemos mencionar las atribuciones que debe de realizar dentro del aula y de esta manera mejorar su desempeño como lo menciona el Reglamento de la Ley de la carrera docente en el artículo 38:

- c) Asistir a los cursos de mejoramiento profesional como resultado de la evaluación de su desempeño o cuando las necesidades del servicio lo demanden;
- e) Planificar su labor docente y hacer buen uso del tiempo en beneficio de sus alumnos;
- h) Responsabilizarse de la seguridad de sus alumnos, tanto en el aula como cuando tuviere que asistir a excursiones, actos públicos y horas de salida de clases;
- i) Cooperar con el director, sub-director, los padres de familia y el consejo en la realización de actividades que tiendan a mejorar las condiciones de estudio de los alumnos;
- j) Mantener la armonía entre sus compañeros y buenas relaciones con el alumnado y los padres de familia

Estos deberes permiten que el docente esté al tanto de lo que se espera de él, sus funciones y obligaciones, de esta manera se presente como una figura de autoridad y liderazgo, adquiriendo

corresponsabilidad en la sociedad. Sin embargo, la planificación de los contenidos y la preparación de material didáctico es solo una pequeña parte de la labor docente.

El involucrarse e intervenir activamente en circunstancias en que de los niños, niñas y jóvenes necesitan apoyo es un factor que puede mejorar la calidad de vida, a través del trabajo cooperativo con responsables y padres de familia que promuevan y refuercen la resiliencia de los educandos de ser posible desde el inicio de la etapa de escolarización. Para ello, Los educadores deben desarrollar acciones que promuevan resiliencia en los individuos en proceso de formación. Dichas acciones no solo van a depender del contexto en que se está inserto, sino también de la familia, y de las características individuales del niño, niña y del adolescente. Sin embargo; esas acciones no están determinadas en los programas de estudio, sino que se trabajan desde el currículo oculto y se encuentran ligadas a los pilares de la educación. Algunas de esas acciones se detallan brevemente a continuación.

✓ **El fortalecimiento de autoestima**

Es una acción que el docente puede llevar a cabo diariamente, teniendo en cuenta que los jóvenes presentan cierto grado de vulnerabilidad; por esta razón el docente tiene la capacidad de ofrecer una subjetiva seguridad, en el que el joven sabe que tiene apoyo a pesar de las circunstancias. Los jóvenes tienen la capacidad de utilizar sus conocimientos e imaginación para resolver sus problemas, por lo que el docente debe apoyar e incentivar a superarse a sí mismo, de lo contrario el estudiante puede optar por un una actitud pasiva (Kottliarenco, 1997).

Las percepciones de sí mismo conforman el autoconcepto, surgen de la retroalimentación que recibe la persona del medio y las experiencias vitales que vive. Son los vínculos efectivos de la infancia

que poseen el poder de acompañar y guiar el proceso de desarrollo del autoconcepto. (Kottliarenco, 1997, párr.36)

Los estudiantes pasan la mitad de su día en la escuela, siendo los docentes los encargados de educar y mantenerlos seguros, así como de reforzar su confianza e impulsarlos a expresarse y desarrollar sus habilidades y destrezas durante la jornada escolar. Esta convivencia ofrece diversos beneficios a la salud mental de los jóvenes, permitiéndoles identificar sus fortalezas y diferencias con el resto de sus compañeros, estableciendo un autoconcepto que les permitan tomar acciones coherentes y asertivas bajo circunstancias desfavorables.

✓ **Afecto como necesidad básica**

Probablemente sea el pilar fundamental de la resiliencia. El individuo necesita de afecto incondicional pero no dependerá del comportamiento del mismo.

No se da como premio cuando el niño se somete a las exigencias del adulto, ni se retira como castigo por los caprichos, por fracasos o por las transgresiones de las normas. Tampoco depende del logro en los aprendizajes (...). Podrá equivocarse, cometer errores y desobedecer, pero sin perder por ello el afecto. El amor sin exigencias ni condiciones le muestra al niño que él vale por sí mismo, con sus posibilidades y limitaciones. Es una fuente de tranquilidad, de seguridad y de autoestima. (OPS, 1998, p.33)

Es importante fomentar el afecto desde el nacimiento del niño ya que se necesita crear vínculos que ayuden al desarrollo del individuo. Por su parte, conforme a su crecimiento y desarrollo, el individuo demandará de un docente que no condicione el afecto por sus logros escolares. Por otra parte, el afecto que los niños y jóvenes puedan recibir de adultos de su barrio o comunidad, grupo de pares y otros actores sociales le ayudarán como sostén del crecimiento pues son marcos de

seguridad que pueden resultar significativos en la vida del individuo y que le ayudarán a la inserción en la comunidad y una mejor preparación para enfrentar adversidades (OPS, 1998).

✓ **Sentimiento de confianza básica**

La confianza básica hacia los individuos que rodean al niño le permite tener confianza en sí mismo, en sus posibilidades para hacer y transformar: una sensación de optimismo frente al mundo y frente a uno mismo, que es esencial para la formación de la resiliencia (OPS, 1998).

Usar el desarrollo del lenguaje para reforzar aspectos de resiliencia que lo ayuden a enfrentar la adversidad. Por ejemplo, decirle "yo sé que lo puedes hacer" impulsa su autonomía y refuerza su fe en sus propias destrezas para resolver problemas; de la misma manera, decirle "yo estoy aquí, contigo" lo reconforta y le recuerda que hay una relación de confianza de la que puede estar seguro (...). La escuela puede reforzar o menguar la confianza básica del niño (...). Lo deseable es que las situaciones dominantes sean aquellas que promuevan la confianza y la resiliencia dando nuevas oportunidades para que los niños perciban sus posibilidades y ofrezcan un medio de tranquilidad en el cual se sientan protegidos. (OPS, 1998, p.34)

Por eso es necesario que la escuela se convierta en un escenario que le permita al individuo descubrir posibilidades que ignoraba, y también limitaciones. Para ello, el niño o joven deberá aprender a superar dificultades, y reconocer habilidades que le faciliten superarlas. La confianza incentiva los sentimientos y, por lo tanto, construye resiliencia (OPS, 1998).

✓ **Fortalecer la creatividad y humor**

Kottliarenco (1997) afirma que "Parece difícil imaginar una persona resiliente sin creatividad, aquél que da muestras de ser creativo, logra utilizar y hasta agotar, por un momento, su potencial de pensar, imaginar y actuar o producir". El proceso de enseñanza aprendizaje debe estar diseñado

para retar la mente de sus estudiantes, permitirles resolver problemas a través de sus conocimientos, el razonamiento y la socialización. Esto con la intención de motivarlos a desarrollar destrezas y potenciar habilidades.

El docente debe presentar actitudes y conductas que el estudiante considere interesante y necesario aprender determinado contenido.

Son diferentes los rasgos de personalidad que mencionan como los ideales, pues mientras algunos identifican la “sencillez”, la “apertura” o la “equidad” como los más relevantes, otros mencionan la “responsabilidad”, la “empatía”, o la “congruencia” como los más efectivos. Estos rasgos son señalados por algunos autores como las características más positivas o favorables de los profesores eficaces. Ryans (citado en Covarrubias & Piña, 2004, p.17)

Es por esto, que la labor docente no se puede medir únicamente en su desempeño administrativo, sino que debe demostrar interés a nivel personal de cada estudiante, es decir, tener en cuenta las necesidades educativas y psicológicas.

✓ **Fortalecer el sentido de trascendencia.**

Esta actitud personal está directamente relacionada a la capacidad de buscar y encontrarle sentido a la vida. Ese sentido puede estar ligado por ejemplo a la religiosidad, una ideología, valores o principios determinados o simplemente a un amor profundo hacia una persona significativa. (Kottliarenco, 1997, párr.123)

La escuela es un lugar donde se aprende a soñar y la planificar las acciones necesarias para obtenerlos sin importar los obstáculos, de esta manera se refuerza la confianza y necesidad de aprendizaje constante en el estudiante. Los docentes tienen la obligación de facilitar los conocimientos y ambientes donde se fomenten valores.

✓ **Fomentar autonomía**

Fomentar autonomía en los estudiantes les permite integrarse en las instituciones educativas de manera positiva y cumplir con las tareas en que se han comprometido, sin necesidad de controles externos, pero con la orientación que deben dar los adultos de su entorno. Se trata de impulsar en el estudiante una independencia responsable conforme a sus posibilidades (OPS, 1998).

La salida del ámbito familiar hacia instituciones educativas formales (jardines infantiles, escuelas), significa un paso muy importante en la adquisición progresiva de independencia y autonomía. Tanto la actividad lúdica, la estimulación recibida en los jardines infantiles y las tareas escolares, constituyen una actividad de la que queda excluida la familia. Es la primera experiencia individual y propia del niño, por separado de sus padres y cuidadores. (OPS, 1998, p.39)

Ese paso se vuelve importante al requerir de un acompañamiento para que resulte positivo y no negativo. El niño se apoyará en el sentimiento de confianza básica para enfrentar un contexto nuevo, con adultos y niños desconocidos, con actividades cuyas dificultades no puede prever. En esta transición de la familia a las instituciones educativas deberá debe ser orientado y respaldado por los padres, responsables, y por la escuela.

Una vez adaptado el niño a las actividades escolares, la independencia lo conducirá a aquellas situaciones que puede manejar con autonomía, a aquellas para las cuales necesita ayuda y a aquellas para las cuales ofrecerá ayuda. Es decir, la independencia y la cooperación son dos aspectos del proceso de integración social. (OPS, 1998).

Por otra parte, promover y desarrollar la flexibilidad en él para que opte por una gama de factores de resiliencia como respuesta a situaciones adversas, por ejemplo, buscar ayuda en vez de

seguir solo en una situación difícil; mostrar simpatía y comprensión en vez de continuar con enojo y miedo; compartir sentimientos con un amigo en vez de continuar sufriendo a solas.

En el grupo de adolescentes que concurre a la escuela media, las dificultades con los padres pueden ser desplazadas hacia los profesores. Estos, además, reviven situaciones con sus propios hijos. Situaciones similares, de conflicto con adultos, pueden presentarse con otros miembros de la comunidad que trabajan con jóvenes. (OPS, 1998, p.47)

Por lo anterior, es importante que los jóvenes encuentren en los adultos modelos y ejemplos significativos que les sirvan de puente para la salida del círculo familiar, sea en la escuela, en el trabajo, en el deporte o en otras actividades comunitarias. El adulto significativo ha sido descrito como un componente esencial de la resiliencia. Cuando esos adultos logran comprender los conflictos del joven, y no se distancian de él para transformarse en censor, logran establecer vínculos afectivos que los adolescentes necesitan (OPS, 1998).

2.2.6 De la integración a la inclusión

Muntaner (2010) afirma: “La integración y la inclusión no deben confundirse, ambos suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención” (p.6). En este sentido, la integración se refiere a la existencia de un modelo educativo en el que se acoge a estudiantes diversos que en su mayoría provenían de culturas y lenguas distintas. Poseían características diferentes al resto de estudiantes “normales” y que justamente por esas características eran excluidos del sistema y desde este enfoque eran integrados a las escuelas (Muntaner, 2010).

Por su parte, la inclusión se concibe como un modelo basado en “Educación para todos” en la que se trabaja y potencia la equidad y calidad educativa, sin excepciones y la lucha contra la exclusión y segregación de la educación (UNESCO, 2008).

Barrio de la Fuente (citado en Muntaner, 2010) afirma: “El término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela” (p.6). En este sentido, se consideraba la integración como un enfoque dirigido exclusivamente a estudiantes con discapacidad, en donde eran ubicados en las escuelas “normales” y ahí tenían que adaptarse al sistema escolar existente que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje y organización.

La institución escolar pretendiendo dar una respuesta a la diversidad, promueve una serie de programas específicos o especiales que pueden dar como resultado (...). La proliferación hasta el infinito de grupos diferenciados con un gran componente segregador, dejando sin cuestionar o controlar los procesos desencadenantes de la exclusión educativa y sin abordar a profundidad un replanteamiento de las políticas educativas de cara a los denominados colectivos diversos. Gobierno Vasco (citado en Muntaner, 2010, p.6)

Esa realidad de las instituciones educativas ha demostrado ineficiencia y limitaciones originadas por basarse en enfoques que llevan a la discriminación y categorización innecesaria de los educandos. Ante esto, los pensamientos científicos, pedagógicos y sociales han modificado su modelo de interpretar la realidad, pues no es tanto si el estudiante podrá integrarse a la escuela, sino más bien la forma de esta última para responder a las necesidades y características de un conglomerado concreto (Muntaner, 2010).

Por tanto, este cumulo de perspectivas y situaciones se aleja de los principios y prácticas del modelo de integración, introduciéndose al nuevo modelo que hoy conocemos como educación

inclusiva. En dicho modelo ha de aceptarse la diversidad, pero también debe considerarse la forma de la escuela para adaptarse a todos y cada uno de los estudiantes (Muntaner, 2010).

2.2.7 Definición de la educación inclusiva

UNESCO (2008) refiere que la inclusión, tuvo su origen en la Educación Especial. Este modelo responde a un debate internacional bajo el planteamiento de “educación para todos”. Este enfoque considera que la escuela “normal” debe proporcionar una buena educación a todos los estudiantes indiferentemente de las aptitudes de estos.

Se plantea trabajar en dos principales objetivos. El primero es lo relacionado a la equidad y calidad educativa para todos, sin excepciones. El segundo está orientado a la lucha contra la exclusión y la segregación de la educación.

Para conseguir estos objetivos debe producirse un cambio radical a dos niveles paralelos y complementarios: por una parte, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo las familias, las organizaciones de personas con discapacidad, además de las autoridades públicas, directores de escuela, personal y sindicatos. European Disability Forum (citado en Muntaner, 2010, p.7)

También se debe “Reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente” (UNESCO, 2009, p.14). Evidentemente esto requiere no solo de un compromiso social, sino también de invertir en la educación para otorgarles las necesidades que la población estudiantil ha de demandar de acuerdo a cada contexto y realidad.

Lo interesante de todo esto es que se sigue viendo a la educación especial como responsable de que el modelo de la educación inclusiva sea posible. Por otra parte, existe una variación enorme en

cuanto a concepciones de la educación inclusiva, y por esas formas de interpretar el modelo provocan “...Que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la Educación Especial, cuando en realidad nos referimos a un planteamiento nuevo de todo el sistema educativo, como única posibilidad de alcanzar los objetivos planteados” Blanco (citado en Muntaner, 2010, p.8).

Con relación a esas concepciones y planteamientos, UNESCO (2009) concibe la educación inclusiva como un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todo el sector estudiantil, aumentando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y además reduce la exclusión en y desde la educación.

2.2.8 El enfoque de la educación inclusiva en El Salvador

La política de educación inclusiva de El Salvador, está enfocada a favorecer a las poblaciones que viven en condiciones de marginación, exclusión y segregación social. En el ámbito educativo esta iniciativa del MINED va encaminada a lograr un sistema educativo con mayor énfasis en la persona humana, para que esta se desarrolle de manera íntegra y logre la continuidad de su formación educativa de las poblaciones con menores oportunidades educativas. Esto sin tomar en cuenta sus ideologías, cultura, raza, género. (Beltrán, Guzmán, & Martínez, 2012).

La política de educación inclusiva en el país, habla de cambios del sistema educativo enfatizando e interviniendo en los ámbitos necesarios para crear transformaciones permanentes que permitan obtener una sinergia, es decir, un trabajo cooperativo de todos los involucrados para el planteamiento de gestiones pedagógicas, normativas y políticas que se direccionen a la mejora.

El enfoque en el que se concentrará mayoritariamente es el desarrollo personal y académico de los estudiantes de bachillerato y sobre todo los estudiantes que viven en situaciones de

marginación, exclusión y segregación socialmente hablando por lo que es de importancia buscar diferentes métodos que motiven a los estudiantes a dar continuidad a sus estudios superiores.

2.2.9 Fundamentación teórica de la educación inclusiva en El Salvador

La educación inclusiva se desarrolla bajo la base de los diferentes programas educativos contemplados en el Plan Quinquenal 2021, uno de los programas que retoma es el Sistema Integrado de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno, este programa va encaminado principalmente a desarrollar las capacidades y habilidades autónomas de los estudiantes con o sin discapacidad de cualquier tipo, así mismo promueve las competencias necesarias que los estudiantes necesitan para desarrollar su propio aprendizaje, basado en las diferentes metodologías que estimulen al estudiantado a la experimentación científica, relaciones interpersonales, entre otros, con el fin de mejorar la calidad educativa y el aprendizaje en las diferentes áreas del ser humano (MINED, 2014)

La Educación Inclusiva surge como un convencimiento que la educación es un derecho esencial humano, para lograr una sociedad más justa, libre de exclusiones de cualquier índole, etc. Para ello, debe cambiarse las concepciones de todos los actores involucrados al quehacer educativo y verse al sistema educativo y las instituciones como el escenario propicio para minimizar cualquier barrera de exclusión social.

2.2.9.1 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad no solo implica atender a estudiantes con necesidades educativas específicas, implica también absorber estudiantes que tienen diferentes ideologías, costumbres, sentimientos, acciones, entre otras; esto considerando la concepción de atención a la diversidad:

Es un principio que debe regir toda la enseñanza básica para proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. El sistema educativo debe procurar medidas

flexibles que se adecuen a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada uno de los alumnos (Gobierno de Navarra, 2018, párr.20)

Es necesario que las instituciones educativas regulares, se fortalezcan en proporcionar todo lo necesario a los estudiantes; el gobierno actualmente está haciendo esfuerzos por lograr incluir a todo el estudiantado dentro de sistema educativo considerando las diversidades individuales, con el fin de ofrecer una educación de calidad para todos los involucrados en este proceso.

Lo que se pretende con la consideración de la escuela inclusiva es apoyar al estudiante y que éste aprenda de acuerdo a su propio ritmo y sus motivaciones, que le permitan integrarse de manera eficiente a una sociedad demandante, que el estudiante pueda desenvolverse eficientemente, con educación de calidad y sea un ente crítico- analítico de su realidad.

2.2.9.2 Atención a las necesidades educativas especiales

Es de conocimiento de todos que una de las dificultades que se tienen en las escuelas regulares es la del acceso a los estudiantes con una discapacidad, en especial las personas que hacen uso de sillas de ruedas. Las escuelas no están infraestructuralmente en condiciones de permitir su facilidad móvil, si no que la persona encargada y otras personas más le ayudan a subir y bajar las gradas de las instituciones para que pueda recibir su clase. Así como las personas que tienen una discapacidad visual y las que poseen una discapacidad auditiva, la población docente no está preparada como para atender de manera efectiva a estas poblaciones, debido a que no se tiene un manejo de los lenguajes o sistemas que ellos utilizan para estos casos el sistema braille y las lenguas de señas, que son los medios por los cuales ellos se comunican con las demás personas.

Si bien es cierto algunas escuelas “especializadas” poseen las condiciones y el recurso humano necesario para atender a personas con discapacidad, la mayoría de ocasiones no se logra absorber

al 100%, por lo que estos son integrados al sistema tradicional, es por ello, que la política de educación inclusiva busca ayudar a estos estudiantes para permitirles desarrollar sus competencias académicas necesarias, para que exista una verdadera inclusión en la sociedad.

2.2.10 Componentes de la política de Educación inclusiva

La política de Educación Inclusiva es una iniciativa de gobierno, presentada en el año 2010, la cual se ha presentado para lograr el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo, marginación, segregación y exclusión social.

Entre los programas se contemplan proyectos como EDUCAME, EDUCO, Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, el Programa de Educación Inclusiva, con el documento de la Política de Educación Inclusiva, como parte del plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”. Todos estos proyectos van enfocados a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, así como también permite integrar a toda la población en edad para dar continuidad a sus estudios.

La política de Educación Inclusiva, está orientada a responder a las necesidades educativas de los niños, niñas, adolescentes y adultos que, no hayan finalizado su formación académica, por diferentes situaciones entre las cuales se puede mencionar: el trabajo infantil, el abandono de la escuela, no logran cumplir con los objetivos establecidos o los superan (para el caso de niños superdotados), son estudiantes marginados o excluidos, están repitiendo año, entre otras situaciones que no han permitido que las personas culminen su formación académica por completo.

Esta política ésta planteada para favorecer estas poblaciones para que lleven a término su educación, además se está consiente que para lograr una escuela nueva que potencie las capacidades de cada individuo es necesario que todos los involucrados se vuelvan protagonistas de este proyecto y tengan como fin común de profundizar los conocimientos en las diferentes áreas y

llevarlas a una convivencia social, en la que se interprete y analice la realidad para actuar de manera positiva sobre ella (MINED, 2010).

2.2.10.1 Contexto de la política de educación inclusiva

El contexto en el que se desarrolló la política de educación inclusiva, está definido en ambientes de marginación y exclusión social, esta política está dirigida a las poblaciones desfavorecidas, tanto en lo económico como en lo social; la situación en la que viven los niños, niñas y adolescentes son bastante conflictivos; los niveles de pobreza para este sector, de acuerdo con la política de educación inclusiva presentada en 2010, en la que se establece que en el año 2008, el índice de pobreza estaba distribuido de la siguiente manera:

40% de los hogares estaban en condición de pobreza y 12.4% vivían en pobreza extrema. Con estos datos, se favorecían a la exclusión educativa de niños y niñas y adolescentes, en edad escolar, esto de acuerdo a estadísticas presentadas por la DIGESTIC-2008 (MINED, 2010).

Sin embargo para el año 2016-2017; el dato presentado por la misma institución se había reducido a un 22.0% y se distribuye de la siguiente manera: El 3.3% vive en pobreza extrema y el 18.7% de los hogares se encuentran en pobreza relativa. Pero, también es importante aclarar que, la DIGESTIC, en sus últimos censos estadísticos, incluye, diversos factores que van desde la pobreza monetaria hasta la pobreza multidimensional (incluye la seguridad alimentaria, servicios básicos, condiciones de hábitat (educación y vivienda); aunque esto no refleja los índices de desarrollo humano (Guzmán, 2017).

En este contexto la política de educación inclusiva busca ofrecer oportunidades a las poblaciones con las condiciones tan precarias como las estadísticas mostradas anteriormente, a raíz la política responde a las necesidades de los infantes que no pueden asistir de manera regular a la

escuela o la han abandonado; es por esta razón que el Ministerio de Educación está uniendo esfuerzos para que se reduzcan los índices de abandono escolar (MINED, 2017).

