



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

“Adaptación Peruana de la Escala de Relación Maestro-alumno en Docentes de Primaria”

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORAS:

Erica Ruth, Huaranga Crisostomo (ORCID: 0000-0002-1645-685X)

Geraldine Rosmeri, Tineo Saavedra (ORCID: 0000-0003-3204-6866)

ASESOR:

Mg. Serpa Barrientos, Antonio (ORCID: 0000-0002-2847-2347)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

LIMA - PERÚ

2020

Dedicatoria

A Dios, a nuestros seres queridos por su apoyo incondicional y por ser pilares fundamentales en nuestra vida.

Agradecimiento

A nuestras familias, por motivarnos constantemente.

A nuestro asesor Mg. Antonio Serpa Barrientos por su guía y asesoramiento en el desarrollo de nuestra tesis.

A los directores por brindarnos la autorización de ingresar a las instituciones educativas y a los docentes que han participado de forma voluntaria en nuestra investigación.

Página del Jurado

Página del Jurado

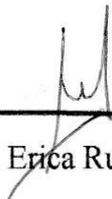
Declaratoria de autenticidad

Nosotras, Erica Ruth Huaranga Crisostomo, identificada con DNI N° 77095600 y Geraldine Rosmeri Tineo Saavedra, identificada con DNI N° 75978420, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaramos bajo juramento que toda la documentación que acompañamos es veraz y autentica.

Así mismo, declaramos bajo juramento que todos los datos e información que se presentan en esta Tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido, asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada. Por lo cual aceptamos lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Lima, 04 de febrero del 2020



Erica Ruth Huaranga Crisostomo

DNI N° 77095600



Geraldine Rosmeri Tineo Saavedra

DNI N° 75978420

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Página del Jurado	iv
Declaratoria de autenticidad.....	vi
Índice.....	vii
Resumen	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO.....	8
2.1. Tipo y Diseño de investigación	8
2.2. Variable y Operacionalización	8
2.3. Población, muestra y muestreo.....	10
2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos	11
2.5. Procedimiento	12
2.6. Métodos de Análisis de datos	13
2.7. Aspectos éticos.....	14
III. RESULTADOS	15
IV. DISCUSIÓN	28
V. CONCLUSIONES.....	31
VI. RECOMENDACIONES.....	32
REFERENCIAS.....	33
ANEXOS.....	39

Resumen

Este estudio es de tipo instrumental, tuvo como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la versión adaptada de la Escala de relación maestro-alumno en docentes de primaria. La muestra estuvo conformada por 244 docentes del nivel primaria de instituciones educativas estatales y privadas. Se utilizó el instrumento: Escala de relación Maestro-Alumno. Se analizó la comprensión del instrumento evidenciando la validez basada en el contenido, además, se analizó las evidencias de validez por estructura interna mediante el análisis confirmatorio, en donde se obtuvo índices de bondad de ajuste aceptables ($\chi^2/g.l= 0.548$, CFI= .945, TLI= .939, SRMR= .075, RMSEA= .052). Por otro lado, se analizó la validez basada en relación con otro constructo, en donde se empleó el Agotamiento Emocional como variable de contraste, observándose que las variables se correlacionan de manera directa, evidenciando que el instrumento converge con niveles de significancia estadísticamente aceptable con un tamaño de efecto de 6%. La confiabilidad se determinó mediante el método de consistencia interna del coeficiente alfa y omega, evidenciando un $\omega= .851$ en el factor Conflicto y $\alpha= .848$; así también el factor Cercanía obtuvo $\omega= .646$ y $\alpha= .635$; así mismo, el factor Dependencia evidenció $\omega=.735$ y $\alpha=.732$. Por último, se elaboró los baremos de la escala para la muestra total con tres categorías para cada dimensión que son: *bajo*, *promedio* y *alto*, lo cual, permite ordenar o clasificar comparando el resultado obtenido de un caso en particular en función de la muestra de estudio. En conclusión, esta investigación, evidencia valores aceptables en cuanto a su validez y confiabilidad, aportando un instrumento que mida la percepción de la relación entre el docente y el alumno.

Palabras clave: Relación maestro- alumno, estructura interna, consistencia interna, baremos.