2.2.10.2 Comprensión de la exclusión educativa para orientar al cambio

La exclusión educativa se puede ver desde tres perspectivas, desde una vista empírica y causas inmediatas y estructurales, factores internos y externos; y las consecuencias para la vida actual y futura de las niñas y niños.

Desde la vista empírica, se evidenciamos en la cotidianidad que la exclusión educativa se da por diversas causales, entre ellas se puede mencionar: por discapacidad, por trabajo infantil (las peores formas de trabajo), otros se encuentran fuera por razones de violencia (víctimas de ésta); delincuencia y en su punto más extremo se encuentra la explotación sexual comercial, que de acuerdo con el diario “El mundo”, UNICEF, dijo en el Congreso Regional contra el abuso y la explotación sexual en línea de niñas, niños y adolescentes, que en el país, no se tiene un control sobre la explotación sexual por internet de los menores, sin embargo no se presentan estadísticas, puesto que no existe legislación (El Mundo, 2016).

Otros casos por los que se presenta la exclusión son debido a que el menor tiene diferentes problemas, entre ellos que sean menores infractores, por efectos de la pobreza extrema y relativa, además de factores como cultura y género. Otros se encuentran en riesgo de exclusión, debido a su condición de ser talentosos o por discapacidad, quienes reciben mayor atención y/o apoyo educativo para desarrollar su talento logrará equilibrar con el resto del grupo de clases, esto conlleva a que el resto del grupo que no recibe estas atenciones dentro del sistema educativo propiamente dicho, consideran que es por beneficiar más a otros que a ellos (MINED, 2010).

✓ **El segundo aspecto es causas inmediatas y estructurales**

Desde este punto la exclusión educativa se refiere a modelos de reconocimiento de diferencias, como para financiar los costos del programa de educación el prototipo de modelos educativos más abiertos e inclusivos (MINED, 2010, p16).

✓ **Factores internos y externos de la exclusión educativa**

En este punto, la exclusión se da debido a que las familias prefieren dar prioridad a aspectos de sobrevivencia como alimentación, vivienda, salud física y mental, más que a la educación. Otros factores son más específicos asociados a las migraciones, pobreza extrema y relativa, violencia, desarraigo cultural, entre otros que conllevan a las diferencias asimétricas y permiten que se den la exclusión educativa, debido a que no se puede responder de manera eficaz a las necesidades que presentan estas personas (MINED, 2010, p.16).

Entre las consecuencias que se pueden mencionar, como resultado de la exclusión educativas es que los niños y niñas, tienen tres aspectos: psicológico, fisiológicos y sociales (MINED, 2010).

Entre lo fisiológico se refiere a los retrasos psicomotrices, su cognición se ve afectada, debido a las bajas sinapsis que hay entre las neuronas, que es lo que permite tanto las memorias temporales como las de largo plazo; las psicológicas hacen hincapié en las escasas relaciones interpersonales, y presentan dificultades como para expresar sus sentimientos (MINED, 2010).

En cuanto a lo social, se ven afectadas las relaciones interpersonales, así como las dificultades para cumplir con las normativas de convivencia de un sistema social que lo exige y sus conductas gregarias; (MINED, 2010). Es decir, que son aquellas conductas negativas o positivas, socialmente hablando.

2.2.10.3 Necesidades y posibilidades de una política de educación inclusiva

En El Salvador la Política de Educación Inclusiva, tiene el propósito de propiciar un el sistema educativo un ambiente justo y equitativo para los estudiantes, garantizando la permanencia y la calidad educativa. Esta política ha sido creada con base a las necesidades de los estudiantes, dándole al docente los fundamentos para tomar decisiones oportunas que respeten los derechos de los niños y jóvenes; respondiendo así al artículo 53 de la Constitución de la Republica “El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana; en consecuencia, es obligación y finalidad primordial del Estado su conservación, fomento y difusión” (Gobierno de El Salvador, 1983).

La constitución de la República, en el artículo 55 contempla los fines de la educación, siendo el primero el de lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social. Esto afirma el compromiso que tiene el sistema educativo con la sociedad salvadoreña.

Asimismo, la política de educación inclusiva se enfoca en atender a los niños y jóvenes en riesgo y que presentan una discapacidad, evitando el abandono escolar, la segregación u marginación, además de favorecer el acceso a la educación. Objetivos que están aún en apogeo puesto que según datos del MINED, obtenidos mediante el censo de 2016 el porcentaje de la población fuera del sistema público es el siguiente: de 15 años de edad existe un porcentaje de 18.1%, de 16 años un 23.2%, de 17 años un 37.8%, de 18 años un 59.7% (MINED, 2016).

2.2.10.4 Valores y enfoque de la educación inclusiva

La escuela debe propiciar que la persona logre desarrollarse a pesar de las adversidades, proporcionando conocimiento y ambientes donde se fomenten valores. Por este motivo el sistema

educativo ha implementado un enfoque de educación inclusiva, esto basado en el Plan Social Educativo 2009-2014; que pretende mejorar el acceso a la educación y la calidad de esta.

La Política de Educación Inclusiva, posee claros los valores para propiciar la educación como un derecho del que cada salvadoreño puede hacer valer.

Los valores según el (MINED, 2010) son los siguientes: “La libertad con responsabilidad, solidaridad y la cooperación, compromiso y la responsabilidad, el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia y responsabilidad, la integridad y competencias, la eficiencia y la efectividad.” (p. 23).

Los valores al ponerse en práctica por toda la comunidad educativa garantizan ambientes que favorezcan el aprendizaje, el respeto de los derechos y la permanencia en el sistema público. Se requiere tener conocimiento de los enfoques en el que está basado la Política de Educación Inclusiva.

En cuanto a enfoques esta Política se basa en: El reconocimiento y respeto a derechos fundamentales, el reconocimiento y respeto al interés superior de la niña y niño, la promoción de la equidad de oportunidades, la atención a la diversidad con énfasis en la discapacidad, la promoción de la equidad de género la promoción de la participación. (MINED, 2010, p.23)

Los enfoques permiten al docente implementar acciones que respondan a las necesidades de los estudiantes, evitando la discriminación o marginación por cualquier diferencia económica, social, de género, entre otros.

2.2.10.5 Objetivos estratégicos

La Política de educación inclusiva pretende fomentar ambientes que contribuya al enfoque de resiliencia, para esto se plantea el siguiente objetivo estratégico:

MINED (2010) afirma: “Contribuir a la transformación gradual y efectiva del sistema educativo en términos de políticas, cultura, practicas pedagógicas e inversiones estratégicas que garanticen el cumplimiento del derecho a la educación para todas y todos” (p.28).

Este objetivo genera una serie de metas, en las que se debe modificar la normativa y políticas, pues son estas las que regulan el quehacer del sistema educativo. Las prácticas de gestión educativa, esta se enfoca en las acciones que mejorarán la aplicación de la normativa vigente y la mejora de la atención a los estudiantes. Cultura escolar y comunitaria, busca trabajar en conjunto con la comunidad y la familia para velar por los derechos de los niños y jóvenes. Ambientes educativos que promuevan la permanencia y el manejo de recursos necesarios para la acción educativa.

2.2.10.6 Prácticas de gestión pedagógica

Al hablar de prácticas de gestión pedagógica MINED (2010) afirma: “Aquellas referidas al currículo, práctica docente y apoyos complementarios” (p.29).

En dicha área de acción se plantea como objetivo “desarrollar una gestión pedagógica que propicie prácticas inclusivas en el centro educativo y el aula” (p.29).

Asimismo, se plantean estrategias para llevar a cabo las prácticas de gestión pedagógica y en las cuales destacan:

- Revisar las estrategias y metodologías de implementación del currículo, con el fin de orientar las adecuaciones y rediseños necesarios para hacerlo funcional y flexible en la atención a la diversidad de necesidades educativas de la comunidad estudiantil.
- Fortalecer las capacidades y destrezas profesionales del personal docente con el fin de que se apropie el enfoque de Educación Inclusiva y lo aplique en todo su trabajo

- Asegurar que las/los estudiantes en riesgo de exclusión sean grupos meta específicos y tengan acceso real a los recursos y apoyos complementarios que provee el sistema educativo. (MINED, 2010, p.30)

Por otra parte el MINED establece líneas de acción en función de:

- Desarrollar talleres, asistencias técnicas y otras actividades de análisis para facilitar el ajuste al currículo en función de las diferentes necesidades educativas de las/los estudiantes.
- Diseñar y desarrollar un sistema de seguimiento y evaluación para sistematizar las mejores prácticas en el desarrollo del currículo
- Incorporar el enfoque de atención a la diversidad y educación inclusiva en los planes de estudio de las carreras para formar docentes
- Desarrollar cursos de especialización en estrategias pedagógicas de atención educativa a la diversidad
- Desarrollar jornadas de entrenamiento en estrategias de vínculo comunitario
- Desarrollar jornadas de capacitación sobre la promoción de autogestión comunitaria de la escuela inclusiva
- Realizar diagnósticos escolares sobre estudiantes en riesgo de exclusión e inventariar sus necesidades específicas en apoyos complementarios
- Asegurar que las necesidades específicas de las/los estudiantes en riesgo sean tomadas en cuenta al diseñar e implementar los programas complementarios. (MINED, 2010, p.30)

Asimismo, la Política de Educación Inclusiva denota las metas estratégicas que se proponen para las prácticas de gestión pedagógica, las cuales son:

- “En dos años se habrá especializado al 30% del personal docente en materia de atención educativa a la diversidad y Educación Inclusiva
- En tres años estará en implementación nuevas estrategias pedagógicas con enfoque inclusivo”
(MINED, 2010, p. 31).

2.2.11 El desempeño docente en la nueva escuela de educación inclusiva

Dentro de la nueva escuela de Educación Inclusiva, el desempeño docente hace referencia a la atención de necesidades y características diversas de los estudiantes.

Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros. (MINED, 2010, p.11).

Básicamente resalta la importancia que el desempeño del docente en la nueva escuela de educación inclusiva, debe ir más allá de la función tradicional, la transmisión del conocimiento y que a su vez, las instituciones encargadas de la formación docente estén abiertas a la diversidad y que sean formadoras de docentes con capacidad de desenvolvimiento en diferentes contextos y realidades, resaltando la importancia del mismo para adquirir conocimientos básicos, teóricos y prácticos sobre necesidades educativas relevantes asociadas a diferencias sociales, culturales e individuales.

Es importante considerar la necesidad de reformas, actualizaciones y adecuaciones curriculares pertinentes dentro del sistema educativo para que el desempeño del sector docente en las instituciones no se vea estropeado. Para ello se debe impulsar desde el ente normativo la apertura de escenarios educativos en función de las necesidades de la comunidad en general para que se fomente y capacite a la planta docente en enfoques de atención a la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes.

2.2.12 Planificación didáctica de la escuela inclusiva

En contraste con la Planeación didáctica tradicional, el planeamiento que involucre una Educación Inclusiva no pretende dar énfasis al contenido, sino más bien, pretende la existencia de una vinculación entre teoría y práctica, desarrolla actividades dentro y fuera del aula, así como también cabe destacar que no será el estudiantes el que deba acoplarse al contenido sino, más bien el contenido debe acoplarse a las necesidad de los estudiantes. (Beltrán, Guzmán, & Martínez, 2012, p.50)

La planificación. Al concebir la tarea y el momento de planificación no como una mera exigencia administrativa, sino, por el contrario, como un proceso de toma de decisiones sobre los diferentes elementos que componen el currículo escolar, estamos apostando por un diseño diverso, flexible y funcional. Para ello, la planificación deberá concebirse como una oportunidad para personalizar y flexibilizar el currículo, diseñando un proceso de aprendizaje con múltiples actividades y recursos, un proceso en el que puedan participar todos los alumnos sin exclusiones y que, a su vez, resulte útil para todos.

2.3 Definición de términos básicos

Acción docente: Se concibe como la integración de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza al quehacer educativo y planeamiento didáctico.

Adversidad: Se considera como una situación negativa no controlable que surge repentinamente y a la vez influye directa o indirectamente en el estado socioemocional de los individuos.

Contexto social: Considérese como el entorno en el que se desenvuelve el ser humano y en el que surgen acontecimientos tanto positivos como negativos.

Desempeño docente: Se refiere al quehacer educativo dentro del aula. Dentro del contexto de la educación inclusiva el desempeño docente hace referencia a la manera de abordar la enseñanza atendiendo las necesidades educativas individuales y colectivas de los educandos.

Educación inclusiva: Es un nuevo modelo en educación que busca la inclusión de todos los sectores de la sociedad sin exclusión alguna, independientemente de raza, credo, preferencias sexuales, discapacidades y otras.

Exclusión social: Se considera como un estado de restricción a ciertos individuos por parte de algunos sectores sociales por no pertenecer a la misma clase social, ideológica, al mismo sexo e incluso raza.

Individuos resilientes: Son aquellos que al estar expuestos a un conglomerado de factores de riesgo, tienen la capacidad de sobreponerse a la adversidad.

Necesidades educativas específicas: Podemos considerarlas como aquellas que buscan responder a las características y necesidades de ciertos individuos que requieren de una intervención especial a través de una enseñanza individualizada.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación

El estudio sobre la acción docente como factor promotor de la resiliencia educativa en estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central fue de tipo descriptiva-correlacional.

Descriptiva porque buscó relatar el comportamiento de la problemática y los componentes esenciales de las variables inmersas, mediante la aplicación del método hipotético deductivo. Además correlacional porque buscó conocer la magnitud de asociación o no entre las variables inmersas en el estudio.

En los estudios descriptivos el objetivo no es indicar cómo y en qué magnitud se relacionan las variables, sino más bien describir los hechos en relación al fenómeno (Hernández Sampieri, 2006). En este sentido, la investigación buscó describir el tipo de acciones que realiza el personal docente, en su quehacer educativo; sean estas de forma consciente o inconsciente y de qué forma esas acciones promueven la capacidad de enfrentar riesgos y adversidades en la vida escolar de los estudiantes aún en los contextos y realidades desfavorables y además el tipo de relación docente-estudiante que posibilita la motivación de logro.

Por otra parte, en los estudios correlacionales, Hernández Sampieri (2006) expresa que estos estudios tienen el propósito de conocer la magnitud y relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular. Así, la investigación correlacional, asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. Sampieri, en su libro *Metodología de la*

Investigación, plantea que los estudios correlacionales son útiles para saber cómo se puede comportar un concepto o variable al conocer el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas.

3.2 Población

En la tabla (*Ver Anexo B*) se presenta detalladamente el universo poblacional que fue parte de la investigación, haciendo un total de **23,974 sujetos** entre docentes y estudiantes de bachillerato técnico vocacional del primer al cuarto año de los institutos públicos de los departamentos de Chalatenango y San Salvador.

3.3 Método de muestreo y definición del tamaño de la muestra

3.3.1 Método de muestreo

El método de muestreo utilizado fue el probabilístico **por conglomerados**.

Ludewig (s,f) afirma:

Consiste en dividir el conjunto de elementos en subconjuntos llamados conglomerados, cuya característica es que internamente son heterogéneos en lo que se refiere a la variable en estudio pero si se comparan varios conglomerados, se nota que son parecidos entre sí. Una vez dividida la población en “N” conglomerados, se escoge en forma aleatoria “n” de ellos y se estudian todos sus elementos. (p.10)

En este sentido, como se trabajó por departamentos del país el conjunto de elementos lo conformaron los sujetos que fueron parte de la investigación (universo poblacional) y de los cuales se derivaron los subconjuntos (conglomerados) siguientes: Departamentos, municipios, institutos (unidades de observación), población (unidades de análisis) y unidades de análisis por género.

3.3.2 Tamaño de la muestra

Para obtener el tamaño de la muestra se aplicó la fórmula del muestreo aleatorio simple el cual es un procedimiento para determinar una muestra de la población disponible, en la cual todo elemento tiene igual probabilidad de integrar esa muestra. Se utilizó bajo el criterio que los miembros de la población son similares, su fórmula es:

$$n = \frac{(Z^2)(P)(Q)(N)}{(N - 1)E^2 + (Z^2)(P)(Q)}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra

N = Población total

Z = Nivel de confianza (1.96)

P = Proporción poblacional (0.50)

Q = Proporción poblacional de la no ocurrencia del evento (0.50)

1 = Valor estándar o desvío

E = Error muestral (0.05)

Por lo anterior, para determinar la muestra se hizo uso de la siguiente tabla, en donde se detallan los conglomerados respectivos.

Tabla 2. Población

Conglomerados	Etapas		N
Departamentos del país	Chalatenango	San Salvador	2
Municipios	18	19	52
Institutos	23	67	90
Nivel de escolaridad	3	4	7
Población	2,165	21,809	23,974
Total N			

Fuente: Con base de datos MINED

Cabe recalcar que la investigación se centró en las unidades de análisis: docentes y estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de los departamentos de Chalatenango

y San Salvador. Por ello, en la tabla 2 se detallan únicamente la cantidad de institutos públicos que cuentan con bachillerato técnico vocacional en ambos departamentos, sin importar la opción.

También es importante mencionar que los municipios de Chalatenango son 33, sin embargo, de esos 33 según los datos que nos otorgó el MINED solo hay presencia del bachillerato técnico vocacional en 18 municipios. Por ello, se estableció en el conglomerado de municipios de ese departamento dicha cantidad.

Haciendo uso de los datos de la tabla anterior, al realizar la sustitución en la fórmula para el conglomerado de municipios de Chalatenango (**18**) se tiene que:

$$n = \frac{(Z^2)(P)(Q)(N)}{(N - 1)E^2 + (Z^2)(P)(Q)}$$

$$n = \frac{(1.96^2)(0.50)(0.50)(18)}{(18 - 1)0.05^2 + (1.96^2)(0.50)(0.50)}$$

$$n = \frac{(3.8416)(0.50)(0.50)(18)}{(18 - 1)0.0025 + (3.8416)(0.50)(0.50)}$$

$$n = \frac{17.2872}{(17)0.0025 + 0.9604}$$

$$n = \frac{17.2872}{0.0425 + 0.9604}$$

$$n = \frac{17.2872}{1.0029} = 17.23$$

$$n \approx 17$$

Por tanto, se obtuvo que el tamaño de la muestra para el conglomerado de municipios de Chalatenango fue 17, aproximadamente. El mismo procedimiento se siguió para el resto de conglomerados y sus resultados se detallan a continuación:

Tabla 3. Tamaño de la muestra

Conglomerados	Etapas								N
	1 Conglomerado Departamentos del país	Chalatenango				San Salvador			
2 Conglomerado Municipios	17				18				35
3 Conglomerado Institutos	22				57				79
4 Conglomerado Nivel de escolaridad	3				4				7
5 Conglomerado Unidades de análisis	326				378				704
Unidades de análisis por género	Estudiantes		Docentes		Estudiantes		Docentes		
Total n	F	M	F	M	F	M	F	M	

Los resultados reflejaron que la muestra a utilizar era de 704 sujetos entre docentes y estudiantes. Ahora, considerando el tiempo para la recolección de información y los recursos con los que se contaba como equipo de investigación se consideró como una muestra poco manejable para el equipo, por ello se realizó el mismo procedimiento anterior pero esta vez se ocuparon los datos de la tabla 3.

Al realizar la sustitución en la fórmula para el conglomerado de municipios de Chalatenango (17) se tiene que:

$$n = \frac{(Z^2)(P)(Q)(N)}{(N - 1)E^2 + (Z^2)(P)(Q)}$$

$$n = \frac{(1.96^2)(0.50)(0.50)(17)}{(17 - 1)0.05^2 + (1.96^2)(0.50)(0.50)}$$

$$n = \frac{(3.8416)(0.50)(0.50)(30)}{(17 - 1)0.0025 + (3.8416)(0.50)(0.50)}$$

$$n = \frac{16.3268}{(16)0.0025 + 0.9604}$$

$$n = \frac{16.3268}{0.04 + 0.9604}$$

$$n = \frac{16.3268}{1.0004} = 16.32$$

$$n \approx 16$$

Por tanto, se obtuvo que el tamaño de la muestra para el conglomerado de municipios de Chalatenango es 16, aproximadamente. El mismo procedimiento se siguió para el resto de conglomerados y sus resultados se detallan a continuación:

Tabla 3.1 *Tamaño de la muestra*

Conglomerados	Etapas								N
	Chalatenango				San Salvador				
1 Conglomerado Departamentos del país									2
2 Conglomerado Municipios	16				17				33
3 Conglomerado Institutos	21				50				71
4 Conglomerado Nivel de escolaridad	3				4				7
5 Conglomerado Unidades de análisis	177				191				368
Unidades de análisis por género	Estudiantes		Docentes		Estudiantes		Docentes		
Total n	F	M	F	M	F	M	F	M	
	51	36	50	40	41	54	55	41	

Los resultados reflejaron que la muestra a utilizar era de 368 sujetos entre docentes y estudiantes por lo que se consideró como una muestra manejable para el equipo de investigación. El procedimiento para calcular las unidades de análisis por género se hizo de manera aleatoria y se explica en el inciso 3.2.4.2, trabajo de campo.

3.4 Método, técnicas, instrumentos, procedimiento de investigación y estadístico

3.4.1 Método

Para la realización de esta investigación se utilizó el método hipotético deductivo, el cual parte de premisas generales hacia premisas particulares.

En este sentido, se emiten hipótesis acerca de las posibles soluciones o explicaciones al problema o fenómeno planteado, comprobando con los datos disponibles si estos están de acuerdo con aquellos. Se construyen a partir de hipótesis planteadas al inicio de la investigación las cuales pretenden solucionar o explicar la realidad a investigar. Dicha explicación se deriva de la prueba de las hipótesis aplicando el estadístico que mejor se adapte a la investigación y a la vez, sea resultado de la recolección de datos para lo cual serán usados los instrumentos, en caso que las hipótesis no coincidan con la información recolectada se procede a eliminarlas o replantearlas para una mejor comprensión de la investigación (Popper, 1962).

3.4.2 Técnicas

La técnica es un conjunto de reglas y operaciones formuladas expresamente para el manejo correcto de instrumentos de recolección de datos. Dicho esto, la técnica utilizada durante la investigación fue la encuesta, la cual consiste en una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener datos agregados (Rojas Soriano, 2013).

3.4.3 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios con preguntas cerradas. Hernández Sampieri et al, (2003) afirma:

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (...). En las preguntas cerradas las categorías de respuesta son definidas a priori por el investigador y se le muestran al sujeto encuestado, quien debe elegir la opción que describa más adecuadamente su respuesta. (pp.310-311)

Dicho esto, se elaboraron dos cuestionarios, uno dirigido al personal docente y el otro dirigido a los estudiantes de bachillerato técnico vocacional (*Ver anexo C*).

Las opciones de respuesta de los cuestionarios fueron con base a una escala ordinal de tipo Likert. Hernández Sampieri et al, (2003) afirma: “Escalamiento Likert conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (p.341). Esta escala de tipo Likert tomó valores numéricos de entre 1 y 5, donde 1 representó la ausencia del atributo y era la categoría más baja y 5 representó la presencia del atributo y fue la categoría más alta. Los ítems fueron contruidos tomando como referencia los indicadores de la operacionalización de variables (*Ver tabla 1*) haciendo un total de 20 interrogantes para cada cuestionario.

3.4.4 Procedimiento

3.4.4.1 Validez y medida de confiabilidad

Durante la prueba piloto los instrumentos de recolección de datos se sometieron a un proceso de validez y confiabilidad para emitir las correcciones oportunas y que estas ayudaran al proceso de investigación. Dicho proceso se describe a continuación.

✓ Validez

La validez fue de contenido y se realizó por medio del método de agregados individuales a través del juicio de 5 expertos en la temática de investigación o que estaban familiarizados con la misma.

Corral (2009) afirma:

Validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir (...). Los investigadores deben elaborar una serie de ítems, acordes con las variables empleadas y sus respectivas dimensiones. Luego de la selección de los ítems más adecuados para el proyecto, se elabora el instrumento para ser validado por un grupo impar de expertos, normalmente de tres a cinco, que certifiquen, efectivamente que las preguntas, reactivos o afirmaciones seleccionadas son claras y tienen coherencia con el trabajo desarrollado. (pp.230-231)

Corral (2009) refiere que hay que considerar la validez de contenido no cuantitativamente, sino más bien una cuestión de juicio en la que se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando, el denominado juicio de expertos que se obtiene por métodos grupales o por métodos de experto único.

Anteriormente se mencionaba que la validez se realizó por medio del método de agregados individuales.

Corral (2009) dice que en el método de agregados individuales se pide individualmente a cada experto que dé una estimación directa de los ítems del instrumento, en este método no se exige que

se reúnan los expertos en un lugar determinado ya que se les requiere individualmente. Para llevarlo a cabo, debe procederse de la siguiente manera:

1. Seleccionar al menos tres expertos o jueces.
2. Dar a cada experto la información escrita suficiente sobre el propósito de la prueba, tablas de especificaciones, operacionalización de las variables del estudio, entre otros.
3. Cada experto debe recibir un instrumento de validación como el utilizado en la presente investigación. (*Ver anexo D*)
4. Recoger y analizar los instrumentos de validación y se decide:
 - Los ítems con 100% de coincidencia favorable entre expertos quedan incluidos en el instrumento.
 - Los ítems con 100% de coincidencia desfavorable entre expertos quedan excluidos del instrumento.
 - Los ítems que tengan una coincidencia parcial entre los jueces deben ser revisados, reformulados o sustituidos, si es necesario y nuevamente validados.

Descrito lo anterior, para llevar a cabo este proceso se contactó con cada uno de los expertos y se les solicitó la colaboración, se programaron las fechas y horarios en los que se disponía de tiempo. Durante la validación, los expertos calificaron los ítems de los instrumentos con una valoración de “Si” o “No” de acuerdo a criterios como: claridad en la redacción de las preguntas, coherencia interna, inducción a la respuesta, lenguaje adecuado con el nivel del informante y mide lo que pretende medir. En la tabla de validez se encontraba un espacio en donde ellos pudieron hacer las observaciones de aprobación o de mejora con respecto a los ítems que se estudiaron.

Al terminar el proceso con los cinco expertos, se procedió a revisar los instrumentos de validación y según fue necesario se reformularon y sustituyeron los ítemes respectivos. Para determinar la validez de los instrumentos se hizo de forma general y por ítem. Para el caso de la validación general de cada instrumento se utilizó el índice de concordancia de Bellack cuya fórmula es:

$$V = \frac{TA (si)}{TA(si) + TD(no)} \times 100$$

Donde:

$V =$ Validación

$TA =$ Totalmente de acuerdo, se refiere a todos los "si"

$TD =$ Totalmente en desacuerdo, se refiere a todos los "no"

Para el caso de la validación por ítem se realizó el procedimiento por medio de una regla de tres simple en cada uno de los reactivos. El procedimiento empleado se explica a continuación:

Por ejemplo, para el primer reactivo o ítem del cuestionario dirigido a docentes, se tiene que 25 es al 100%; entonces ¿Qué porcentaje le corresponde a 17? Dicho enunciado se plantea matemáticamente de la siguiente forma.

$$\frac{25}{17} \rightarrow \frac{100\%}{x}$$

Al operar se tiene que: $17 \times 100 / 25 = 68\%$

Por tanto, el primer ítem del cuestionario dirigido a docentes fue 68% valido. El mismo procedimiento se siguió para el resto de ítemes y sus respectivos cálculos en ambos cuestionarios. Por otra parte, la magnitud de validez general para ambos cuestionarios (docentes y estudiantes)

fue satisfactoria, con un porcentaje de 97 y para la validez por ítem los porcentajes oscilaron entre 68 y 84 para ambos casos respectivamente. Para ver los resultados del proceso de validación consultar las tablas del anexo E.

Dicho lo anterior, se analizaron los resultados de este proceso y se decidió que:

- En la validez por ítem se reformularían aquellos que tuviesen una coincidencia parcial entre los jueces, dicho de otra forma, aquellos que tuvieran un porcentaje menor de 70. Esto involucró a los numerales 1, 8, 9, 12, 18 y 20 del cuestionario dirigido a docentes y a los numerales 2 y 10 del cuestionario dirigido a estudiantes. Es importante mencionar que algunos del resto de ítems sufrieron modificaciones pero con respecto a la redacción, como sugerencia hecha por los expertos.

✓ **Confiabilidad**

Antes de iniciar el trabajo de campo, es necesario probar los cuestionarios sobre un pequeño grupo de población. A este proceso se le conoce como “prueba piloto” y básicamente debe garantizar las mismas condiciones de realización que el trabajo de campo. Para llevar a cabo este proceso es recomendable realizarlo con un pequeño grupo de sujetos que no pertenezcan a la muestra seleccionada, pero sí a la población o un grupo con características similares a la muestra del trabajo de campo, aproximadamente entre 14 y 30 sujetos (Corral, 2009).

Para el caso de esta investigación la prueba piloto se realizó con 32 sujetos entre docentes (18) y estudiantes (14) del bachillerato técnico vocacional del Complejo Educativo Cantón Santa Marta, del departamento de Cabañas. Se eligió esta institución gracias a la accesibilidad y familiaridad con la institución para llevar a cabo este proceso, también debido a que el proceso se desarrolló durante las vacaciones agostinas del departamento de San Salvador, por lo que se dificultaba llevar

a cabo la prueba piloto en ese departamento; mientras que en Cabañas las actividades en las instituciones educativas se desarrollaban con normalidad.

La confiabilidad responde a la pregunta ¿Con cuánta exactitud los ítems o reactivos representan al universo de donde fueron seleccionados? En este sentido, para estimar la confiabilidad de ambos cuestionarios se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach el cual se utiliza para evaluar la homogeneidad de las preguntas o ítems, cuando se trata de alternativas de respuestas policotómicas, como la escala tipo Likert (Corral, 2009).

Hernández Sampieri, et al (citado en Corral, 2009) refiere que el coeficiente α de Cronbach puede ser calculado por medio de dos formas:

- a. Mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total y
- b. Mediante la matriz de correlación de los ítems.

Para esta investigación se hizo mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total, cuya fórmula es:

$$\alpha = \frac{\kappa}{\kappa - 1} \left(1 - \frac{\sum si^2}{St^2} \right)$$

Donde:

α = *Coeficiente de confiabilidad de la prueba o cuestionario*

κ = *Número de ítems*

$\sum si^2$ = *Sumatoria de las varianzas de los ítems*

St^2 = *Varianza total del instrumento*

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta, es decir que haya homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem, mayor será el Alpha de Cronbach.

El proceso para calcular el coeficiente de confiabilidad general de cada cuestionario se hizo en Excel 2013 (*Ver anexo F*) dejando como resultado magnitudes muy fuertes (*Ver figura 4*) de 0.89 para el cuestionario dirigido a docentes y de 0.80 para el cuestionario dirigido a estudiantes. Posteriormente se hizo la medición de confiabilidad haciendo uso del programa estadístico SPSS versión 21 para detectar aquellos ítemes que pudiesen ser excluidos de los cuestionarios y se finalizó el proceso contrastando los resultados obtenidos a través de Excel y de los cuales se tuvo una variación mínima. (*Ver anexo G*)

Figura 8. *Escala de interpretación de la magnitud del Coeficiente de correlación*

Coeficiente de correlación	Magnitud
0,70 a 1,00	Muy fuerte
0,50 a 0,69	Sustancial
0,30 a 0,49	Moderada
0,10 a 0,29	Baja
0,01 a 0,09	Despreciable

Fuente: *Sierra Bravo en (Corral, 2009)*

3.4.5 Trabajo de campo

Para llevar a cabo el trabajo de campo con la muestra seleccionada, se apoyó de la tabla 3.1 y en la tabla del anexo B. Se escogieron de forma aleatoria las unidades de observación (municipios e institutos) y las unidades de análisis por género de la siguiente forma:

- **Para las unidades de observación (municipios e institutos)**

Se imprimió la tabla del anexo B (*Universo poblacional de la investigación*) y se recortaron y doblaron por mitad los nombres de cada instituto de ambos departamentos y al finalizar se introdujeron por separados todos los institutos de Chalatenango en una bolsa plástica y lo mismo se hizo con todos los institutos de San Salvador.

Para que todos los institutos tuviesen la misma probabilidad de convertirse en unidad de observación se mezclaron dentro de la bolsa plástica y se fueron extrayendo uno a uno hasta obtener la cantidad fijada en el conglomerado 3 de la tabla 3.1 *Tamaño de la muestra*. De esta forma se obtuvieron los 21 institutos para el departamento de Chalatenango y los 50 institutos para el departamento de San Salvador los cuales se detallan en la siguiente tabla: * *Importante aclarar que las instituciones educativas en cursiva son las únicas a las que tuvo acceso el equipo de investigación.*

Tabla 10. Unidades de observación

Departamentos	Nombre de la institución	Municipio	Zona
Chalatenango	<i>INSTITUTO NACIONAL DE LA PALMA</i>	<i>LA PALMA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE SAN IGNACIO</i>	<i>SAN IGNACIO</i>	<i>RURAL</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DOCTOR FRANCISCO MARTINEZ SUAREZ</i>	<i>CHALATENANGO</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE NUEVA CONCEPCION</i>	<i>NUEVA CONCEPCION</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL RUFINO GUEVARA</i>	<i>AGUA CALIENTE</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL CANTON LAS PILAS</i>	<i>SAN IGNACIO</i>	<i>RURAL</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE LA REINA</i>	<i>LA REINA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE EL PARAISO</i>	<i>EL PARAISO</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE DULCE NOMBRE DE MARIA</i>	<i>DULCE NOMBRE DE MARIA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE CITALA</i>	<i>CITALA</i>	<i>URBANA</i>
Chalatenango	<i>INSTITUTO NACIONAL DE LA LAGUNA</i>	<i>LA LAGUNA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL SAN FRANCISCO LEMPA</i>	<i>SAN FRANCISCO LEMPA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>CENTRO ESCOLAR GENERAL MANUEL JOSE ARCE</i>	<i>COMALAPA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>COMPLEJO EDUCATIVO CANTON ARRACAOS</i>	<i>NUEVA CONCEPCION</i>	<i>RURAL</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE AZACUALPA</i>	<i>AZACUALPA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL REPUBLICA DE ITALIA</i>	<i>TEJUTLA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL CASERIO AGUACAYO CANTON EL TIGRE</i>	<i>LA REINA</i>	<i>RURAL</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE CONCEPCION QUEZALTEPEQUE</i>	<i>CONCEPCION QUEZALTEPEQUE</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE EL COYOLITO</i>	<i>TEJUTLA</i>	<i>RURAL</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE POTONICO</i>	<i>POTONICO</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL SAN MIGUEL DE MERCEDES</i>	<i>SAN MIGUEL DE MERCEDES</i>	<i>URBANA</i>
	<i>COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO EL CARMELO</i>	<i>SOYAPANGO</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE APOPA</i>	<i>APOPA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO FRAY MARTIN DE PORRES</i>	<i>SOYAPANGO</i>	<i>URBANA</i>
<i>INSTITUTO NACIONAL DE TONACATEPEQUE</i>	<i>TONACATEPEQUE</i>	<i>URBANA</i>	
San Salvador	<i>COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO EL CARMELO</i>	<i>SOYAPANGO</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE APOPA</i>	<i>APOPA</i>	<i>URBANA</i>
	<i>COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO FRAY MARTIN DE PORRES</i>	<i>SOYAPANGO</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE TONACATEPEQUE</i>	<i>TONACATEPEQUE</i>	<i>URBANA</i>

COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO SEÑORA DEL ROSARIO	SAN MARCOS	URBANA
<i>COMPLEJO EDUCATIVO TOMAS CABRERA</i>	<i>CUSCATANCINGO</i>	<i>URBANA</i>
<i>COMPLEJO EDUCATIVO JOAQUIN RODEZNO</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
<i>INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE</i>	<i>AYUTUXTEPEQUE</i>	<i>URBANA</i>
COMPLEJO EDUCATIVO DOCTOR DAVID ESCOBAR GALINDO	GUAZAPA	URBANA
INSTITUTO NACIONAL DE AGUILARES	AGUILARES	URBANA
CENTRO ESCOLAR GENERAL FRANCISCO MORAZAN	SAN SALVADOR	URBANA
INSTITUTO NACIONAL DE LA COLONIA SANTA LUCIA	ILOPANGO	URBANA
<i>INSTITUTO NACIONAL ALBERT CAMUS</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
<i>COMPLEJO EDUCATIVO CONCHA VIUDA DE ESCALON</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
INSTITUTO NACIONAL DE EL PAISNAL	EL PAISNAL	URBANA
COMPLEJO EDUCATIVO CAPITAN GENERAL GERARDO BARRIOS S.S.	SAN SALVADOR	URBANA
<i>INSTITUTO NACIONAL GENERAL JESUS MARIA BRAN</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO FE Y ALEGRIA	SAN SALVADOR	URBANA
<i>COMPLEJO EDUCATIVO ANGELA DE SOLER</i>	<i>CUSCATANCINGO</i>	<i>RURAL</i>
INSTITUTO NACIONAL TECNICO INDUSTRIAL	SAN SALVADOR	URBANA
COMPLEJO EDUCATIVO PADRE JOSE MARIA VILASECA	APOPA	URBANA
<i>INSTITUTO NACIONAL ACCION CIVICA MILITAR</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
COMPLEJO EDUCATIVO RESIDENCIAL ALTA VISTA	SAN MARTIN	URBANA

Departamentos	Nombre de la institución	Municipio	Zona
San Salvador	<i>INSTITUTO NACIONAL PROFESORA BERTHA FIDELIA CAÑAS</i>	<i>SAN MARCOS</i>	<i>RURAL</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE SAN MARCOS</i>	<i>SAN MARCOS</i>	<i>URBANA</i>
	<i>COMPLEJO EDUCATIVO DELGADO</i>	<i>CIUDAD DELGADO</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE SAN BARTOLO</i>	<i>ILOPANGO</i>	<i>RURAL</i>
	<i>CENTRO ESCOLAR JAPON</i>	<i>MEJICANOS</i>	<i>URBANA</i>
	<i>COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO PADRE MARIO ZANCONATO</i>	<i>SAN MARCOS</i>	<i>URBANA</i>
	INSTITUTO NACIONAL DE SAN MARTIN	SAN MARTIN	URBANA
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE SANTIAGO TEXACUANGOS</i>	<i>SANTIAGO TEXACUANGOS</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL GENERAL MANUEL JOSE ARCE</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE SOYAPANGO</i>	<i>SOYAPANGO</i>	<i>URBANA</i>
	COMPLEJO EDUCATIVO CANTON SAN ISIDRO	PANCHIMALCO	RURAL
	<i>INSTITUTO NACIONAL PROFESOR JAIME FRANCISCO LOPEZ</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
	COMPLEJO EDUCATIVO CANTON TUTULTEPEQUE	NEJAPA	RURAL
	<i>INSTITUTO NACIONAL GENERAL FRANCISCO MENENDEZ</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
	ESCUELA SALESIANA MARIA AUXILIADORA	SOYAPANGO	URBANA
	<i>COMPLEJO EDUCATIVO REPUBLICA DEL ECUADOR</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
	COMPLEJO EDUCATIVO DR HUMBERTO ROMERO ALVERGUE	SAN SALVADOR	URBANA
	<i>INSTITUTO NACIONAL DE COMERCIO</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
	CENTRO ESCOLAR FABIO CASTILLO	ILOPANGO	URBANA
	INSTITUTO NACIONAL JUAN PABLO II	NEJAPA	URBANA

INSTITUTO NACIONAL MAESTRO ALBERTO MASFERRER	MEJICANOS	URBANA
<i>INSTITUTO EMILIANI</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
<i>COMPLEJO EDUCATIVO REFUGIO SIFONTES</i>	<i>CIUDAD DELGADO</i>	<i>URBANA</i>
INSTITUTO NACIONAL SAN LUIS	SOYAPANGO	URBANA
<i>INSTITUTO NACIONAL TECNICO INDUSTRIAL</i>	<i>SAN SALVADOR</i>	<i>URBANA</i>
<i>INSTITUTO NACIONAL DE CIUDAD DELGADO</i>	<i>CIUDAD DELGADO</i>	<i>URBANA</i>
INSTITUTO NACIONAL GENERAL FRANCISCO MORAZAN	SAN SALVADOR	URBANA

- **Para las unidades de análisis por género**

Se utilizó el mismo procedimiento que con las unidades de observación, con la diferencia que según la tabla 3.1 cada departamento tiene su propia representación de la muestra, para el caso de Chalatenango fueron 177 sujetos entre docentes y estudiantes y para el departamento de San Salvador un total de 191 sujetos entre docentes y estudiantes. En este sentido, para el caso de Chalatenango se elaboraron 177 papeles con la palabra “**estudiantes**” y 177 papeles con la palabra “**docentes**” para que ambas unidades de análisis tuviesen igual oportunidad de participación. Por ello, se introdujeron y mezclaron todos los papeles en una sola bolsa plástica y se comenzó a extraer uno a uno, hasta completar los 177 que correspondían al departamento. Como resultado de esto se contabilizaron al final 87 papeles con la palabra “**estudiantes**” y 90 papeles con la palabra “**docentes**”.

A sabiendas de lo anterior, para conocer cuántas unidades de **análisis por género** le correspondían a los estudiantes del departamento de Chalatenango, se elaboraron 87 papeles con la letra “**F**” y 87 papeles con la letra “**M**” de la misma forma se hizo para los docentes con la diferencia que se elaboraron 90 papeles con la letra “**F**” y 90 papeles con la letra “**M**”. Luego de extraerlos de forma aleatoria como se ha ido explicando anteriormente, al final se contabilizó 51 letras “**F**” y 36 letras “**M**” para los estudiantes y 50 letras “**F**” y 40 letras “**M**” para los docentes.

El mismo procedimiento antes descrito se hizo para el departamento de San Salvador, con la diferencia que el número de papeles elaborados aumentaron. Para visualizar las unidades de análisis por género para este departamento consúltese la tabla 3.1 *Tamaño de la muestra*.

Posteriormente, se coordinó cuestiones logísticas con la Dirección Departamental de Educación de San Salvador para que se autorizara a través de una circular (*Ver anexo H*) el acceso a las instituciones educativas y se comenzó en ese departamento la aplicación autoadministrada de los cuestionarios a las unidades de análisis respectivas. Concluido el proceso en San Salvador, se trasladó hacia el departamento de Chalatenango para continuar con la recolección de la información hasta su finalización.

3.4.6 Organización y clasificación de datos

Con base a los resultados del trabajo de campo, se organizaron y clasificaron los datos por variable, esto quiere decir que se representaron los datos por medio de cuatro tablas con sus respectivas frecuencias absolutas y porcentuales con sus respectivos análisis.

Como se aplicaron dos cuestionarios a dos unidades de análisis distintas entre sí, pero relacionadas al tema de investigación se procedió de la siguiente forma:

- En cada tabla se especificó el número del ítem, seguido del indicador utilizado y a la par la respectiva interrogante que medía el indicador. En este sentido, como fueron dos cuestionarios de 20 interrogantes cada uno y que fueron elaborados con los mismos indicadores, se colocaron ambas preguntas en el mismo indicador, hasta completar el número de ítemes en sus respectivas tablas como se muestra a continuación:

Cuadro 2. Formato para tabulación de datos

N°	Indicador	Ítemes	Opciones de respuesta												
			Siempre		La mayoría de veces sí		Algunas veces sí, algunas veces no		La mayoría de veces no		Nunca		Nulos*		
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1	Indicador 1	Ítem 1 (docentes)													
		Ítem 1 (estudiantes)													
2	Indicador 2	Ítem 2 (docentes)													
		Ítem 2 (estudiantes)													
...20	Indicador 20	Ítem 20 (docentes)													
		Ítem 20 (estudiantes)													

- Realizado ese proceso, se continuó a graficar esos datos en Excel 2013 de la siguiente forma: primero se realizó la sumatoria entre las frecuencias (F) por opción de respuesta de cada par de ítemes hasta unificar los datos a modo que estos respondieran a la muestra seleccionada (368) como se visualiza en el cuadro 3 y luego se realizaron los gráficos con sus respectivas interpretaciones.

* En esta columna se colocaron los ítemes anulados (que no fueron respondidos o que el/los sujetos seleccionó dos o más opciones de respuesta distinta en el mismo ítem y se les asignó el valor de 0)

Cuadro 3. Unificación de datos

N°	Indicador	Siempre		La mayoría de veces		Algunas veces sí, algunas veces no		La mayoría de veces no		Nunca		Nulos*		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Indicador 1													368	100
2	Indicador 2													368	100
...20	Indicador 20													368	100

3.4.7 Prueba de las hipótesis

Para la prueba de hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación por rangos ordenados rho de Spearman, simbolizado como “rs”. Hernández Sampieri et al, (2003) afirma: “Es una medida de correlación para variables en un nivel de medición ordinal de modo que los individuos u objetos de la muestra pueden ordenarse por rangos (jerarquías)” (p.480).