Abstract

This study is of an instrumental type, with the objective of evaluating the psychometric properties of the adapted version of the Teacher-student relationship scale in primary school teachers. The sample consisted of 244 teachers from the primary level of state and private educational institutions. The instrument was used: Teacher-Student ratio scale. The understanding of the instrument was analyzed, evidencing the validity based on the content, in addition, the evidence of validity by internal structure was analyzed by means of the confirmatory analysis, where acceptable indexes of goodness of fit were obtained ($SB^2 / gl = 0.548$, $CFI = .945$, $TLI = .939$, $SRMR = .075$, $RMSEA = .052$). On the other hand, the validity was analyzed based on another construct, where Emotional Exhaustion was used as a contrast variable, observing that the variables are directly correlated, showing that the instrument converges with statistically acceptable levels of significance with a 6% effect size. Reliability was determined by the internal consistency method of the alpha and omega coefficient, evidencing a $\omega = .851$ in the Conflict factor and $\alpha = .848$; so also the Closeness factor obtained $\omega = .646$ and $\alpha = .635$; Finally, the Dependency factor evidenced $\omega = .735$ and $\alpha = .732$. Finally, the scales of the scale for the total sample were prepared with three categories for each dimension that are: low, average and high, which allows ordering or sorting by comparing the result obtained from a particular case according to the sample study. In conclusion, this research evidences acceptable values regarding its validity and reliability, providing an instrument that measures the perception of the relationship between the teacher and the student.

Keywords: Teacher-student relationship, internal structure, internal consistency, scales

I. INTRODUCCIÓN

En el Perú, existen 1, 942,042 estudiantes matriculados en educación básica regular, de los cuales 848,747 pertenecen al nivel primaria (Ministerio de Educación [MINEDU], 2017). Sin duda, el sector primario compuesto por seis grados, cuyas edades oscilan entre 6 a 11 años tiene la mayor población estudiantil (Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017). Siendo esta una población vulnerable a la desnutrición, pobreza y maltrato, causado en primera instancia por los progenitores, cuyas consecuencias en el ámbito educativo conllevan al abandono escolar, inasistencias injustificadas y/o bajo rendimiento académico (Fondo de las Naciones unidas para la Infancia [UNICEF], 2011). Cabe señalar que el entorno familiar cumple un rol excepcional en el desarrollo integral del niño para su desempeño académico, sin embargo, la institución escolar asume un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del niño, generando inquietud por indagar la interacción establecida entre el docente y sus alumnos (Moreno & Martínez, 2008).

Si bien el entorno familiar influye en el área social del niño, en la escuela los compañeros y profesores también interfieren en el desarrollo social (Mashburn & Pianta, 2006). Dentro del contexto escolar existen problemáticas, que, entre otras cosas, dependen de la relación entre niños y adultos, ya que, estos son importantes para el desenvolvimiento académico, social y emocional (Moreno & Martínez, 2008). Es decir, esta relación influye rotundamente durante la educación pre escolar y primaria. Las relaciones entre maestros y alumnos son esenciales para el desempeño escolar del niño, ya que, estos lazos afectivos desarrollan una estimulación cognitiva y social (Tsigilis, Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2017). Es por ello destacar que la confianza que se genera entre el docente y niño ayuda a las interacciones con los demás, pues, establece la seguridad del individuo y reconoce al maestro como un protector dentro del contexto escolar (Hamre & Pianta, s.f.). Además, es esencial, enfatizar esta relación para un buen aprendizaje basada en el respeto, cordialidad y responsabilidad, consiguiendo un compromiso, tanto en la enseñanza del profesor como el aprendizaje del alumno, generando un bienestar psicológico y mental en el niño (Tatalović, 2017). Por otro lado, la teoría del apego, hace referencia al vínculo que crean los cuidadores principales en el niño, es decir, a mayor afecto entre padres e hijos, mayor es la relación con los docentes; por el contrario, si existe carencia afectiva, probablemente no habrá un adecuado vínculo con los docentes (Pianta & Steinberg, 1992).

La relación maestro-alumno, es relacionada con diversas variables. Por ejemplo, se ha encontrado que cuando es mejor este vínculo, hay un buen rendimiento escolar (Hamre & Pianta, s.f.). Esto está relacionado también al buen éxito escolar y a las expectativas a futuro (Tsigilis et al., 2017). Del mismo modo, se encuentra una mejora en el comportamiento dentro del contexto escolar (Nunes, Clara, Calheiros & Graça, 2015). Además, el vínculo del profesor-alumno, está asociado a la disminución del acoso escolar, debido a la comunicación y confianza que tiene el alumno hacia el profesor (Longobardia, Lotti, Jungert & Settanni, 2018). Por otro lado, se ha encontrado que tiene relación con el estrés en los docentes, puesto que, el ambiente será conflictivo y se manifestará con la insatisfacción de enseñanza y aprendizaje, sobre un alumno específico (Glover, Huelsman, Kidder & Lewis, 2018). Así mismo, la inteligencia emocional que posee el docente influirá en la percepción que tiene sobre la relación con el alumno (Extremera & Fernández, s.f.).