Su fórmula es:

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n (n^2 - 1)}$$

3.4.8 Construcción de conclusiones y recomendaciones

Estas se hicieron tomando de referencia los siguientes criterios:

- Los resultados relacionados con los objetivos de la investigación.
- Los resultados de la prueba de hipótesis destacando la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas.
- Para el caso de las recomendaciones se elaboraron a partir de las conclusiones hechas, detallando las acciones a considerar o tomar con relación al problema de investigación, respondiendo a tres interrogantes ¿Quién?, ¿Qué? y ¿Cómo?

3.4.9 Estadístico

Como anteriormente se mencionó, la prueba de hipótesis se realizó por medio del coeficiente de correlación por rangos ordenados rho de Spearman, simbolizado como “rs”, cuya fórmula es:

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n (n^2 - 1)}$$

Donde:

D = Diferencia entre las variables

N = Número de casos

6 = Constante

Para determinar la magnitud de asociación se utilizó la figura 9.

Figura 9. *Magnitud de correlación o asociación de variables*

- 1.00 = *correlación negativa perfecta.* ("A mayor X , menor Y ", de manera proporcional. Es decir cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante.) Est también se aplica "a menor X , mayor Y ".
- 0.90 = Correlación negativa muy fuerte.
- 0.75 = Correlación negativa considerable.
- 0.50 = Correlación negativa media.
- 0.25 = Correlación negativa débil.
- 0.10 = Correlación negativa muy débil.
- 0.00 = No existe correlación alguna entre las variables.
- +0.10 = Correlación positiva muy débil.
- +0.25 = Correlación positiva débil.
- +0.50 = Correlación positiva media.
- +0.75 = Correlación positiva considerable.
- +0.90 = Correlación positiva muy fuerte.
- +1.00 = *Correlación positiva perfecta.*

Fuente: *Hernández Sampieri, et al (2003)*

CAPÍTULO IV.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE

RESULTADOS

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Organización y clasificación de los datos

4.1.1 Organización y clasificación de los datos de la variable independiente de la hipótesis específica 1 “*Acciones que realizan los docentes*”

La hipótesis específica uno de la investigación fue: “Las acciones que realizan los docentes promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central” donde la variable independiente era: “Las acciones que realizan los docentes”, la cual se exploró con los siguientes indicadores:

- Compromiso social
- Sensibilización de la problemática
- Reuniones periódicas con padres de familia
- Acercamiento con sus estudiantes
- Clases estimulantes

Los ítems con los que se midió cada indicador fueron los numerales 1, 2, 3, 4 y 5 implícitos en ambos cuestionarios (docentes y estudiantes), los cuales fueron respondidos por 368 sujetos.

Se establecieron cinco opciones de respuesta para cada ítem, asignándoles los siguientes valores: A las opciones de respuesta “Siempre” y “La mayoría de veces” se les asignó los valores de 5 y 4 respectivamente, representando ambos el grado en que tiene presencia el atributo. A la opción de respuesta “Algunas veces sí, algunas veces no”, se le asignó el valor de 3 representado la posibilidad de que existiera el atributo. Mientras que las opciones de respuesta “La mayoría de veces no” y “Nunca” se les asignó los valores de 2 y 1 respectivamente, representando ambos el grado en que no existe presencia del atributo. A los ítems anulados se les asignó el valor de 0.

Tabla 11. Análisis descriptivo de la variable independiente de la hipótesis específica 1

N°	Indicador	Ítemes	Opciones de respuesta											
			Siempre		La mayoría de veces sí		Algunas veces sí, algunas veces no		La mayoría de veces no		Nunca		Nulos	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Compromiso social	¿Organizo escenarios propicios como espacios de convivencia, alegría y el fomento de valores en situaciones de riesgo u adversidad para mis estudiantes?	82	44,1%	72	38,7%	29	15,6%	0	0,0%	2	1,1%	1	0,5%
		¿Las actitudes y acciones de mis docentes me preparan para enfrentarme al mundo?	46	25,3%	78	42,9%	47	25,8%	5	2,7%	5	2,7%	1	0,5%
2	Sensibilización de la problemática	¿Logro detectar cuando mis estudiantes enfrentan situaciones adversas y busco apoyarlos tanto como sea posible?	65	34,9%	79	42,5%	40	21,5%	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%
		¿Mis docentes se interesan en mis problemas educativos y personales?	17	9,3%	45	24,7%	85	46,7%	22	12,1%	13	7,1%	0	0,0%

3	Reuniones con padres de familia	¿Realizo convocatorias a los padres de familia para informar sobre situaciones que me preocupen acerca de mis estudiantes?	66	35,5%	48	25,8%	53	28,5%	13	7,0%	6	3,2%	0	0,0%
		¿Realizar reuniones periódicas con tus padres de familia, incide en la continuidad de tus estudios?	53	29,1%	43	23,6%	42	23,1%	20	11,0%	17	9,3%	7	3,8%
4	Acercamiento con estudiantes	¿Genero unidad y compañerismo entre mis estudiantes cuando uno de ellos enfrenta situaciones adversas?	113	60,8%	58	31,2%	11	5,9%	3	1,6%	1	0,5%	0	0,0%
		¿La cercanía con tus docentes, te ayuda en la continuidad de tu formación académica?	46	25,3%	67	36,8%	43	23,6%	15	8,2%	9	4,9%	2	1,1%
5	Clases estimulantes	¿Establezco espacios de meditación y relajación en el aula a través de la música, el deporte, el arte y otros para los estudiantes?	34	18,3%	40	21,5%	70	37,6%	23	12,4%	19	10,2%	0	0,0%
		¿Consideras que las clases participativas influyen en tu formación académica?	79	43,4%	60	33,0%	32	17,6%	6	3,3%	4	2,2%	1	0,5%

4.2 Análisis e interpretación de resultados de la investigación

4.2.1 Análisis e interpretación de la variable independiente de la hipótesis específica 1

“Acciones que realizan los docentes”

En relación a la pregunta 1 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 44.1% respondió que siempre organiza escenarios propicios, asimismo, el 38.7% respondió la mayoría de veces, mientras que un 25.8% de los docentes respondió que algunas veces si y algunas veces no, el 2.7% respondió la mayoría de veces no y el 2.7% respondió nunca.

En relación a la pregunta 1 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 25.3% respondió siempre, de la misma manera, el 42.9% respondió la mayoría de veces sí, mientras que un 25.8% respondió que algunas veces si, algunas veces no. El 2.7% respondió la mayoría de veces no, mientras que el 2.7% respondió nunca.

En relación a la pregunta 2 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 34.9% respondió que siempre logran detectar cuando sus estudiantes enfrentan situaciones adversas, un 42.5% respondió la mayoría de veces sí, mientras que el 21.5% respondió algunas veces si, algunas veces no, un 0% se refleja en la mayoría de veces no y 1.1% respondió nunca.

En relación a la pregunta 2 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 9.3% respondió que sus docentes siempre se interesan en sus problemas educativos y personales, así como el 24.7% que respondió la mayoría de veces si, un 46.7% respondió que algunas veces si, algunas veces no, mientras que un 12.1% respondió la mayoría de veces no y el 7.1% respondió que nunca han observado interés alguno de sus docentes para atender a sus problemas educativos y personales.

En relación a la pregunta 3 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 35.5% respondió que siempre realizan reuniones con padres de familia para informar sobre situaciones de los estudiantes. El 25.8% respondió la mayoría de veces si, mientras que un 28.5% respondió algunas veces si, algunas veces no, un 7.0% respondió la mayoría de veces no y el 3.2% respondió que nunca realizan reuniones con padres de familia.

En relación a la pregunta 3 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 29.1% respondió que siempre incide el realizar reuniones con padres de familia en la continuidad de sus estudios, un 23.6% respondió la mayoría de veces si, mientras que un 23.1% respondió algunas veces si, algunas veces no, el 11% respondió la mayoría de veces no y el 9.3% respondió nunca.

En relación a la pregunta 4 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 60.8% respondió que siempre genera compañerismo entre estudiantes y el 31.2% respondió que la mayoría de veces si, un 5.9% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que un 1.6% respondió la mayoría de veces no y el 0.5% respondió que nunca generan compañerismo y unidad durante sus clases siendo esta opciones las que poseen los porcentajes menores.

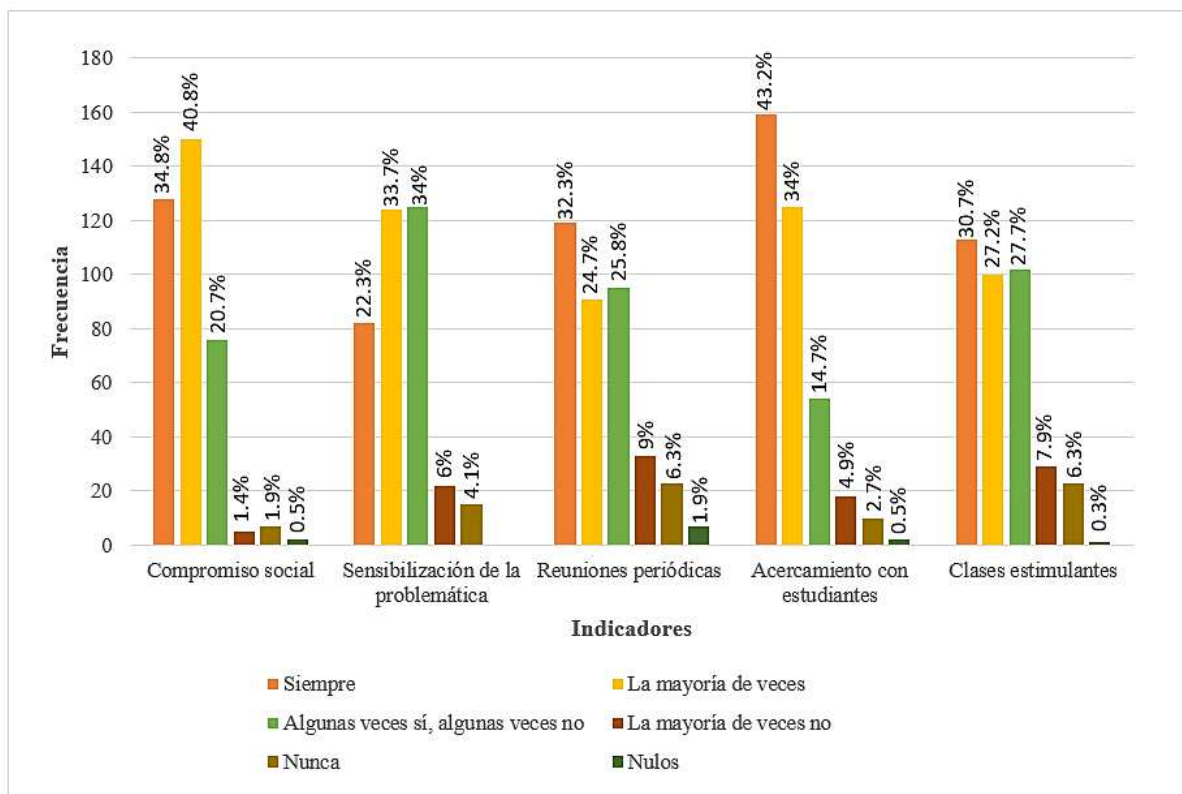
En relación a la pregunta 4 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 25.3% respondió que siempre les ayuda la cercanía con sus docentes a continuar con su formación académica, un 36.8% respondió que la mayoría de veces sí, mientras que un 23.6% respondió algunas veces si, algunas veces no. El 8.2% respondió la mayoría de veces no y el 4.9% respondió que nunca.

En relación a la pregunta 5 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 18.3% siempre establecen espacios de meditación y relajación en el aula para los estudiantes,

mientras que el 21.5% respondió la mayoría de veces sí, un 37.6% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que un 12.4% respondió la mayoría de veces no y el 10.2% respondió que nunca dedican tiempo a propiciar clases estimulantes por medio de la musica, meditación, entre otros.

En relación a la pregunta 5 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 43.4% respondió que siempre influyen en su formación academica las clases participativas, de igual manera el 33% respondió la mayoría de veces sí, mientras que un 17.6% respondió algunas veces si, algunas veces no, el 3.3% respondió la mayoría de veces no y el 2.2% respondió nunca.

Gráfico 2. Comportamiento de la variable independiente de la hipótesis específica 1 “Acciones que realizan los docentes”



Interpretación: El gráfico refleja una tendencia favorable en los picos altos, donde existe presencia del atributo. En este sentido se puede inferir que hay compromiso social por parte de los docentes que se manifiesta a través de escenarios propicios y el fomento en la práctica de valores en los estudiantes. Por otra parte, es observable que existe un nivel de afectación significativo cuando se detectan situaciones de riesgo en los estudiantes y se busca la forma de apoyarlos en la medida de lo posible. Además, parece que las reuniones periódicas con padres de familia resultan efectivas para comunicar aquellas situaciones que preocupan al personal docente y estas se encuentran a su vez en relación con el acercamiento que tienen con sus estudiantes. Por su parte, el indicador de clases estimulantes refleja un comportamiento parcial por lo que se puede inferir

que existe una variación en la frecuencia con que se establecen espacios de meditación y relajación a través de expresiones artísticas, recreativas y corporales.

4.1.2 Organización y clasificación de los datos de la variable dependiente de la hipótesis específica 1 “*Resiliencia educativa*”

La hipótesis específica uno de la investigación fue: “Las acciones que realizan los docentes promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central” donde la variable dependiente era: “Resiliencia educativa”, la cual se exploró con los siguientes indicadores:

- Auto concepto positivo
- Autoestima
- Motivación intrínseca
- Autonomía
- Tenacidad

Los ítems con los que se midió cada indicador fueron los numerales 6, 7, 8, 9 y 10 implícitos en ambos cuestionarios (docentes y estudiantes), los cuales fueron respondidos por 368 sujetos.

Se establecieron cinco opciones de respuesta para cada ítem, asignándoles los siguientes valores: A las opciones de respuesta “Siempre” y “La mayoría de veces” se les asignó los valores de 5 y 4 respectivamente, representando ambos el grado en que tiene presencia el atributo. A la opción de respuesta “Algunas veces sí, algunas veces no”, se le asignó el valor de 3 representado la posibilidad de que existiera el atributo. Mientras que las opciones de respuesta “La mayoría de veces no” y “Nunca” se les asignó los valores de 2 y 1 respectivamente, representando ambos el grado en que no existe presencia del atributo. A los ítems anulados se les asignó el valor de 0.

Tabla 12. Análisis descriptivo de la variable dependiente de la hipótesis específica 1

N°	Indicador	Ítemes	Opciones de respuesta											
			Siempre		La mayoría de veces sí		Algunas veces sí, algunas veces no		La mayoría de veces no		Nunca		Nulos	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6	Auto concepto positivo	¿Se propicia el autoconcepto positivo en los estudiantes por medio de charlas?	66	35,5%	63	33,9%	46	24,7%	8	4,3%	3	1,6%	0	0,0%
		¿La influencia del personal docente, te permite crear un auto concepto positivo?	45	24,7%	70	38,5%	45	24,7%	14	7,7%	4	2,2%	4	2,2%
7	Autoestima	¿Destaco las fortalezas y habilidades de mis estudiantes para propiciar confianza en ellos y en el medio que se desarrollan?	104	55,9%	67	36,0%	14	7,5%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%
		¿La intervención del personal docente te ayuda en la formación de tu autoestima?	30	16,5%	60	33,0%	58	31,9%	21	11,5%	9	4,9%	4	2,2%
8	Motivación intrínseca	¿Desarrollo actividades de creación y socialización que despierte el interés de los estudiantes?	64	34,4%	73	39,2%	34	18,3%	13	7,0%	1	0,5%	1	0,5%

		¿Me siento motivado a realizar las tareas que me presentan los docentes?	41	22,5%	67	36,8%	53	29,1%	12	6,6%	6	3,3%	3	1,6%
9	Autonomía	¿Aconsejo a mis estudiantes de manera que puedan enfrentar situaciones de riesgo y que organicen una independencia responsable conforme a sus posibilidades?	132	71,0%	40	21,5%	5	2,7%	8	4,3%	1	0,5%	0	0,0%
		¿He tomado decisiones acertadas durante mi proceso escolar?	44	24,2%	76	41,8%	47	25,8%	7	3,8%	0	0,0%	8	4,4%
10	Tenacidad	¿Se promueve la tenacidad en los estudiantes?	75	40,3%	76	40,9%	25	13,4%	6	3,2%	1	0,5%	3	1,6%
		¿Las orientaciones de los docentes, me incentiva a ser persistente a mis metas?	60	33,0%	63	34,6%	43	23,6%	10	5,5%	4	2,2%	2	1,1%

4.2.2 Análisis e interpretación de la variable dependiente de la hipótesis específica 1

“Resiliencia educativa”

En relación a la pregunta 6 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 35.5% respondió que siempre propician el auto concepto positivo en los estudiantes por medio de charlas, el 33.9% respondió la mayoría de veces sí, mientras que un 24.7% dice que algunas veces si, algunas veces no, el 4.3% respondió la mayoría de veces no y el 1.6% respondió que nunca.

En relación a la pregunta 6 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 24.7% respondió que la influencia de sus docentes siempre les permite crear un autoconcepto positivo, seguido de el 38.5% que respondió la mayoría de veces, un 24.7% respondió algunas veces sí, algunas veces no, mientras que el 7.7% respondió la mayoría de veces no y el 2.2% respondió nunca.

En relación a la pregunta 7 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 55.9% respondió que siempre destaca las fortalezas y habilidades de sus estudiantes. A la vez que el 36% respondió la mayoría de veces, un 7.5% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que un 0.5% respondió la mayoría de veces no y un 0.0% se refleja en la opción nunca.

En relación a la pregunta 7 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 16.5% respondió que la intervención personal del docente siempre ayuda en la formación de su autoestima, así como el 33% respondió que la mayoría de veces, el 31.9% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que un 11.5% respondió la mayoría de veces no y el 4.9% respondió nunca.

En relación a la pregunta 8 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 34.4% respondió siempre desarrolla actividades de creación y socialización que despierta el interés de los estudiantes, 39.2% respondió la mayoría de veces, mientras que el 18.3% respondió algunas veces si, algunas veces no. El 7% respondió la mayoría de veces no y el 0.5% respondió nunca.

En relación a la pregunta 8 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 22.5% respondió siempre se sienten motivados a realizar las tareas que presentan a los docentes. El 36.8% respondió la mayoría de veces, mientras un 29.1% respondió algunas veces si, algunas veces no. El 6.6% respondió la mayoría de veces no y el 3.3% respondió que nunca desean cumplir con sus deberes escolares.

En relación a la pregunta 9 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 71% respondió que siempre aconseja a sus estudiantes de manera que puedan enfrentar situaciones de riesgo y el 21.5% respondió la mayoría de veces, un 2.7% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que el 4.3% respondió la mayoría de veces no y el 0.5% respondió que nunca.

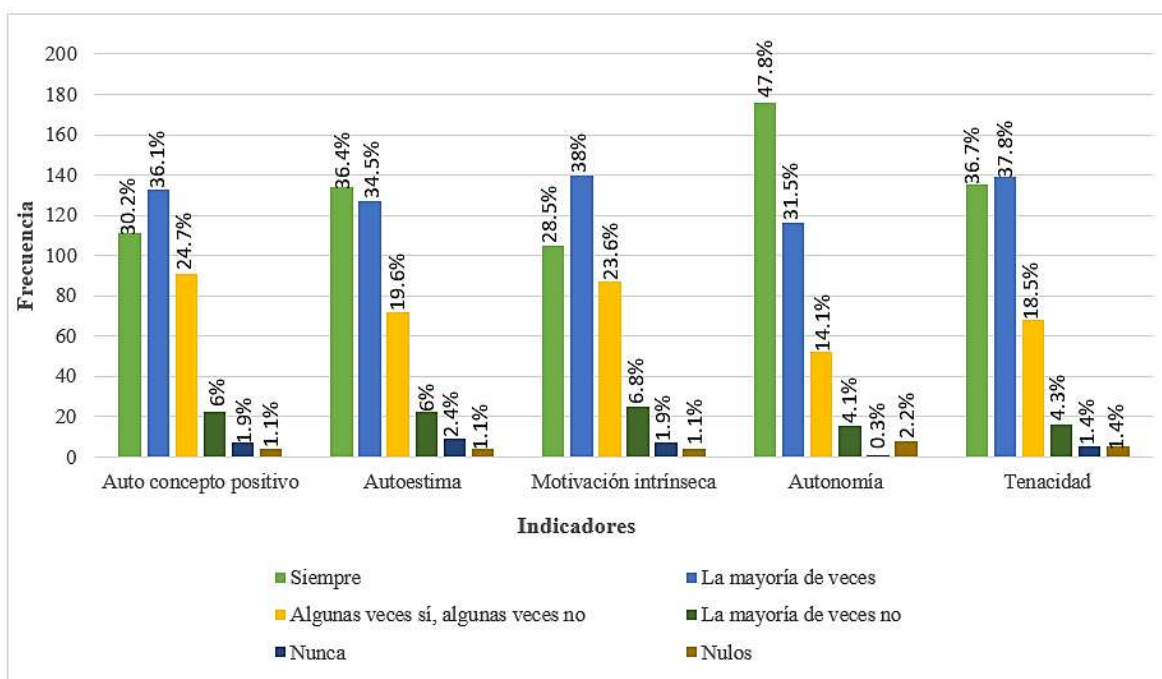
En relación a la pregunta 9 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados 24.2% respondió que siempre han tomado decisiones acertadas durante su proceso escolar. También, el 41.5% respondió la mayoría de veces, el 25.8% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que el 3.8% respondió la mayoría de veces no y el 0% nunca.

En relación a la pregunta 10 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 40.3% siempre promueve la tenacidad en sus estudiantes, al igual que el 40.9% respondió que

la mayoría de veces, un 13.4% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que el 3.2% respondió la mayoría de veces no y 0.5% respondió nunca.

En relación a la pregunta 10 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 33% siempre los incentivan a ser persistentes en sus metas las orientaciones de los docentes, de la misma manera, el 34.6% respondió la mayoría de veces, un 23.6% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que el 5.5% respondió la mayoría de veces no y el 2.2% respondió nunca.

Gráfico 3. Comportamiento de la variable dependiente de la hipótesis específica 1 “Resiliencia educativa”



Interpretación: El gráfico refleja una tendencia mayoritaria en los picos altos, donde existe presencia del atributo. En este sentido se puede inferir que efectivamente se está propiciando el autoconcepto positivo en los estudiantes y que este a su vez se realiza por medio de charlas donde la psicopedagogía aplicada por el docente tiene intervención. Por otra parte, la autoestima y la motivación intrínseca reflejan una variación favorable gracias a que se destacan las fortalezas y habilidades de los estudiantes, por lo que estos últimos sienten confianza en sí mismos y en el entorno para enfrentar situaciones adversas. Asimismo, los docentes están potenciando la autonomía y la tenacidad como habilidades para que los estudiantes puedan actuar independientemente y conforme a las posibilidades de cada uno. Por lo que se puede inferir que la formación desde las instituciones educativas es un factor clave en el proceso de resiliencia.

4.1.3 Organización y clasificación de los datos de la variable independiente de la hipótesis específica 2 “*El tipo de relación docente-estudiante*”

La hipótesis específica dos de la investigación fue: “El tipo de relación docente-estudiante posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central” donde la variable independiente era: “Tipo de relación docente-estudiante”, la cual se exploró con los siguientes indicadores:

- Accesibilidad
- Empatía
- Orientación asertiva
- Apadrinamiento escolar
- Seguimiento de casos

Los ítemes con los que se midió cada indicador fueron los numerales 11, 12, 13, 14 y 15 implícitos en ambos cuestionarios (docentes y estudiantes), los cuales fueron respondidos por 368 sujetos.

Se establecieron cinco opciones de respuesta para cada ítem, asignándoles los siguientes valores: A las opciones de respuesta “Siempre” y “La mayoría de veces” se les asignó los valores de 5 y 4 respectivamente, representando ambos el grado en que tiene presencia el atributo. A la opción de respuesta “Algunas veces sí, algunas veces no”, se le asignó el valor de 3 representado la posibilidad de que existiera el atributo. Mientras que las opciones de respuesta “La mayoría de veces no” y “Nunca” se les asignó los valores de 2 y 1 respectivamente, representando ambos el grado en que no existe presencia del atributo. A los ítemes anulados se les asignó el valor de 0.

Tabla 13. Análisis descriptivo de la variable independiente de la hipótesis específica 2

N°	Indicador	Ítemes	Opciones de respuesta											
			Siempre		La mayoría de veces sí		Algunas veces sí, algunas veces no		La mayoría de veces no		Nunca		Nulos	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
11	Accesibilidad	¿Otorgo el tiempo suficiente para atender u orientar a mis estudiantes cuando ellos lo necesitan?	98	52,7%	57	30,6%	25	13,4%	5	2,7%	0	0,0%	1	0,5%
		¿Buscas el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar?	48	26,4%	64	35,2%	41	22,5%	20	11,0%	3	1,6%	6	3,3%
12	Empatía	¿Fomento la habilidad de reconocer los esfuerzos y logros de los demás haciendo del aula un ambiente de confianza y espacio de diálogo?	99	53,2%	72	38,7%	12	6,5%	3	1,6%	0	0,0%	0	0,0%
		¿La empatía por parte de tu docente influye a superar cualquier situación conflictiva?	31	17,0%	60	33,0%	64	35,2%	18	9,9%	7	3,8%	2	1,1%
13	Orientación asertiva	¿Fortalezco la capacidad de manejo de la rabia-enojo y de las emociones en general en mis estudiantes?	50	26,9%	80	43,0%	49	26,3%	5	2,7%	2	1,1%	0	0,0%
		¿La orientación asertiva de tus docentes te ayuda a continuar con tu formación académica-profesional?	40	22,0%	70	38,5%	49	26,9%	17	9,3%	3	1,6%	3	1,6%

14	Apadrinamiento escolar	¿Sugiero a padres de familia o encargados, instituciones que apadrinen o apoyen económicamente a estudiantes que se les impida continuar su proceso de formación académica?	44	23,7%	40	21,5%	56	30,1%	31	16,7%	15	8,1%	0	0,0%
		¿Tus docentes te han propuesto alternativas que puedas aprovechar para continuar tu formación académica?	39	21,4%	59	32,4%	55	30,2%	14	7,7%	10	5,5%	5	2,7%
15	Seguimiento de casos	¿Doy continuidad a casos especiales para apoyar a los estudiantes frente a diversos problemas y situaciones desfavorables?	64	34,4%	65	34,9%	43	23,1%	12	6,5%	2	1,1%	0	0,0%
		¿Has notado interés continuo por parte de tus docentes en determinadas circunstancias de tu vida?	37	20,3%	49	26,9%	67	36,8%	17	9,3%	10	5,5%	2	1,1%

4.2.3 Análisis e interpretación de la variable independiente de la hipótesis específica 2 “El tipo de relación docente-estudiante”

En relación a la pregunta 11 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 52.7% respondió que siempre otorga el tiempo suficiente para atender u orientar a los estudiantes cuando ellos lo necesitaban, un 30.6% respondió la mayoría de veces, mientras que el 13.4% respondió algunas veces si, algunas veces no, el 2.7% respondió la mayoría de veces no y un 0% respondió nunca.

En relación a la pregunta 11 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 26.4% respondió siempre buscan el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar y el 35.2% respondió la mayoría de veces, un 22.5% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras un 11% respondió la mayoría de veces no y el 1.6% respondió nunca.

En relación a la pregunta 12 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 53.2% respondió siempre fomenta la habilidad de reconocer los esfuerzos y logros de los demás haciendo del aula un ambiente de confianza y espacio del diálogo, por su parte el 38.7% respondió la mayoría de veces, mientras un 6.5% respondió algunas veces si, algunas veces no, el 1.6% respondió la mayoría de veces no y el 3.3% respondió nunca.

En relación a la pregunta 12 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 17% respondió que la empatía por parte del docente influye a superar cualquier situación conflictiva, un 33% respondió que la mayoría de veces y 35.2% respondió algunas veces si, algunas veces no, un 9.9% respondió la mayoría de veces no y el 3.8% respondió nunca.

En relación a la pregunta 13 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 26.9% respondió que siempre fortalece la capacidad de manejo de la rabia-enojo y de las

emociones en los estudiantes. Mientras que el 43% respondió que la mayoría de veces, un 26.3% respondió que algunas veces si, algunas veces no, mientras el 2.7% respondió la mayoría de veces no y 1.1% respondió que nunca.

En relación a la pregunta 13 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 22% la orientación asertiva de sus docentes siempre les ayuda a continuar con su formación académica, el 38.5% respondió la mayoría de veces, mientras que un 26.9% que repondió algunas veces si, algunas veces no, el 9.3% respondió la mayoría de veces no y el 1.6% respondió nunca.

En relación a la pregunta 14 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 23.7% respondió que siempre sugieren a padres de familia instituciones que apoyen económicamente a estudiantes para que puedan continuar con sus estudios, el 21.5%, respondió que la mayoría de veces, y el 30.1% respondió algunas veces si, algunas veces no. El 16.7% respondió la mayoría de veces no y el 8.1% respondió nunca.

En relación a la pregunta 14 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 21.4% respondió que sus docentes siempre proponen alternativas para continuar con sus estudios, el 32.4% respondió la mayoría de veces y el 30.2% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que un 7.7% respondió la mayoría de veces no, el 5.5% respondió nunca.

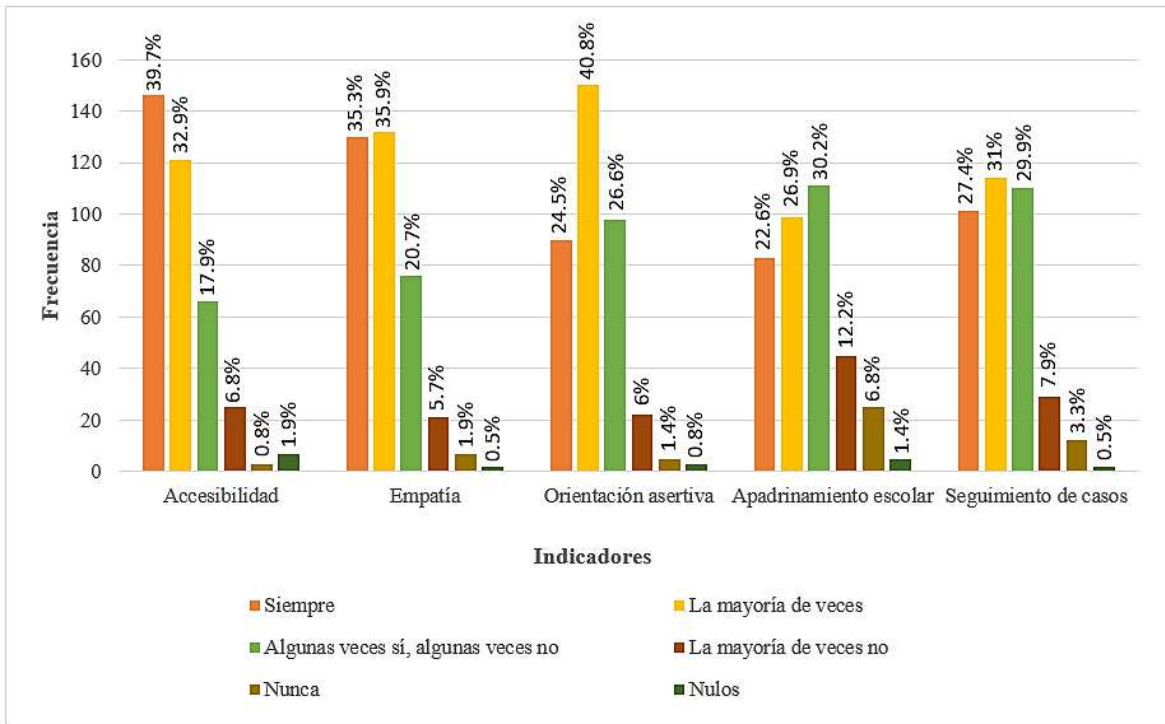
En relación a la pregunta 15 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 34.4% respondió siempre dan continuidad a casos especiales para apoyar a los estudiantes frente a diversos problemas y situaciones desfavorables, el 34.9% respondió la mayoría de veces y el

23.1% respondió algunas veces si, algunas veces no, un 6.5% respondió la mayoría de veces no, y el 1.1% nunca.

En relación a la pregunta 15 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 20.3% siempre han notado interés continuo de sus docentes en determinadas circunstancias de su vida, el 26.9% respondió que la mayoría de veces, mientras que un 36.8% respondió algunas veces si, algunas veces no, el 9.3% respondió la mayoría de veces no, y 5.5% nunca.

Gráfico 4. Comportamiento de la variable independiente de la hipótesis específica 2

“Tipo de relación docente- estudiante”



Interpretación: Se observa una tendencia parcial en el gráfico con presencia mayoritaria del atributo, por una parte la accesibilidad y la empatía poseen una variación en las opciones favorables demostrando que los docentes dedican tiempo laboral para conversar con sus estudiantes sin considerar que sea o no en relación asuntos personales o con el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta manera se potencia que la escuela y el aula se conviertan en un ambiente de confianza y espacio de diálogo. Por otra parte, la orientación asertiva, el apadrinamiento escolar y el seguimiento de casos poseen una variación paralela. Esto permite inferir que el tipo de relación docente-estudiante no solo está enmarcada por la transmisión de conocimientos sino que se actúa oportunamente de manera afectiva y de apoyo enriqueciendo los vínculos en y con el entorno.

4.1.4 Organización y clasificación de los datos de la variable dependiente de la hipótesis específica 2 “La motivación de logro”

La hipótesis específica dos de la investigación fue: “La relación docente-estudiante posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central” donde la variable dependiente era: “La motivación de logro”, la cual se exploró con los siguientes indicadores:

- Entusiasmo al desarrollar la clase
- Conciencia de meta
- Establecimiento de metas
- Persistencia de objetivos
- Actitud positiva hacia el estudio

Los ítems con los que se midió cada indicador fueron los numerales 16, 17, 18, 19 y 20 implícitos en ambos cuestionarios (docentes y estudiantes), los cuales fueron respondidos por 368 sujetos.

Se establecieron cinco opciones de respuesta para cada ítem, asignándoles los siguientes valores: A las opciones de respuesta “Siempre” y “La mayoría de veces” se les asignó los valores de 5 y 4 respectivamente, representando ambos el grado en que tiene presencia el atributo. A la opción de respuesta “Algunas veces sí, algunas veces no”, se le asignó el valor de 3 representado la posibilidad de que existiera el atributo. Mientras que las opciones de respuesta “La mayoría de veces no” y “Nunca” se les asignó los valores de 2 y 1 respectivamente, representando ambos el grado en que no existe presencia del atributo. A los ítems anulados se les asignó el valor de 0.

Tabla 14. Análisis descriptivo de la variable dependiente de la hipótesis específica 2

N°	Indicador	Ítemes	Opciones de respuesta											
			Siempre		La mayoría de veces sí		Algunas veces sí, algunas veces no		La mayoría de veces no		Nunca		Nulos	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	Entusiasmo	¿Transmito entusiasmo a mis estudiantes al desarrollar una clase?	117	62,9%	55	29,6%	13	7,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%
		¿El entusiasmo de tu docente durante el desarrollo de la clase incide en la mejora de tu formación educativa?	62	34,1%	65	35,7%	47	25,8%	4	2,2%	3	1,6%	1	0,5%
17	Conciencia de metas	¿Insisto en mis estudiantes la importancia de la formación académica para el logro de objetivos y cumplimiento de metas?	148	79,6%	32	17,2%	2	1,1%	1	0,5%	1	0,5%	2	1,1%
		¿Te has planteado metas personales por influencia de tus docentes?	46	25,3%	51	28,0%	49	26,9%	13	7,1%	18	9,9%	5	2,7%

18	Establecimiento de metas	¿Sugiero en los estudiantes a crear un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo?	93	50,0%	63	33,9%	25	13,4%	3	1,6%	2	1,1%	0	0,0%
		¿Has realizado alguna vez un proyecto de vida por sugerencia de tus docentes?	41	22,5%	53	29,1%	47	25,8%	14	7,7%	19	10,4%	8	4,4%
19	Persistencia de objetivos	¿Comparto experiencias de superación, propias y de terceros para generar la persistencia de objetivos de mis estudiantes?	91	48,9%	60	32,3%	33	17,7%	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%
		¿El fomento de acciones de resiliencia incide en la persistencia de objetivos que te has propuesto?	29	15,9%	70	38,5%	60	33,0%	15	8,2%	5	2,7%	3	1,6%
20	Actitud positiva hacia el estudio	¿A pesar de las dificultades que se me pueden presentar, desarrollo las actividades laborales con optimismo y actitud positiva?	137	73,7%	43	23,1%	5	2,7%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%
		¿Consideras que el apoyo moral, influye en tu actitud positiva hacia el estudio?	100	54,9%	45	24,7%	25	13,7%	6	3,3%	4	2,2%	2	1,1%

4.2.4 Análisis e interpretación de la variable dependiente de la hipótesis específica 2 “*La motivación de logro*”

En relación a la pregunta 16 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 62.9% siempre transmiten entusiasmo a los estudiantes al desarrollar la clase, 29.6% respondió la mayoría de veces, mientras un 7% respondió algunas veces si, algunas veces no, un 0% para la mayoría de veces no y 0.5% respondió que nunca.

En relación a la pregunta 16 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 34.1% considera que el entusiasmo del docente durante el desarrollo de la clase incide en la mejora de la formación educativa, un 35.1% respondió la mayoría de veces y el 25.8% respondió algunas veces si, algunas veces no, un 2.2% respondió la mayoría de veces no y el 1.6% respondió nunca.

En relación a la pregunta 17 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 79.6% respondió siempre insiste a sus estudiantes la importancia de la formación académica para el logro de objetivos y cumplimiento de metas, mientras el 17.2% respondió la mayoría de veces, el 1.1% respondió algunas veces si, algunas veces no, el 0.5% responde la mayoría de veces no, y un 1.1% respondió nunca.

En relación a la pregunta 17 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 25.3% respondió que siempre se han planteado personales por influencia de tus docentes, mientras que un 28.0% respondió la mayoría de veces, el 26.9% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras que un 7.1% respondió que la mayoría de veces no, el 9.9% respondió nunca.

En relación a la pregunta 18 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 50% respondió siempre sugieren a los estudiantes crear un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo, así como, el 33.9% respondió la mayoría de veces, un 13.4% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras el 1.6% responde la mayoría de veces no, y el 1.1% respondió nunca.

En relación a la pregunta 18 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 22.5% respondió que siempre debido a que han realizado proyectos de vida por sugerencia de los docentes, así como, el 29.1 % respondió la mayoría de veces, el 25.8% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras un 7.7% respondió que la mayoría de veces no y el 10.4% respondió nunca.

En relación a la pregunta 19 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 15,9% respondió siempre comparten experiencias de superación, propias y de terceros para generar la persistencia de objetivos de los estudiantes, un 38,5% respondió la mayoría de veces, el 33% respondió algunas veces si, algunas veces no, mientras un 8.2% respondió que la mayoría de veces no, el 2.7% respondió nunca.

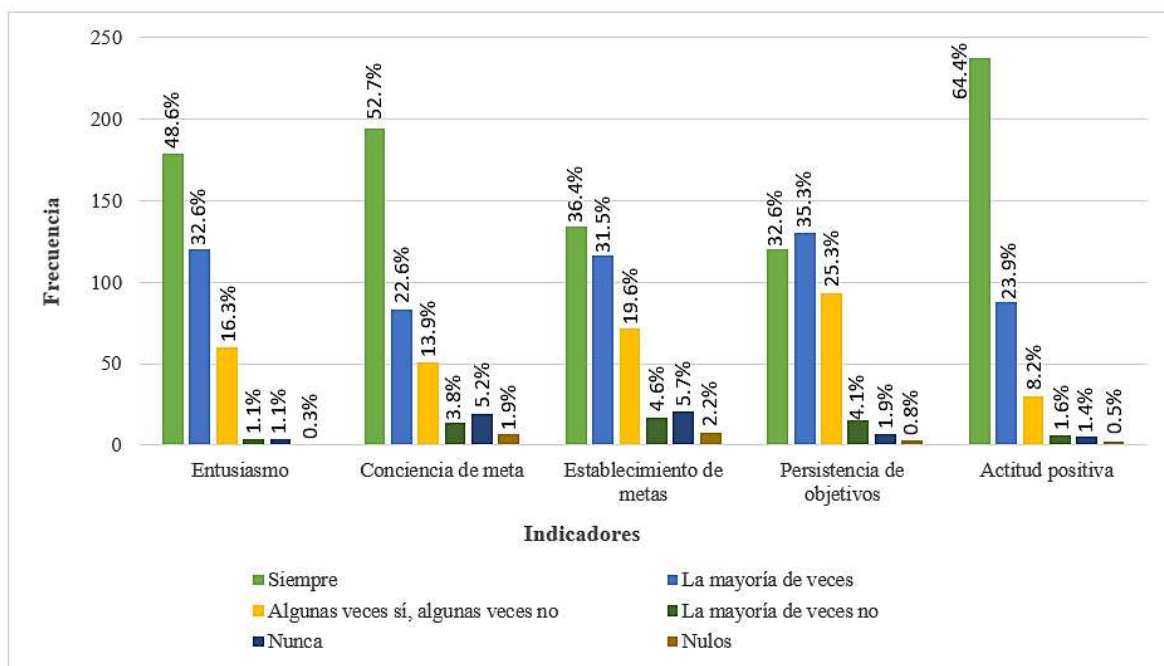
En relación a la pregunta 19 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 15.9% respondió que el fomento de acciones de resiliencia siempre incide en la persistencia de objetivos que se han propuesto, el 38.5% respondió la mayoría de veces y el 33% respondió algunas veces si, algunas veces no, un 8.2% respondió que la mayoría de veces no, y el 2.7% respondió nunca.

En relación a la pregunta 20 del cuestionario dirigido a docentes, de 186 docentes encuestados, el 73.7% respondió siempre desarrollan las actividades laborales con optimismo y actitud positiva a pesar de las dificultades que se pueden presentar, indicando que siempre se esfuerzan en hacer

bien su trabajo a pesar de las preocupaciones que la vida cotidiana presenta, el 23.1% respondió la mayoría de veces, mientras que el 2.7% respondió algunas veces si, algunas veces no, el 0% se refleja en la mayoría de veces no, y el 0.5% respondió nunca.

En relación a la pregunta 20 del cuestionario dirigido a estudiantes, de 182 estudiantes encuestados, el 54.9% respondió que consideran que el apoyo moral siempre influye en su actitud positiva, dejando en claro que el trato que reciben de sus docentes produce un fuerte impacto en la forma de enfrentarse a las adversidades. El 24.7% respondió la mayoría de veces, el 13.7% respondió algunas veces si, algunas veces no, el 3.3% responde la mayoría de veces no, y el 2.2% respondió nunca.

Gráfico 5. Comportamiento de la variable dependiente de la hipótesis específica 2 “Motivación de logro”



Interpretación: El gráfico refleja una tendencia favorable en los picos altos, donde hay presencia del atributo. En este sentido se puede inferir que el entusiasmo, la conciencia de meta, el establecimiento de objetivos, la persistencia de objetivos y la actitud positiva hacia el estudio como variables intervinientes que contribuyen a la motivación de logro de los estudiantes. Es importante destacar que esta cualidad (motivación para los logros) es fundamental para alcanzar las aspiraciones que estos jóvenes han de plantearse en su vida académica y a la vez les permite realizar proyecciones futuras. Por ello, es importante que exista un “punto” de apoyo en la escuela y sus actores ya que es donde los estudiantes conviven y crean vínculos afectivos y sociales con sus pares durante buena parte de su vida.

4.3 Prueba de Hipótesis

4.3.1 Prueba de hipótesis específica 1

La hipótesis específica 1 de la investigación fue: Las acciones que realizan los docentes promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central.

Se busca demostrar la relación entre las variables VI: Las acciones que realizan los docentes y la VD: La resiliencia educativa.

H₀: R X e Y = 0

H₁: R X e Y ≠ 0

La primera supone que entre las variables no existe correlación y la segunda supone que si existe correlación y es significativa, con un 95% de acierto y un margen de error de 0.5%.

El valor de rho que representa aquel valor crítico para este caso es de 0.165 (*Ver anexo L*) hasta donde se puede concluir que la hipótesis es cierta.