Existen instrumentos que miden la misma variable, como, el Inventario de Relación Profesor-Estudiante (TSRI), que consiste en la evaluación de la percepción que tiene el docente sobre su relación con los alumnos del cuarto grado de primaria hasta el nivel secundario, este inventario, consta de 14 ítems y cuenta con 3 factores, los cuales son, Satisfacción, Ayuda Instrumental y Conflicto (Ang, 2005). Pese a que sea una escala breve, la autora ha eliminado el factor Dependencia, ya que, no es significativo porque no lo considera apropiado para el rango de edad en que se ha destinado el Inventario, sin embargo, la dimensión eliminada y la edad es fundamental en la relación que tienen los maestros con los niños en la niñez temprana, pues, este vínculo de apego seguro ayuda a la adaptación en la escuela y a la socialización en ese contexto (Tatalović, 2017).

La Escala de Relación Maestro- Alumno fue elaborada por Pianta y Steimberg en el año 1991, conformado por 31 ítems, y compuesto por 5 factores, es una escala de auto informe que consiste en medir la relación que tiene el maestro con los alumnos. Luego abreviaron la escala, STRS-SF, formada por 15 ítems y dos dimensiones (Nunes, Clara, Calheiros & Graça, 2015). Finalmente, en el 2001, la STRS presentó 28 ítems con 3 dimensiones, que son, Conflicto, Cercanía y Dependencia, con escala tipo Likert (Pianta, 2001). Esta escala presenta adaptaciones en diferentes países según su contexto, en Europa, han adaptado al contexto español, logrando traducir la prueba al castellano, mediante adecuados procedimientos (Moreno & Martínez, 2008).

En la actualidad, se puede observar la carencia de instrumentos adaptados al contexto peruano que midan la variable de la relación maestro y alumno en el contexto educativo, debido a que toman mayor relevancia en la percepción que tiene el alumno hacia su profesor y al clima escolar. Probablemente, esto se da por la poca información sobre las consecuencias de una inadecuada relación y la falta de compromiso en la enseñanza del docente y el aprendizaje del individuo. Sin embargo, fundamentos mencionados anteriormente sugieren realizar profundas investigaciones, y adaptaciones de nuevos instrumentos para el éxito a nivel escolar social en el niño.

En el contexto nacional, no se han encontrado estudios con esta variable (Registro Nacional de trabajos de investigación [RENATI]).

A nivel internacional, se realizó en España una adaptación de la Escala de Relación Profesor- Alumno con una muestra incidental de 44 docentes del nivel inicial y primario, además se elaboró un análisis factorial exploratorio para consignar la estructura dimensional utilizando el método de ejes principales para la extracción y el procedimiento Varimax para la rotación, de esta manera obtuvieron tres factores que fueron nombrados como, conflicto, cercanía y dependencia; manifestando el 48 % de la varianza total, semejante a la versión original. En la consistencia interna de la Escala, se obtuvo para los factores 1 y 2 ($\alpha = 0.9$) y en el factor 3 ($\alpha = 0.7$) encontrándose en una fiabilidad media-alta (Moreno & Martínez, 2008).

Así mismo se encontró un estudio factorial de validez de la Escala de Relación Profesor y Estudiante en el contexto italiano. Se realizó un análisis exploratorio y confirmatorio utilizando la estimación de WLSMV y una rotación oblicua (Geomin), con una muestra final de 210 docentes, lo cual presentó un índice de ajuste aceptable ($\chi^2=465.77$, $p<.001$, RMSEA=.05, CFI=.97 y SRMR=.04). Posteriormente, se calculó las tres subescalas en la muestra general utilizando el Alfa de Cronbach, cuyos resultados fueron: cercanía ($\alpha = .85$), conflicto ($\alpha = .92$), y dependencia ($\alpha = .69$) (Fraire, Longobardi, Prino, Sclavo & Settani, 2013).

Por último, examinaron la estructura dimensional adaptada al contexto griego, con una muestra de 236 maestros de jardín de infantes. Realizaron el análisis factorial confirmatorio utilizando Mplus, con una parcelación de elementos con dos muestras independientes (N1=118 maestros, 921 estudiantes y N2=118 maestros, 925 estudiantes), lo cual se mostró

un ajuste aceptable en términos de índices ($\chi^2 = 158.12$, $df = 24$, $RMSEA = .078$, $CFI = .965$, $SRMR = .054$), así mismo se observaron resultados similares en la muestra 2 ($\chi^2 = 144.21$, $df = 24$, $RMSEA = .074$, $CFI = .971$, $SRMR = .052$) cuyos resultados fueron significativos con valores entre .67 y .90 (Tsigilis, Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2017).