Para la prueba se utilizó el coeficiente “rs” de Spearman con la siguiente base de datos: (*Ver anexos I y J*)

Tabla 15. Cálculo para prueba de hipótesis específica 1

Formulario	X Acciones que realizan los docentes	Y Resiliencia educativa	Rango x	Rango y	d _i (x-y)	d _i ² (x-y)
1	20	20	14	14	0	0
2	22	23	16	17	-1	1
...368	22	21	16	15	1	1
					Σ	3980

Sustituyendo en la fórmula se tiene:

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{6(3980)}{368(368^2 - 1)}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{23880}{368(135424 - 1)}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{23880}{368(135423)}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{23880}{49835664}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - 0.000479$$

$$r_{s(xy)} = 0.999520825$$

Interpretación:

De acuerdo al valor crítico de la tabla del coeficiente de correlación de los rangos de Spearman el cual es de 0.165 (*Ver anexo L*), se observa que la intensidad con que se relacionan las variables según la fórmula rho es de 0.99. Por tanto, se encuentra arriba del valor crítico, lo que indica que existe una correlación positiva muy fuerte. Por lo que se concluye que la H_1 es cierta. *Las acciones que realizan los docentes si promueven la resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.*

4.3.2 Prueba de hipótesis específica 2

La hipótesis específica 2 de la investigación fue: El tipo de relación docente-estudiante posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central.

Se busca demostrar la relación entre las variables VI: El tipo de relación docente-estudiante y la VD: La motivación de logro.

H₀: R X e Y = 0

H₁: R X e Y ≠ 0

La primera supone que entre las variables no existe correlación y la segunda supone que si existe correlación y es significativa, con un 95% de acierto y un margen de error de 0.5%.

El valor de rho que representa aquel valor crítico para este caso es de 0.165 (*Ver anexo L*) hasta donde se puede concluir que la hipótesis es cierta.

Para la prueba se utilizó el coeficiente “r” de Pearson con la siguiente base de datos: (*Ver anexos I y J*)

Tabla 16. Cálculo para prueba de hipótesis específica 2

Formulario	X El tipo de relación docente- estudiante	Y Motivación de logro	Rango x	Rango y	d _i (x-y)	d _i ² (x-y)
1	21	16	15	10	5	25
2	20	24	14	18	-4	16
...368	20	22	13	16	-3	9
					Σ	6781

Sustituyendo en la fórmula se tiene:

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{6(6781)}{368(368^2 - 1)}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{40686}{368(135424 - 1)}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{40686}{368(135423)}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - \frac{40686}{49835664}$$

$$r_{s(xy)} = 1 - 0.000816$$

$$r_{s(xy)} = 0.998184$$

Interpretación:

De acuerdo al valor crítico de la tabla del coeficiente de correlación de los rangos de Spearman el cual es de 0.165 (*Ver anexo L*), se observa que la intensidad con que se relacionan las variables según la fórmula rho es de 0.99. Por tanto, se encuentra arriba del valor crítico, lo que indica que existe una correlación positiva muy fuerte. Por lo que se concluye que la H₂ es cierta. *El tipo de relación docente-estudiante si posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.*

4.3.3 Tabla de comprobación de hipótesis

Tabla 17. *Comprobación de hipótesis*

Hipótesis	Comprobación	Magnitud de correlación obtenida
<p>✓ HE₁:</p> <p>Las acciones que realizan los docentes promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.</p>	<p>Hipótesis alterna aceptada</p> <p>H₁: R X e Y ≠ 0</p>	<p>0.99</p> <p>(Correlación positiva muy fuerte)</p>
<p>✓ HE₂:</p> <p>El tipo de relación docente-estudiante posibilita la motivación de logro en los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.</p>	<p>Hipótesis alterna aceptada</p> <p>H₂: R X e Y ≠ 0</p>	<p>0.99</p> <p>(Correlación positiva muy fuerte)</p>

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Con base a los resultados de la investigación, se concluye:

5.1.1 Existe un desconocimiento notorio sobre el enfoque de resiliencia por parte de los actores del proceso educativo. Lo interesante es que se está promoviendo y trabajando inconscientemente desde el currículo oculto por medio de acciones e intervenciones en las que el sector docente juega un papel determinante para su desarrollo. Por tanto, la acción docente constituye un factor promotor de resiliencia educativa en los estudiantes.

5.1.2 Por otra parte, acciones como la organización de escenarios propicios (mañanas deportivas, ferias de logros, recreos dirigidos, climas escolares respetuosos, de alegría y buen humor) en los que se fomenta la práctica de valores como la cooperación, la unidad y compañerismo entre los estudiantes, clases participativas y estimulantes por medio de frases reflexivas al comienzo de la jornada educativa, charlas motivacionales en los que se fortalece la autoestima, la autonomía, la confianza básica en sí mismos, el optimismo y el autoconcepto positivo, también se fomenta la habilidad de reconocer los esfuerzos y logros de los demás convirtiendo el aula un ambiente de confianza y diálogo idóneo para las relaciones sociales positivas entre los estudiantes.

5.1.3 La relación entre el docente y el estudiante no se establece únicamente en la simple transmisión de conocimientos. Para el caso de la investigación se manifiesta un tipo de relación fundamentada también en el afecto, apoyo y empatía por parte del docente a los estudiantes donde la orientación asertiva y la influencia del mismo juegan un papel

determinante. Este tipo de relación permite que los individuos puedan desenvolverse con seguridad y para ello el docente debe proyectar confianza, actitud positiva, optimismo y reconocer las fortalezas y capacidades de manera individual y colectiva. Este cumulo de situaciones posibilita y no solo eso sino que fortalece la motivación de logro en los estudiantes permitiéndoles afrontar las situaciones adversas con optimismo y plantearse propósitos y metas para sobreponerse a esas situaciones.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 ***A la Dirección Nacional de Prevención y Programas Sociales del Ministerio de Educación.*** Difundir y compartir el enfoque de resiliencia a todos los actores involucrados directa o indirectamente con el proceso educativo, no solo a las instituciones de los municipios priorizados del Plan El Salvador Seguro. Esto puede realizarse de forma colectiva a través de cursos de capacitación, panel forums, conversatorios, foros, congresos, etc; en el que se integren las instituciones educativas del país sea por distritos, municipios o departamentos en un lugar específico y simultáneamente realizar talleres-producto y que estos productos contribuyan a plantear estrategias de intervención acertadas y acordes a las necesidades y características de la población demandante.

5.2.2 ***Al Gobierno de El Salvador y Ministerio de Educación.*** Invertir en Educación y atención a la primera infancia. Muchas ONG's insisten en este aspecto y es que esta es la etapa crucial y determinante para el desarrollo de los individuos cuando estos se desarrollen y alcancen la madurez psicológica y física. Si desde esta etapa se articulan todos los factores protectores y fortalecedores para los infantes, cuando estos alcancen su etapa de madurez como ya se ha mencionado, se convertirán en individuos resilientes que abonen y

contribuyan positivamente a la sociedad. Esta evidentemente debe ser una visión a largo plazo pues hay mucho que trabajar y hacer de la mejor manera. Para esto debe crearse de la mano de profesionales en el área un plan de acción en que se establezcan el tipo y la naturaleza de la intervención, objetivos, metas, localización, metodología, beneficiarios, recursos, entre otros.

5.2.3 *Al personal docente de las instituciones educativas.* Fortalecer los vínculos socioafectivos con los estudiantes de manera que estos puedan ver en la escuela y en sus docentes un entorno protector. Esto puede hacerse creando (sino los hubiese) o fortaleciendo los espacios de recreación y sano esparcimiento como festivales, dentro de la misma institución en la que se integren la comunidad educativa en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, E. (2010). El currículum oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles para tener en cuenta para una educación no sexista. *Temas para la educación.*, 1-2.
- Alvarado, T. (15 de Junio de 2015). *Transparencia activa*. Obtenido de <http://www.transparenciaactiva.gob.sv/aumentan-egresados-de-educacion-media-desde-el-2009>
- Álvarez, F. (7 de Diciembre de 2011). La crisis de los partidos políticos en El Salvador. *Realidad y Reflexión* (33), 7-11. Recuperado el 12 de Marzo de 2018, de <http://www.redicces.org.sv>
- Amaya, G. (25 de Junio de 2016). Analfabetismo ronda 10.9 % en El Salvador. *El Mundo*. Obtenido de El Mundo: <http://elmundo.sv/analfabetismo-ronda-10-9-en-el-salvador/>
- Beltrán, M., Guzmán, J. d., & Martínez, G. (Enero de 2012). *La aplicación del enfoque de educación inclusiva y su incidencia en el desempeño de los docentes* (Tesis de pregrado). Universidad de El Salvador, San Salvador, El Salvador. Recuperado de: http://ri.ues.edu.sv/2342/1/LA_APLICACION_DEL_ENFOQUE_DE_EDUCACION_INCLUSIVA_Y_SU_INCIDENCIA_EN_EL_DESEMPEÑO_DE_LOS_DOCENTES_DE.pdf
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *PRELAC*, 176-179.
- Bolaños, K. (14 de Agosto de 2014). *Mi gente Informa*. Recuperado el 25 de Febrero de 2018, de Radio Cadena Mi Gente: <http://migenteinforma.org/estado-fallido-somos-todos-hasta-la-iglesia/>
- Central American Date. (Martes 27 de junio de 2017). Obtenido de Central American Date.: https://www.centralamericadata.com/es/article/home/El_Salvador_Cifras_del_mercado_laboral_en_2016
- Chichicaste, E. S. (24 de Febrero de 2009). 20 años de gobierno del partido arena en El Salvador *Chichicaste El Salvador*. Recuperado el 26 de abril de 2018: <http://chichicaste.blogcindario.com/2009/02/01324-20-anos-de-gobierno-del-partido-arena-en-el-salvador.html>
- Corral, Y. (Enero-Junio de 2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, XIX(33), 230-232. 140

- Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios*, 47-84.
- DIGESTYC. (s.f.). <http://www.digestyc.gob.sv>. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de Dirección General de Estadísticas y Censos: Dirección General de Estadísticas y Censos
- El Faro. (Martes 28 de Noviembre de 2017). *Radiografía de un sistema educativo en ruinas*. Obtenido de El Faro: <https://escuelas.elfaro.net/post/radiografia-de-un-sistema-educativo-en-ruinas>
- El Mundo (Lunes 07 de Mayo de 2016). El Salvador no controla abuso y explotación sexual en menores por internet. *El mundo*. Obtenido de El mundo: <http://elmundo.sv/el-salvador-no-controla-abuso-y-explotacion-sexual-en-menores-por-internet/>
- El Mundo. (13 de Diciembre de 2017). *El Mundo*. Recuperado el 16 de Junio de 2018, de El Mundo: <http://www.elmundo.sv/presentan-reforma-para-exonerar-cuotas-en-ues-a-estudiantes-de-institutos-publicos/>
- Esther. (21 de Septiembre de 2015). *Equipo crítica*. Obtenido de Equipo crítica : <https://www.equipocritica.org/analisis-de-la-educacion/el-curriculum-oculto/>
- Fábian, R. (13 de Febrero de 2017). Una polarización contaminante. *LA PRENSA GRÁFICA* (35,818), pág. 32. Recuperado el 27 de Febrero de 2018, de <http://www.repo.funde.org/1265/>
- Fleming J. & Ledogar R. (18 de Octubre de 2010). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. NCBI. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2956753/>
- Flores, M. (22 de Diciembre de 2013). *Chicago tribune*. Recuperado el 27 de abril de 2018, de Chicago tribune: <http://www.chicagotribune.com/hoy/ct-hoy-8380799-violencia-y-desercion-escolar-aquejan-a-la-ninez-salvadorena-story.html>
- Flores, M. (2017). Motivación y resiliencia en el docente. Fortaleza y oportunidad para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(3 y 4), 152-154.
- Flores, M. (2017). Motivación y resiliencia en el docente. Fortaleza y oportunidad para la escuela en El Salvador . *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XLVII, 144-148.
- García, I. (9 de Octubre de 2010). *blogdiario.com*. Recuperado el 17 de Mayo de 2018, de Grupo de Actuación Teatral de Occidente gatoelsalvador: <http://www.gatoelsalvador.blogspot.es/1286632920/la-resiliencia-social/>

- Gil, G. E. (2010). La resiliencia conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El guiniguada*, 27-42.
- Gobierno de El Salvador. (1983). Constitución de la Republica de El Salvador. En C. s. Sala de lo Constitucional, *Constitución de la República de El Salvador*.
- Gobierno de Navarra. (3 de Septiembre de 2018). *Navarra.es*. Obtenido de Navarra.es: <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/plan-de-atencion-a-la-diversidad>
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona, España: Gedisa. 141
- Guzmán, J. (23 de Junio de 2017). *elsalvador.com*. Recuperado el 27 de abril de 2018, de El 34 % de salvadoreños vive en condición de pobreza: <https://www.elsalvador.com/noticias/365921/el-34-de-salvadorenos-vive-en-condicion-de-pobreza/#link>
- Hernández Sampieri, R. (2006). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o exploratoria. En R. Hernández Sampieri, *Metodología de la investigación* (págs. 57-68). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Infante, F. (2004). *Reflexiones y paradigmas sobre la resiliencia*. . Buenos Aires: Fundación Bernard Van Leer.
- Justo, M. (26 de Febrero de 2016). *BBC Mundo*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de BBC Mundo. Recuperado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160224_america_latina_canasta_basica_cara_p pb
- Kottliarenco, A. (junio de 1997). *Resiliencia e intervención educativa y psicosocial*. Obtenido de TRIPOD: http://members.tripod.com/ps_comunitaria.cl/imagenes/trabajos_catedra/trabajo_infantil/resiliencia.htm
- Ludewig C, (2005). Universo y muestra. Recuperado de: <https://docplayer.es/4858962-Universo-y-muestra-elaborado-por-dra-cristina-ludewig.html>

- Martí, J. (28 de Enero de 2012). *Xarxatic. El diseño de modelos educativos por imitación*. Recuperado el 26 de abril de 2018, de Xarxatic: <http://www.xarxatic.com/el-diseno-de-modelos-educativos-por-imitacion/>
- Medio Lleno. (Lunes 24 de junio de 2013). Problemáticas y propuestas de soluciones al sistema educativo actual. *Medio lleno*. Obtenido de Medio Lleno.: <http://mediolleno.com.sv/noticias/problematicas-y-propuestas-de-soluciones-al-sistema-educativo-actual>
- Mendoza, A. (2012). Estrategias pedagógicas implementadas para estudiantes de educación media y el acoso escolar bullying (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de El Salvador, San Salvador, El Salvador.
- MINEC-DIGESTYC, y STPP. (2015). Medición multidimensional de la pobreza. El Salvador. San Salvador: Secretaría Técnica y de Planificación de la Presidencia y Ministerio de Economía, a través de la Dirección General de Estadística y Censos.
- MINED. (16 de Diciembre de 2009). El Salvador: MINED lanza políticas de Educación Inclusiva. *MINED*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6152>
- MINED. (Diciembre de 2010). Política de educación inclusiva. En MINED, *MINED* (págs. 10, 11, 12-18, 23, 28, 29- 32). San Salvador, El Salvador. Obtenido de Política de educación inclusiva: Recuperado de: <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/9127/download>
- MINED. (15 de Junio de 2016). Política de Educación Inclusiva. En MINED, *Política de Educación Inclusiva* (pág. 14). San Salvador, El Salvador. Obtenido de <http://www.transparenciaactiva.gob.sv/aumentan-egresados-de-educacion-media-desde-el-2009>
- MINED. (2011). *La Educación de El Salvador En Cifras 2004-2011*, 33.
- MINED. (2014). La educación de El Salvador en Cifras 2009 - 2014. 49. Recuperado de: https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/publicacion/EDUCACION%20EN%20EL%20SALVADOR%20EN%20CIFRAS%202009%20A%202014_11.pdf
- MINED. (Marzo de 2014). *Módulo 1 Fundamentos de la educación inclusiva VERSIÓN FINAL.pdf*. Obtenido de Modulo 1 Fundamentos de la educación inclusiva VERSIÓN FINAL.pdf:

file:///C:/Users/Familia/Downloads/Modulo%201%20Fundamentos%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20VERSI%C3%93N%20FINAL.pdf

- MINED. (2016). *mined.gob.sv*. Obtenido de MINED: https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/boletines/2016/Boletin_Estad%C3%ADstico_N_36_Censo_Escolar_2016.pdf
- MINED. (Octubre de 2017). *Boletines estadísticos. (presentación power point)*. Obtenido de Boletines estadísticos. (presentación power point): <http://www.mtps.gob.sv/wp-content/uploads/descargas/BoletinesEstadisticos/mtps-boletin-ninez-agosto-2017.pdf>
- Moreno, R. (2004). *La Globalización Neoliberal en El Salvador*. Barcelona, España. Recuperado de <http://mon-3.org/pdf/elsalvador.pdf>
- MUNDIAL, B. (18 de Abril de 2018). <https://datos.bancomundial.org>. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=SV>
- Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Recuperado el 30 de Julio de 2018, de <https://diversidad.murciaeduca.es>
- Navarra, Gobierno de Navarra. (s.f.). *Educación*. Obtenido de Educación: <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad>
- Noriega, G., Ángulo, B., & Angulo, G. (2015). La resiliencia en educación, la escuela y la vida. *Dialnet, revista digital*, 42 - 48.
- OPS. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington. Recuperado de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>
- Palma, J. M. (2013). *La Construcción Social de la Resiliencia (compilación)*. Lejona: Argitalpen Zerbitzua.
- Picardo, O. (2012). Resiliencia: hacer educación en entornos desfavorecidos. *Realidad y Reflexión*, 47-65. Obtenido de <http://www.ufg.edu.sv/icti/doc/RyRN34-Picardo.pdf> 144
- PNUD. (2018). *Proyecto trinacional para la resiliencia y la cohesión social en el norte de Centroamérica*. Antiguo Cuscatlán, La Libertad. Recuperado el 10 de Agosto de 2018, de http://www.sv.undp.org/content/el_salvador/es/home/projects/proyecto-trinacional-para-la-resiliencia-y-la-cohesion-social-en.html

- Ramón & Bonilla (2017). Resiliencia de la niñez ante la violencia e inseguridad en las cooperativas de vivienda por ayuda mutua, centro histórico, San Salvador, 2017 (Tesis de pregrado). Universidad de El Salvador, San Salvador, El Salvador.
- Reglamento de la Ley de la carrera docente. (1996). En *Ley de la carrera docente* (pág. 11). El Salvador.
- Reyes, R., Recinos, M., Olivares, C., & Marin, J. (2003). *La resiliencia un nuevo paradigma que ayuda al joven a desarrollarse sano y socialmente exitoso a pesar de haber nacido y vivir en condiciones de alto riesgo* (Tesis de pregrado). Universidad de El Salvador, San Salvador, El Salvador.
- Rivas, I. (14 de Diciembre de 2017). MINED registra 15 estudiantes asesinados por pandilleros en 2017. *La Prensa Gráfica*. Recuperado de: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/MINED-registra-15-estudiantes-asesinados-por-pandilleros-en-2017-20171213-0109.html>
- Rojas Soriano, R. (2013). *Metodología de la Investigación* (Novena a trigésima octava edición ed.). México: en Plaza y Valdés.
- Sacristán, A. (1987). *DIALNET*. Obtenido de DIALNET: <file:///C:/Users/Tania%20Lopez/Downloads/Dialnet-EnTornoAlCurriculumOculto-1980244.pdf>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia internacional de educación, Ginebra. Recuperado el 10 de Agosto de 2018, de <http://www.ibe.unesco.org>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNICEF. (2014). *Informe de situación de la niñez y adolescencia en El Salvador*. Recuperado de: https://www.unicef.org/elsalvador/Analisis_de_Situacion_de_la_Infancia_El_Salvador_UNICEF_2014.pdf.
- UNICEF y STPP, S. t. (2014). *La niñez y la adolescencia en El Salvador frente a sus garantías sociales de ciudadanía: Un análisis multidimensional de sus privaciones*. Recuperado de: https://www.unicef.org/elsalvador/Privaciones_en_la_NNA.pdf.

Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidactica*, XI(1), 7-24.
Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002145>

Uriarte, J. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia . *Psicología Política* , 8.

Yedra, R. (10 de Octubre de 2017). América Central y América del Norte: entre la violencia y la migración. *Nodal noticias de américa latina y el caribe*. Recuperado el 7 de Agosto de 2018, de Nodal Noticias de America Latina y El Caribe: <http://www.nodal.am/2018/02/norteamerica-centroamerica-la-violencia-la-migración-plan-no-alcanza/>

ANEXOS

Anexo A. Matriz de congruencia de la investigación

Tema: Estado de la situación actual de la política de educación inclusiva en el sistema de educación básica, media, universitaria y tecnológica a nivel nacional.										
Sub-tema	Enunciado	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis general	Hipótesis específicas	Unidades de análisis	Variables	Conceptualización	Indicadores	No. Ítems
La acción docente como factor promotor de la resiliencia educativa en estudiantes de bachillerat o técnico vocacional de los institutos públicos de la región central, durante el año 2018.	¿Constituye la acción docente un factor promotor de resiliencia educativa con estudiantes de bachillerat o técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador?	Analizar la acción docente como factor que promueve resiliencia educativa en estudiantes de bachillerat o técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.	Identificar las acciones que realizan los docentes como promotores de resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerat o técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.	La acción docente constituye un factor promotor de resiliencia educativa con estudiantes de bachillerat o técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.	He1: Las acciones que realizan los docentes promueven resiliencia educativa en los estudiantes de bachillerat o técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.	Primaria: Personal docente	X1: Acciones que realizan los docentes	Acciones asertivas que permiten desarrollar actividades de intervención, orientación y transferencia de conocimiento que son trabajadas desde el currículo oculto.	1. Compromiso social	1
			2. Sensibilización de la problemática		2					
			3. Reuniones periódicas con padres de familia		3					
			4. Acercamiento con estudiantes		4					
			5. Clases estimulantes		5					
			Secundaria : Estudiantes de bachillerato técnico vocacional		Y1: Resiliencia educativa	Capacidad de enfrentar riesgos y adversidades exitosamente.	1. Auto concepto positivo	6		
							2. Autoestima	7		
							3. Motivación intrínseca	8		
							4. Autonomía	9		
							5. Tenacidad	10		
			Primaria: Personal docente		X2: La relación docente-estudiante	Se constituye como un vínculo potencialmente inspirador que puede orientar, reforzar y sacar lo mejor de cada educando.	1. Accesibilidad	11		
							2. Empatía	12		
							3. Orientación asertiva	13		
							4. Apadrinamiento escolar	14		
							5. Seguimiento de casos	15		
			Secundaria :		Y2: Motivación de logro	Predisposición por sobresalir en algo,	1. Entusiasmo al desarrollar la clase	16		

			bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.		vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador.	Estudiantes de bachillerato técnico vocacional		superar retos y alcanzar las metas.	2. Conciencia de meta	17
									3. Establecimiento de metas	18
									4. Persistencia de objetivos	19
									5. Actitud positiva hacia el estudio	20

Anexo B. Universo poblacional de la investigación

Departamento de San Salvador										
N°	Entidad	Nombre del Centro Escolar	Municipio	Zona	Estudiantes			Docentes		
					M	F	Total	F	M	Total
1	11532	CENTRO ESCOLAR GENERAL FRANCISCO MORAZAN	SAN SALVADOR	URBANA	0	201	201	5	4	9
2	11543	INSTITUTO NACIONAL TECNICO INDUSTRIAL	SAN SALVADOR	URBANA	967	153	1120	6	30	36
3	11671	COMPLEJO EDUCATIVO CONCHA VIUDA DE ESCALON	SAN SALVADOR	URBANA	20	26	46	3	0	3
4	11364	COMPLEJO EDUCATIVO TOMAS CABRERA	CUSCATANCINGO	URBANA	28	12	40	6	9	15
5	88069	COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO EL CARMELO	SOYAPANGO	URBANA	65	74	139	4	3	7
6	11349	COMPLEJO EDUCATIVO INGENIERO GUILLERMO BORJA NATHAN	APOPA	RURAL	21	22	43	6	4	10
7	11330	INSTITUTO NACIONAL DE APOPA	APOPA	URBANA	582	530	1112	23	19	42
8	11329	INSTITUTO NACIONAL DE LA COLONIA CIUDAD OBRERA DE APOPA	APOPA	URBANA	204	252	456	10	7	17
9	14792	INSTITUTO NACIONAL DE EL PAISNAL	EL PAISNAL	URBANA	53	46	99	5	3	8
10	88100	COMPLEJO EDUCATIVO PADRE JOSE MARIA VILASECA	APOPA	URBANA	1	2	3	1	1	2
11	11307	INSTITUTO NACIONAL DE AGUILARES	AGUILARES	URBANA	177	215	392	10	13	23
12	88156	COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO RICARDO POMA	TONACATEPEQUE	RURAL	82	112	194	3	2	5
13	11742	INSTITUTO NACIONAL DE TONACATEPEQUE	TONACATEPEQUE	URBANA	106	153	259	6	6	12
14	88066	COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO FRAY MARTIN DE PORRES	SOYAPANGO	URBANA	59	50	109	3	6	9
15	11763	COMPLEJO EDUCATIVO DOCTOR ORLANDO DE SOLA	CIUDAD DELGADO	RURAL	36	55	91	2	2	4
16	11751	COMPLEJO EDUCATIVO FE Y ALEGRIA	TONACATEPEQUE	RURAL	26	28	54	3	1	4
17	13597	INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE	AYUTUXTEPEQUE	URBANA	37	48	85	2	3	5
18	21468	INSTITUTO CATOLICO PADRE RICHARD MANGINI	SOYAPANGO	URBANA	156	323	479	8	1	9
19	11523	INSTITUTO NACIONAL GENERAL JESUS MARIA BRAN	SAN SALVADOR	URBANA	8	7	15	2	2	4
20	88045	COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO SAN ANTONIO	SAN MARCOS	RURAL	41	54	95	1	3	4
21	11433	COMPLEJO EDUCATIVO PROFESORA MARIA AMANDA ARTIGA DE VILLALTA	MEJICANOS	RURAL	44	43	87	5	3	8
22	11495	COMPLEJO EDUCATIVO GOLDTREE LIEBES	SAN MARCOS	RURAL	30	18	48	2	4	6
23	88043	COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO SEÑORA DEL ROSARIO	SAN MARCOS	URBANA	161	226	387	10	1	11

24	11640	COMPLEJO EDUCATIVO CAPITAN GENERAL GERARDO BARRIOS S.S.	SAN SALVADOR	URBANA	7	16	23	3	1	4
25	11388	COMPLEJO EDUCATIVO DOCTOR DAVID ESCOBAR GALINDO	GUAZAPA	URBANA	18	18	36	3	4	7
26	11667	COMPLEJO EDUCATIVO JOAQUIN RODEZNO	SAN SALVADOR	URBANA	28	36	64	1	0	1
27	11522	INSTITUTO NACIONAL ALBERT CAMUS	SAN SALVADOR	URBANA	352	371	723	12	11	23
28	14808	INSTITUTO NACIONAL DE LA COLONIA SANTA LUCIA	ILOPANGO	URBANA	698	413	1111	10	16	26
29	88051	COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO FE Y ALEGRIA	SAN SALVADOR	URBANA	27	28	55	2	2	4
30	11380	COMPLEJO EDUCATIVO DELFINA DE DIAZ	GUAZAPA	URBANA	142	159	301	10	6	16
31	11367	COMPLEJO EDUCATIVO ANGELA DE SOLER	CUSCATANCINGO	RURAL	63	48	111	2	2	4
32	10160	COMPLEJO EDUCATIVO RESIDENCIAL ALTA VISTA	SAN MARTIN	URBANA	89	62	151	3	4	7
33	11533	INSTITUTO NACIONAL ACCION CIVICA MILITAR	SAN SALVADOR	URBANA	148	117	265	11	6	17
34	11580	CENTRO ESCOLAR AMATEPEC	SOYAPANGO	URBANA	43	26	69	2	4	6
35	11491	INSTITUTO NACIONAL PROFESORA BERTHA FIDELIA CAÑAS	SAN MARCOS	RURAL	144	168	312	6	8	14
36	11471	COMPLEJO EDUCATIVO MANUEL JOSE ARCE	ROSARIO DE MORA	URBANA	138	118	256	4	7	11
37	11441	COMPLEJO EDUCATIVO CANTON TUTULTEPEQUE	NEJAPA	RURAL	82	62	144	2	1	3
38	11541	INSTITUTO NACIONAL GENERAL FRANCISCO MORAZAN	SAN SALVADOR	URBANA	0	567	567	16	9	25
39	14799	INSTITUTO NACIONAL DE SANTIAGO TEXACUANGOS	SANTIAGO TEXACUANGOS	URBANA	16	37	53	2	3	5
40	11779	COMPLEJO EDUCATIVO DELGADO	CIUDAD DELGADO	URBANA	120	102	222	2	3	5
41	70056	COMPLEJO EDUCATIVO CANTON SAN ISIDRO	PANCHIMALCO	RURAL	51	43	94	1	0	1
42	11395	INSTITUTO NACIONAL DE SAN BARTOLO	ILOPANGO	RURAL	693	992	1685	23	26	49
43	11438	CENTRO ESCOLAR JAPON	MEJICANOS	URBANA	76	155	231	10	7	17
44	11469	COMPLEJO EDUCATIVO PROF. BERNARDINO VILLAMARIONA	PANCHIMALCO	URBANA	59	45	104	3	1	4
45	11547	INSTITUTO NACIONAL PROFESOR JAIME FRANCISCO LOPEZ	SAN SALVADOR	URBANA	26	26	52	2	1	3
46	88067	ESCUELA SELESIANA MARIA AUXILIADORA	SOYAPANGO	URBANA	0	143	143	5	4	9
47	11505	INSTITUTO NACIONAL DE SAN MARTIN	SAN MARTIN	URBANA	297	370	667	4	12	16
48	11694	INSTITUTO NACIONAL SIMON BOLIVAR	SANTO TOMAS	URBANA	321	391	712	15	19	34
49	11718	INSTITUTO NACIONAL DE CIUDAD CREDISA	SOYAPANGO	URBANA	19	25	44	5	4	9
50	88099	COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO FE Y ALEGRIA SAN JOSE	SOYAPANGO	RURAL	76	99	175	3	7	10

51	88044	COMPLEJO EDUCATIVO CATOLICO PADRE MARIO ZANCONATO	SAN MARCOS	URBANA	78	100	178	2	5	7
52	11707	INSTITUTO NACIONAL DE SOYAPANGO	SOYAPANGO	URBANA	177	201	378	13	13	26
53	11546	INSTITUTO NACIONAL GENERAL MANUEL JOSE ARCE	SAN SALVADOR	URBANA	400	529	929	27	16	43
54	11540	INSTITUTO NACIONAL GENERAL FRANCISCO MENENDEZ	SAN SALVADOR	URBANA	427	988	1415	15	22	37
55	11410	CENTRO ESCOLAR FABIO CASTILLO	ILOPANGO	URBANA	117	126	243	8	3	11
56	11708	INSTITUTO NACIONAL SAN LUIS	SOYAPANGO	URBANA	224	229	453	23	20	43
57	11677	COMPLEJO EDUCATIVO REPUBLICA DEL ECUADOR	SAN SALVADOR	URBANA	10	17	27	2	1	3
58	11782	COMPLEJO EDUCATIVO REFUGIO SIFONTES	CIUDAD DELGADO	URBANA	33	52	85	7	2	9
59	20675	INSTITUTO EMILIANI	SAN SALVADOR	URBANA	334	116	450	8	17	25
60	70001	COMPLEJO EDUCATIVO CANTON LOS MANGOS	AGUILARES	RURAL	28	32	60	2	5	7
61	10065	INSTITUTO NACIONAL COLONIA VALLE DEL SOL	APOPA	URBANA	106	103	209	2	1	3
62	11542	INSTITUTO NACIONAL DE COMERCIO	SAN SALVADOR	URBANA	229	283	512	14	12	26
63	11674	COMPLEJO EDUCATIVO DR HUMBERTO ROMERO ALVERGUE	SAN SALVADOR	URBANA	110	144	254	10	4	14
64	14732	INSTITUTO NACIONAL DE CIUDAD DELGADO	CIUDAD DELGADO	URBANA	152	149	301	10	6	16
65	11478	INSTITUTO NACIONAL DE SAN MARCOS	SAN MARCOS	URBANA	451	140	591	15	21	36
66	11420	INSTITUTO NACIONAL MAESTRO ALBERTO MASFERRER	MEJICANOS	URBANA	325	171	496	33	9	42
67	11450	INSTITUTO NACIONAL JUAN PABLO II	NEJAPA	URBANA	173	177	350	5	18	23
TOTAL							20,855			954
Departamento de Chalatenango										
N°	Entidad	Nombre del Centro Escolar	Municipio	Zona	Estudiantes			Docentes		
					M	F	Total	F	M	Total
1	10833	INSTITUTO NACIONAL DE DULCE NOMBRE DE MARIA	DULCE NOMBRE DE MARIA	URBANA	31	21	52	6	2	8
2	10770	INSTITUTO NACIONAL DE CITALA	CITALA	URBANA	18	18	36	3	1	4
3	10864	INSTITUTO NACIONAL DE LA PALMA	LA PALMA	URBANA	82	90	172	7	9	16
4	10778	CENTRO ESCOLAR GENERAL MANUEL JOSE ARCE	COMALAPA	URBANA	17	30	47	1	2	3
5	10900	INSTITUTO NACIONAL DE NUEVA CONCEPCION	NUEVA CONCEPCION	URBANA	97	137	234	4	0	4
6	10948	INSTITUTO NACIONAL DE SAN IGNACIO	SAN IGNACIO	RURAL	34	48	82	5	1	6

7	10088	INSTITUTO NACIONAL CANTON LAS PILAS	SAN IGNACIO	RURAL	23	33	56	2	0	2
8	10793	INSTITUTO NACIONAL DE CONCEPCION QUEZALTEPEQUE	CONCEPCION QUEZALTEPEQUE	URBANA	20	26	46	4	0	4
9	10991	INSTITUTO NACIONAL DE EL COYOLITO	TEJUTLA	RURAL	43	56	99	5	1	6
10	10819	INSTITUTO NACIONAL GENERAL JUAN ORLANDO ZEPEDA	CHALATENANGO	RURAL	38	89	127	6	2	8
11	14757	INSTITUTO NACIONAL DE NOMBRE DE JESUS	NOMBRE DE JESUS	URBANA	13	21	34	2	1	3
12	10938	INSTITUTO NACIONAL SAN FRANCISCO LEMPA	SAN FRANCISCO LEMPA	URBANA	26	21	47	3	2	5
13	10925	COMPLEJO EDUCATIVO CANTON ARRACAOS	NUEVA CONCEPCION	RURAL	51	46	97	5	3	8
14	10849	INSTITUTO NACIONAL DE EL PARAISO	EL PARAISO	URBANA	37	48	85	9	3	12
15	10757	INSTITUTO NACIONAL RUFINO GUEVARA	AGUA CALIENTE	URBANA	58	85	143	6	0	6
16	14795	INSTITUTO NACIONAL DE LA LAGUNA	LA LAGUNA	URBANA	2	22	24	5	1	6
17	10806	INSTITUTO NACIONAL DOCTOR FRANCISCO MARTINEZ SUAREZ	CHALATENANGO	URBANA	228	165	393	5	12	17
18	14794	INSTITUTO NACIONAL DE POTONICO	POTONICO	URBANA	11	6	17	2	3	5
19	14793	INSTITUTO NACIONAL DE AZACUALPA	AZACUALPA	URBANA	15	17	32	4	3	7
20	10049	INSTITUTO NACIONAL SAN MIGUEL DE MERCEDES	SAN MIGUEL DE MERCEDES	URBANA	10	11	21	2	1	3
21	10990	INSTITUTO NACIONAL REPUBLICA DE ITALIA	TEJUTLA	URBANA	41	30	71	0	5	5
22	10883	INSTITUTO NACIONAL DE LA REINA	LA REINA	URBANA	35	42	77	4	2	6
23	13787	INSTITUTO NACIONAL CASERIO AGUACAYO CANTON EL TIGRE	LA REINA	RURAL	13	12	25	2	2	4
TOTAL							2,017			148

Fuente: Con base de datos MINED

Anexo C. Instrumentos de recolección de datos



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES



INTRODUCCIÓN: Reciban un respetuoso saludo de parte de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador, sede central.

Cordialmente solicitamos su valiosa colaboración para participar en la presente encuesta que es fuente de información para el proceso de grado 2018.

OBJETIVO: Conocer las percepciones del personal docente del bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador acerca de *“La acción docente como factor promotor de la resiliencia educativa”*.

INDICACIÓN: Utilizando bolígrafo **marque con una “X”** la valoración que considere pertinente en las interrogantes. La información que usted proporcione será tratada de manera confidencial y anónima, con fines académicos.

**Resiliencia educativa: Capacidad de enfrentar riesgos y adversidades exitosamente.*

Valoración	Escala
5	Siempre
4	La mayoría de veces
3	Algunas veces sí, algunas veces no
2	La mayoría de veces no
1	Nunca

El puntaje y la clave de respuesta a cada interrogante se asignarán de acuerdo a la tabla anterior; donde 1 representa la valoración más baja y 5 la valoración más alta.

Datos generales.

Género: Femenino Masculino

Departamento: _____

Edad: 20 a 30 años 30 a 40 años 40 a 50 años 50 o más

Grado académico: Profesor Licenciado Master Doctor

Especialidad: _____

Tiempo de ejercer la docencia: _____

No.	INTERROGANTES	VALORACIÓN				
		Siempre (5)	La mayoría de veces (4)	Algunas veces sí, algunas veces no (3)	La mayoría de veces no (2)	Nunca (1)
1	¿Organizo escenarios propicios espacios de convivencia, alegría y el fomento de valores en situaciones de riesgo u adversidad para mis estudiantes?					
2	¿Logro detectar cuando mis estudiantes enfrentan situaciones adversas y busco apoyarlos tanto como sea posible?					
3	¿Realizo convocatorias a los padres de familia para informar sobre situaciones que me preocupen acerca de mis estudiantes?					
4	¿Genero unidad y compañerismo entre mis estudiantes cuando uno de ellos enfrenta situaciones adversas?					
5	¿Establezco espacios de meditación y relajación en el aula a través de la música, el deporte, el arte y otros para los estudiantes?					
6	¿Se propicia el autoconcepto positivo en los estudiantes por medio de charlas?					
7	¿Destaco las fortalezas y habilidades de mis estudiantes para propiciar confianza en ellos y en el medio que se desarrollan?					
8	¿Desarrollo actividades de creación y socialización que despierte el interés de los estudiantes?					
9	¿Aconsejo a mis estudiantes de manera que puedan enfrentar situaciones de riesgo y que organicen una independencia responsable conforme a sus posibilidades?					
10	¿Se promueve la tenacidad en los estudiantes?					
11	¿Otorgo el tiempo suficiente para atender u orientar a mis estudiantes cuando ellos lo necesitan?					
12	Fomento la habilidad de reconocer los esfuerzos y logros de los demás haciendo del aula un ambiente de confianza y espacio de dialogo					
13	Fortalezco la capacidad de manejo de la rabia-enojo y de las emociones en general en mis estudiantes					
14	¿Sugiero a padres de familia o encargados, instituciones que apadrinen o apoyen económicamente a estudiantes que se les impida continuar su proceso de formación académica?					
15	¿Doy continuidad a casos especiales para apoyar a los estudiantes frente a diversos problemas y situaciones desfavorables?					
16	¿Transmito entusiasmo a mis estudiantes al desarrollar una clase?					
17	¿Insisto en mis estudiantes la importancia de la formación académica para el logro de objetivos y cumplimiento de metas?					
18	¿Sugiero en los estudiantes a crear un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo?					
19	¿Comparto experiencias de superación, propias y de terceros para generar la persistencia de objetivos de mis estudiantes?					
20	¿A pesar de las dificultades que se me pueden presentar, desarrollo las actividades laborales con optimismo y actitud positiva?					
¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!						



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES



INTRODUCCIÓN: Reciban un respetuoso saludo de parte de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador, sede central.

Cordialmente solicitamos su valiosa colaboración para participar en la presente encuesta que es fuente de información para el proceso de grado 2018.

OBJETIVO: Conocer las percepciones de los estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central de El Salvador acerca de *“La acción docente como factor promotor de la resiliencia educativa”*.

INDICACIÓN: Utilizando bolígrafo azul o negro **marque con una “X”** la valoración que considere pertinente en las interrogantes. La información que usted proporcione será tratada de manera confidencial y anónima, con fines académicos.

**Resiliencia educativa: Capacidad de enfrentar riesgos y adversidades exitosamente.*

Valoración	Escala
5	Siempre
4	La mayoría de veces
3	Algunas veces sí, algunas veces no
2	La mayoría de veces no
1	Nunca

El puntaje y la clave de respuesta a cada interrogante se asignarán de acuerdo a la tabla anterior: donde 1 representa la valoración más baja y 5 la valoración más alta.

Datos generales.

Género: Femenino Masculino

Departamento: _____

Edad: años

Nivel educativo: Primer año Segundo año Tercer año Cuarto año

Opción: _____

No.	INTERROGANTES	VALORACIÓN				
		Siempre (5)	La mayoría de veces (4)	Algunas veces sí, algunas veces no (3)	La mayoría de veces no (2)	Nunca (1)
1	¿Las actitudes y acciones de mis docentes me preparan para enfrentarme al mundo?					
2	¿Mis docentes se interesan en mis problemas educativos y personales?					
3	¿Realizar reuniones periódicas con tus padres de familia, incide en la continuidad de tus estudios?					
4	¿La cercanía con tus docentes, te ayuda en la continuidad de tu formación académica?					
5	¿Consideras que las clases participativas influyen en tu formación académica?					
6	¿La influencia del personal docente, te permite crear un auto concepto positivo?					
7	¿La intervención del personal docente te ayuda en la formación de tu autoestima?					
8	¿Me siento motivado a realizar las tareas que me presentan los docentes?					
9	¿He tomado decisiones acertadas durante mi proceso escolar?					
10	¿Las orientaciones de los docentes, me incentiva a ser persistente a mis metas?					
11	¿Buscas el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar?					
12	¿La empatía por parte de tu docente influye a superar cualquier situación conflictiva?					
13	¿La orientación asertiva de tus docentes te ayuda a continuar con tu formación académica-profesional?					
14	¿Tus docentes te han propuesto alternativas que puedas aprovechar para continuar tu formación académica?					
15	¿Has notado interés continuo por parte de tus docentes en determinadas circunstancias de tu vida?					
16	¿El entusiasmo de tu docente durante el desarrollo de la clase incide en la mejora de tu formación educativa?					
17	¿Te has planteado metas personales por influencia de tus docentes?					
18	¿Has realizado alguna vez un proyecto de vida por sugerencia de tus docentes?					
19	¿El fomento de acciones de resiliencia incide en la persistencia de objetivos que te has propuesto?					
20	¿Consideras que el apoyo moral, influye en tu actitud positiva hacia el estudio?					
¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!						

ITEM	CRITERIOS A EVALUAR										OBSERVACIONES (si debe eliminarse o modificarse favor indique)
	Claridad en la redacción de las preguntas		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende medir		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
18											
19											
20											
INSTRUMENTO 2 (CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES)											
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
VALIDACIÓN GENERAL											
Aspectos Generales									Si	No	Observaciones
El instrumento contiene indicaciones claras y precisas para responder el cuestionario											
Los ítems permiten el logro de los objetivo de la investigación											
Los ítems están distribuidos de forma lógica y secuencial											
Los ítems son coherentes con los indicadores expuestos en cada una de las variables											
El número de ítems es suficiente para recoger la información. (En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir)											

El diseño del instrumento es pertinente para corroborar el sistema de hipótesis				
VALIDEZ				
APLICABLE			NO APLICABLE	
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES				
Validado por:		Institución:		Fecha
Firma:		Teléfono:		Email:

Adaptación por Dr. Renato Noyola

Anexo E. Resultados del proceso de validez

Tabla 4. Validez general del cuestionario dirigido a docentes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos.

Criterios	J1	J2	J3	J4	J5	Total
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	1	1	1	1	1	5
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	1	1	1	1	1	5
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	1	1	1	1	0	4
Los ítems son coherentes con los indicadores expuestos en cada una de las variables	1	1	1	1	1	5
El número de ítems es suficiente para recoger la información	1	1	1	1	1	5
El diseño del instrumento es pertinente para corroborar el sistema de hipótesis	1	1	1	1	1	5
Totales	6	6	6	6	5	29

1: De acuerdo

0: Desacuerdo

Aplicando el índice de Bellack se obtiene que:

$$V = \frac{TA (si)}{TA(si) + TD(no)} \times 100$$

$$V = \frac{29}{29 + 1} \times 100$$

$$V = 96.66 \approx 97$$

El cuestionario es 97% valido.

Tabla 5. Validez general del cuestionario dirigido a estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos.

Criterios	J1	J2	J3	J4	J5	Total
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	1	1	1	1	1	5
Los ítemes permiten el logro del objetivo de la investigación	1	1	1	1	1	5
Los ítemes están distribuidos en forma lógica y secuencial	1	1	1	1	0	4
Los ítemes son coherentes con los indicadores expuestos en cada una de las variables	1	1	1	1	1	5
El número de ítemes es suficiente para recoger la información	1	1	1	1	1	5
El diseño del instrumento es pertinente para corroborar el sistema de hipótesis	1	1	1	1	1	5
Totales	6	6	6	6	5	29

1: De acuerdo

0: Desacuerdo

Aplicando el índice de Bellack se obtiene que:

$$V = \frac{TA (si)}{TA(si) + TD(no)} \times 100$$

$$V = \frac{29}{29 + 1} \times 100$$

$$V = 96.66 \approx 97$$

El cuestionario es 97% valido.

Tabla 6. Resultados de la validación por ítem (cuestionario dirigido a docentes)

ITEM	Claridad en la redacción de las preguntas					Coherencia interna					Inducción a la respuesta					Lenguaje adecuado con el nivel del informante					Mide lo que debe de medir					Totales		% (Si)	% (No)
	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	Si	No		
1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	17	8	68%	32%
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	19	6	76%	24%
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%
5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	6	76%	24%
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%
7	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%
8	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	17	8	68%	32%
9	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	17	8	68%	32%
10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	6	76%	24%
11	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	6	76%	24%
12	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	8	68%	32%
13	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20	5	80%	20%
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	4	84%	16%

17	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	18	7	72%	28%
18	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	17	8	68%	32%
19	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%
20	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	8	68%	32%

Para calcular la validez por ítem se realizó el procedimiento por medio de una regla de tres simple en cada uno de los reactivos. El procedimiento empleado se explica a continuación:

Para el caso del primer reactivo o ítem, se tiene que 25 es al 100%; entonces ¿Qué porcentaje le corresponde a 17? Dicho enunciado se plantea matemáticamente de la siguiente forma.

$$\frac{25}{17} \rightarrow \frac{100\%}{x}$$

$$17 \times 100 / 25 = 68\%$$

Por tanto, el primer ítem es 68% válido. El mismo procedimiento se siguió para el resto de ítems y sus respectivos cálculos.

Tabla 7. Resultados de la validación por ítem (cuestionario dirigido a estudiantes)

ITEM	Claridad en la redacción de las preguntas					Coherencia interna					Inducción a la respuesta					Lenguaje adecuado con el nivel del informante					Mide lo que debe de medir					Totales		% (Si)	% (No)		
	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5	Si	No				
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	6	76%	24%
2	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	17	8	68%	32%		
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%		
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%		
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%		
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	4	84%	16%		
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	4	84%	16%		
8	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	19	6	76%	24%		
9	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	18	7	72%	28%		
10	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	16	9	64%	36%		
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	4	84%	16%		
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%		
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%		
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%		
15	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	7	72%	28%		
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%		

17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	5	80%	20%
18	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	7	72%	28%
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	4	84%	16%	
20	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	18	7	72%	28%

Para calcular la validez por ítem se realizó el procedimiento por medio de una regla de tres simple en cada uno de los reactivos. El procedimiento empleado se explica a continuación:

Para el caso del primer reactivo o ítem, se tiene que 25 es al 100%; entonces ¿Qué porcentaje le corresponde a 19? Dicho enunciado se plantea matemáticamente de la siguiente forma.

$$\frac{25}{19} \rightarrow \frac{100\%}{x}$$

$$19 \times 100 / 25 = 76\%$$

Por tanto, el primer ítem es 76% válido. El mismo procedimiento se siguió para el resto de ítemes y sus respectivos cálculos.

Cálculo de confiabilidad para el cuestionario dirigido a docentes

Sustituyendo en la fórmula se tiene:

$$\alpha = \frac{\kappa}{\kappa - 1} \left(1 - \frac{\sum Si^2}{St^2} \right)$$

$$\alpha = \frac{20}{20 - 1} \left(1 - \frac{11.11}{71.47} \right)$$

$$\alpha = \mathbf{0.89}$$

Cálculo de confiabilidad para el cuestionario dirigido a estudiantes

Sustituyendo en la fórmula se tiene:

$$\alpha = \frac{\kappa}{\kappa - 1} \left(1 - \frac{\sum Si^2}{St^2} \right)$$

$$\alpha = \frac{20}{20 - 1} \left(1 - \frac{12.04}{50.42} \right)$$

$$\alpha = \mathbf{0.80}$$

Figura 8. Escala de interpretación de la magnitud del Coeficiente de correlación

Coeficiente de correlación	Magnitud
0,70 a 1,00	Muy fuerte
0,50 a 0,69	Sustancial
0,30 a 0,49	Moderada
0,10 a 0,29	Baja
0,01 a 0,09	Despreciable

Fuente: Sierra Bravo en (Corral, 2009)

**Con base a la figura 8 se concluye que para ambos casos el Alpha de Cronbach es una magnitud muy fuerte*

Anexo G. Resultados de confiabilidad según SPSS versión 21

Cuestionario de docentes

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	19	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	19	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.881	.896	20

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
37.16	67.696	8.228	20

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. ¿Creo escenarios propicios y el fomento de valores en situaciones de riesgo u adversidad para mis estudiantes?	35.33	62.941	.598	.881
2. ¿Logro detectar cuando mis estudiantes enfrentan situaciones adversas y busco apoyarlos tanto como sea posible?	35.11	64.810	.383	.889
3. ¿Realizo convocatorias a los padres de familia para informar sobre situaciones que me preocupen acerca de mis estudiantes?	35.50	64.382	.679	.880
4. ¿Genero unidad entre compañeros de clase cuando uno de ellos enfrenta situaciones adversas?	35.72	65.977	.532	.883
5. ¿Establezco espacios de meditación y relajación a través de la música, el deporte, el arte y otros para los estudiantes?	34.17	66.029	.264	.895

6. ¿Se propicia el autoconcepto positivo en los estudiantes por medio de charlas?	35.50	62.971	.715	.878
7. ¿Destaco las fortalezas y habilidades de mis estudiantes para propiciar en ellos confianza?	35.83	67.912	.478	.886
8. ¿Al iniciar la jornada de clase utilizo reflexiones u frases motivacionales que despierten el interés de los estudiantes?	34.94	59.232	.711	.876
9. ¿Se generan espacios de convivencia armoniosa en los salones de clase para fomentar la autonomía de los estudiantes?	35.22	63.948	.621	.880
10. ¿Se promueve la tenacidad en los estudiantes?	35.33	66.706	.472	.885
11. ¿Otorgo el tiempo suficiente para atender u orientar a mis estudiantes cuando ellos lo necesitan?	35.67	66.000	.640	.882
12. ¿Asesoro a mis estudiantes, con disponibilidad de tiempo y en cooperación de padres de familia y colegas?	35.06	62.997	.647	.879
13. ¿Doy propuestas de solución acertadas cuando los estudiantes lo solicitan?	35.67	67.176	.333	.889
14. ¿He apadrinado u apoyado económicamente los estudios de jóvenes con problemas económicos que les impidan continuar su proceso de formación académica?	32.61	68.487	.140	.897
15. ¿Doy continuidad a casos especiales para apoyar a los estudiantes frente a diversos problemas y situaciones desfavorables?	35.00	62.824	.483	.886
16. ¿Fomento el entusiasmo al desarrollar una clase?	35.39	64.487	.591	.881
17. ¿Insisto en mis estudiantes la importancia de la formación académica para el logro de objetivos y cumplimiento de metas?	35.78	67.124	.547	.884
18. ¿Fomento en los estudiantes la importancia de crear un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo?	35.61	64.958	.618	.881

19. ¿Comparto experiencias de superación, propias y de terceros para generar la persistencia de objetivos en mis estudiantes?	35.28	63.389	.647	.879
20. ¿Al enfrentar situaciones adversas (propias) me convierto en un docente resiliente para mis estudiantes?	35.33	65.176	.541	.883

Cuestionario de estudiantes

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	14	100.0
Casos Excluidos ^a	0	.0
Total	14	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.801	.834	20

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
39.50	50.423	7.101	20

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. ¿El compromiso social manifestado por parte de tus docentes, te influye a continuar con tus estudios?	37.93	46.071	.448	.789
2. ¿La sensibilización sobre la problemática educativa de los docentes, te permiten sobreponerte a cualquier dificultad?	37.21	46.027	.656	.785

3. ¿Realizar reuniones periódicas con tus padres de familia, incide en la continuidad de tus estudios?	37.14	51.516	-.146	.830
4. ¿La cercanía con tus docentes, te ayuda en la continuidad de tu formación académica?	37.71	46.527	.357	.794
5. ¿El desarrollo de clases estimulantes por parte de tus docentes, te influye a seguir tu formación académica?	37.50	45.192	.660	.782
6. ¿La influencia del personal docente, te permite crear un auto concepto positivo?	37.79	44.181	.592	.781
7. ¿La intervención del personal docente te ayuda en la formación de tu autoestima?	37.57	43.802	.476	.786
8. La motivación intrínseca que has formado, es generada por el accionar de tus docentes?	37.57	49.956	-.029	.819
9. ¿Tu autoconcepto ha sido resultado de las intervenciones de tus docentes?	37.43	44.418	.377	.793
10. ¿Las acciones resilientes de los docentes, aumenta tu tenacidad?	37.50	44.885	.468	.787
11. ¿La accesibilidad del personal docente te ayuda a mejorar y continuar tu formación académica?	37.86	46.132	.452	.789
12. ¿La empatía por parte de tu docente influye a superar cualquier situación conflictiva?	38.00	49.231	.127	.803
13. ¿La orientación asertiva de tus docentes te ayuda a continuar con tu formación académica-profesional?	37.64	44.709	.595	.782
14. ¿El apadrinamiento escolar te da una nueva oportunidad para continuar tus estudios?	37.64	44.555	.317	.799
15. ¿El seguimientos de casos conflictivos con algunos de tus compañeros, incide en la continuidad de tu formación académica?	35.14	49.824	-.020	.819

16. ¿El entusiasmo de tu docente durante el desarrollo de la clase incide en la mejora de tu formación educativa?	37.86	41.978	.630	.775
17. ¿La motivación ejercida por los docentes permite plantearte una mejor conciencia de metas?	38.00	43.231	.662	.776
18. ¿El apoyo que recibes del personal docente influye en tu establecimiento de metas que te has propuesto lograr?	37.64	46.863	.447	.791
19. ¿El fomento de acciones de resiliencia, incide en la persistencia de objetivos que te has propuesto?	37.36	43.478	.744	.774
20. ¿La insistencia de tus docentes para que continúes, influye en tu actitud positiva?	38.00	47.077	.327	.795

Anexo H. Cartas de autorización



Ministerio de Educación
Dirección Departamental de San Salvador
Unidad de Asistencia Técnica

San Salvador, 15 de agosto de 2018.

Distinguidos Directores.
Presente.

Reciban un cordial saludo, deseándole éxitos en las labores que desempeñan. Atentamente y con mucho respeto, hago de su conocimiento que las y los portadores de la presente, son estudiantes egresados realizando su proceso de grado, para obtener el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador, cuyo tema a investigar es **"La acción docente como factor promotor de la resiliencia educativa en estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central, durante el año 2018"**.

Por lo que le solicito respetuosamente se les permita aplicar cuestionarios a docentes y estudiantes en la institución, colaborando para la realización de dicha investigación.


Los estudiantes que conforman el equipo de investigación son los siguientes:

- 1- Corleto Guevara, Angélica Patricia
- 2- Nerio Reyes, Kevin Osvaldo
- 3- López Andasol, Tania Beatriz

Agradezco su fina atención y colaboración a los estudiantes en su proceso de formación profesional.

Atentamente,




Lic. Mercedes Rodríguez
Jefa de Asistencia Técnica



Universidad de El Salvador
Facultad de Ciencias y Humanidades
Departamento de Ciencias de La Educación
Licenciatura en Ciencias de La Educación



San Salvador, 20 de agosto de 2018.

Distinguidos Directores.

Presente.

Reciban un cordial saludo, deseándole éxitos en las labores que desempeñan.

Atentamente y con mucho respeto, hago de su conocimiento que las y los portadores de la presente, son estudiantes egresados realizando su proceso de grado, para obtener el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador, cuyo tema a investigar es "La acción docente como factor promotor de la resiliencia educativa en estudiantes de bachillerato técnico vocacional de los institutos públicos de la región central, durante el año 2018".

Por lo que le solicito respetuosamente se les permita aplicar cuestionarios a docentes y estudiantes en la institución, colaborando para la realización de dicha investigación.

Los estudiantes que conforman el equipo de investigación son los siguientes:

- 1- Corleto Guevara, Angélica Patricia (CG13023)
- 2- Nerio Reyes, Kevin Osvaldo (NR13005)
- 3- López Andasol, Tania Beatriz (LA13008)

Agradezco su fina atención y colaboración a los estudiantes en su proceso de formación profesional.

Atentamente,



Dr. Renato Noyola

Coordinador de Proceso de grado
Departamento de Ciencias de la Educación

Anexo I. Base de datos para cálculo del coeficiente “rs” de Spearman

Hipótesis específica 1.						
Formularios (sujetos)	X Acciones que realiza el personal docente	Y Resiliencia educativa	Rango X	Rango Y	d_i (x-y)	d_i² (x-y)
1	20	20	14	14	0	0
2	22	23	16	17	-1	1
3	21	24	15	18	-3	9
4	20	22	14	16	-2	4
5	18	20	12	14	-2	4
6	17	17	11	11	0	0
7	15	19	9	13	-4	16
8	19	21	13	15	-2	4
9	21	20	15	14	1	1
10	19	24	13	18	-5	25
11	22	25	16	19	-3	9
...358	23	12	17	6	11	121
359	21	21	15	15	0	0
360	19	19	13	13	0	0
361	23	21	17	15	2	4
362	23	22	17	16	1	1
363	21	22	15	16	-1	1
364	17	17	11	11	0	0
365	23	20	17	14	3	9
366	23	22	17	16	1	1
367	12	13	6	7	-1	1
368	22	21	16	15	1	1
					Σ	3980

Hipótesis específica 2.

Formularios (sujetos)	X Tipo de relación docente-estudiante	Y La motivación de logro	Rango X	Rango Y	$d_i (x-y)$	$d_i^2 (x-y)$
1	21	16	15	10	5	25
2	20	24	14	18	-4	16
3	24	24	17	18	-1	1
4	21	24	14	18	-4	16
5	20	20	13	14	-1	1
6	12	23	5	17	-12	144
7	17	23	10	17	-7	49
8	20	22	13	16	-3	9
9	20	23	13	17	-4	16
10	24	23	17	17	0	0
11	23	25	16	19	-3	9
12	22	25	15	19	-4	16
...359	21	23	14	17	-3	9
360	20	20	13	14	-1	1
361	18	17	11	11	0	0
362	22	22	15	16	-1	1
363	20	21	13	15	-2	4
364	17	20	10	14	-4	16
365	22	21	15	15	0	0
366	23	21	16	15	1	1
367	13	16	6	10	-4	16
368	20	22	13	16	-3	9
					Σ	6781

Anexo J. Consolidado de respuestas del trabajo de campo

HE ₁	VI “Acciones que realizan los docentes”					VD “Resiliencia educativa”					X	Y
	FORMULARIO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9		
1	4	3	3	5	5	3	5	3	4	5	20	20
2	5	5	5	4	3	5	5	4	5	4	22	23
3	5	4	5	4	3	5	5	5	5	4	21	24
4	4	3	5	5	3	4	5	4	5	4	20	22
5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	18	20
6	4	4	3	4	2	3	4	2	4	4	17	17
7	3	3	3	5	1	3	4	3	5	4	15	19
8	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	19	21
9	4	5	5	4	3	4	4	4	5	3	21	20
10	4	4	4	4	3	5	5	4	5	5	19	24
11	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	22	25
...358	3	5	5	5	5	1	1	5	0	5	23	12
359	5	4	3	4	5	4	4	5	4	4	21	21
360	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	19	19
361	5	3	5	5	5	5	1	5	5	5	23	21
362	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	23	22
363	5	3	3	5	5	4	4	5	4	5	21	22
364	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	17	17
365	4	4	5	5	5	4	3	4	4	5	23	20
366	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	23	22
367	2	3	2	1	4	2	2	2	4	3	12	13
368	5	4	5	3	5	4	4	5	3	5	22	21

HE ₂	VI <i>“El tipo de relación docente-estudiante”</i>					VD <i>“Motivación de logro”</i>					X	Y
	FORMULARIO	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19		
1	1	5	5	4	4	3	5	0	3	3	5	21
2	2	5	5	4	1	5	5	5	5	4	5	20
3	3	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	24
4	4	4	5	3	5	4	5	5	5	4	5	21
5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	20
6	6	3	3	2	2	2	4	5	5	4	5	12
7	7	4	4	3	3	3	3	5	5	5	5	17
8	8	5	4	3	4	4	4	5	4	4	5	20
9	9	4	4	4	3	5	5	5	5	4	4	20
10	10	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	24
11	11	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	23
12	12	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	22
...359	4	5	4	4	4	5	5	3	5	5	21	23
360	4	4	5	4	3	4	3	4	4	5	20	20
361	1	3	4	5	5	5	1	1	5	5	18	17
362	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	22	22
363	5	4	4	3	4	5	5	5	2	4	20	21
364	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	17	20
365	5	5	4	3	5	5	5	1	5	5	22	21
366	4	5	4	5	5	5	3	3	5	5	23	21
367	3	2	2	3	3	5	2	4	1	4	13	16
368	5	4	4	3	4	4	5	5	4	4	20	22

Anexo K. Fotografías

Proceso de validación



Licdo. Carlos Rosa, Coordinador del programa Derechos Colectivos del CONNA



Licdo. Milton Sánchez, Viceministerio de Vivienda

Trabajo de campo



Docente y estudiantes respondiendo los cuestionarios.



Docente respondiendo al cuestionario



Institución educativa visitada



Estudiantes respondiendo cuestionarios



Institución educativa visitada



Estudiantes respondiendo cuestionarios

Anexo L. Tabla de valores críticos del coeficiente de correlación de los rangos de Spearman

$\alpha(2)$:	0.50	0.20	0.10	0.05	$\alpha(2)$:	0.50	0.20	0.10	0.05
$\alpha(1)$:	0.25	0.10	0.05	0.025	$\alpha(1)$:	0.25	0.10	0.05	0.025
n					n				
4	0.600	1.000	1.000		51	0.096	0.182	0.233	0.276
5	0.500	0.800	0.900	1.000	52	0.095	0.180	0.231	0.274
6	0.371	0.657	0.829	0.886	53	0.095	0.179	0.228	0.271
7	0.321	0.571	0.714	0.786	54	0.094	0.177	0.226	0.268
8	0.310	0.524	0.643	0.738	55	0.093	0.175	0.224	0.266
9	0.267	0.483	0.600	0.700	56	0.092	0.174	0.222	0.264
10	0.248	0.455	0.564	0.648	57	0.091	0.172	0.220	0.261
11	0.236	0.427	0.536	0.618	58	0.090	0.171	0.218	0.259
12	0.217	0.406	0.503	0.587	59	0.089	0.169	0.216	0.257
13	0.209	0.385	0.484	0.560	60	0.089	0.168	0.214	0.255
14	0.200	0.367	0.464	0.538	61	0.088	0.166	0.213	0.252
15	0.189	0.354	0.446	0.521	62	0.087	0.165	0.211	0.250
16	0.182	0.341	0.429	0.503	63	0.086	0.163	0.209	0.248
17	0.176	0.328	0.414	0.485	64	0.086	0.162	0.207	0.246
18	0.170	0.317	0.401	0.472	65	0.085	0.161	0.206	0.244
19	0.165	0.309	0.391	0.460	66	0.084	0.160	0.204	0.243
20	0.161	0.299	0.380	0.447	67	0.084	0.158	0.203	0.241
21	0.156	0.292	0.370	0.435	68	0.083	0.157	0.201	0.239
22	0.152	0.284	0.361	0.425	69	0.082	0.156	0.200	0.237
23	0.148	0.278	0.353	0.415	70	0.082	0.155	0.198	0.235
24	0.144	0.271	0.344	0.406	71	0.081	0.154	0.197	0.234
25	0.142	0.265	0.337	0.398	72	0.081	0.153	0.195	0.232
26	0.138	0.259	0.331	0.390	73	0.080	0.152	0.194	0.230
27	0.136	0.255	0.324	0.382	74	0.080	0.151	0.193	0.229
28	0.133	0.250	0.317	0.375	75	0.079	0.150	0.191	0.227
29	0.130	0.245	0.312	0.368	76	0.078	0.149	0.190	0.226
30	0.128	0.240	0.306	0.362	77	0.078	0.148	0.189	0.224
31	0.126	0.236	0.301	0.356	78	0.077	0.147	0.188	0.223
32	0.124	0.232	0.296	0.350	79	0.077	0.146	0.186	0.221
33	0.121	0.229	0.291	0.345	80	0.076	0.145	0.185	0.220
34	0.120	0.225	0.287	0.340	81	0.076	0.144	0.184	0.219
35	0.118	0.222	0.283	0.335	82	0.075	0.143	0.183	0.217
36	0.116	0.219	0.279	0.330	83	0.075	0.142	0.182	0.216
37	0.114	0.216	0.275	0.325	84	0.074	0.141	0.181	0.215
38	0.113	0.212	0.271	0.321	85	0.074	0.140	0.180	0.213
39	0.111	0.210	0.267	0.317	86	0.074	0.139	0.179	0.212
40	0.110	0.207	0.264	0.313	87	0.073	0.139	0.177	0.211
41	0.108	0.204	0.261	0.309	88	0.073	0.138	0.176	0.210
42	0.107	0.202	0.257	0.305	89	0.072	0.137	0.175	0.209
43	0.105	0.199	0.254	0.301	90	0.072	0.136	0.174	0.207
44	0.104	0.197	0.251	0.298	91	0.072	0.135	0.173	0.206
45	0.103	0.194	0.248	0.294	92	0.071	0.135	0.173	0.205
46	0.102	0.192	0.246	0.291	93	0.071	0.134	0.172	0.204
47	0.101	0.190	0.243	0.288	94	0.070	0.133	0.171	0.203
48	0.100	0.188	0.240	0.285	95	0.070	0.133	0.170	0.202
49	0.098	0.186	0.238	0.282	96	0.070	0.132	0.169	0.201
50	0.097	0.184	0.235	0.279	97	0.069	0.131	0.168	0.200
					98	0.069	0.130	0.167	0.199
					99	0.068	0.130	0.166	0.198
					100	0.068	0.129	0.165	0.197