El autor se basó en la teoría del apego de John Bowlby, quien realizó este estudio basándose en los fundamentos de la psicología del desarrollo, cuyo objetivo era explicar porque los niños desarrollan una conducta de apego en sus cuidadores más cercanos (Moreno, 2010). Esta teoría hace referencia a los vínculos afectivos que asignan los individuos hacia otras personas aparentemente superiores a ellos, este comportamiento es evidenciado desde la primera infancia hasta la muerte, sin embargo, va reduciendo la intensidad conforme avanza la edad, y va depender de características de cada individuo, así como situaciones pasadas que hayan vivido (Bowlby, 1986). El apego conlleva a un vínculo afectivo principalmente entre el hijo y el padre, luego entre adultos, estas conductas aportan a la supervivencia del ser humano (Bowlby, 1980). Sin embargo, si existe ausencia de los progenitores, se destaca el rol fundamental de los cuidadores, quienes generan un vínculo de amparo (Bowlby, 1969).

Por otro lado, Bowlby evidenció cuatro tipos de apego: (a) el apego seguro, que consiste en la búsqueda física y la satisfacción que tiene el niño con su cuidador observándolo como una persona segura. (b) el apego inseguro evitativo, que refiere lejanía con su cuidador evitando su presencia; (c) el apego ambivalente, caracterizado por la inseguridad que tiene el niño hacia su cuidador y a los sentimientos de angustia cada vez que se quedan solos; y (d) el apego desorganizado, que hace referencia a conductas confundidas de resentimiento y enojo que tiene el niño con su figura de apego, desencadenando comportamientos agresivos como pasivos (Bowlby, 1969). De esta manera, el vínculo afectivo que tiene el niño hacia sus cuidadores, proporciona una buena relación social y soluciones conflictivas, basadas en el apego seguro (Moreno & Martínez, 2008). Por el contrario, si posee el apego inseguro, obtendrá problemas con otros individuos y repercusiones en el contexto escolar, refiriéndose que el lazo afectivo que existe entre la madre y el hijo conlleva a la relación que tiene éste con su entorno, de igual forma, el vínculo con los cuidadores, fortalece aspectos intrapersonales que ayudan a la interacción en el ámbito escolar (Pianta & Steimberg, 1992).

Otra de las teorías señaladas por el autor es la relación maestro-alumno definida por la interacción que se da entre dos o más individuos en un ambiente determinado, probada en

una existencia socio-emocional y cognitiva que se distribuye dentro del salón (Moreno, 2010). Ya que, el aula es un ambiente de socialización donde se desenvuelve una serie de enseñanza y aprendizaje siendo un lugar comunicativo donde el profesor y el alumno desempeñan su trabajo, evidenciando las conductas del docente y alumno (Duarte, 2003).

La relación a través del profesor y el alumno disponen ciertos cambios que manifiesta Moreno (2010) como: (a) el comportamiento del profesor que concede tener un buen vínculo, (b) la apreciación del alumno frente a la relación y la actitud del docente, (c) las consecuencias del estudiante a nivel emocional - conductual y (d) la percepción del docente de las conductas de los alumnos. Por otro lado, Pianta (1999) determina la relación profesor y alumno como un vínculo asimétrico que permite que funcione como un recurso para el crecimiento del niño. Los estudios de Pianta se basan del desarrollo social, específicamente en el sistema de desarrollo (Ford & Lerner, 1992). El crecimiento del niño se comprende como un desarrollo dinámico que dependen de los diferentes métodos que actúan entre sí, dado que, el vínculo entre profesor y alumno se desempeña como un sistema, permitiendo que las interacciones que se realizan desde un contexto dinámico sean de una manera mutuo y estén libre al cambio, es decir, que puedan ser modificados (Sameroff & Emde, 1989).

Además, Pianta (1994), en una de sus primeras investigaciones sobre la relación profesor-alumno determina una serie de clasificación de seis tipos respecto a la percepción del profesor acerca de la relación con sus estudiantes: (a) dependiente, en la que el docente cuenta con mucha confianza hacia sus alumnos, (b) positivamente comprometedor , que especifica el vínculo por altos niveles de afecto y comunicación ;(c) disfuncional, se determinada por diminutas complicaciones de parte del profesor y por un elevado nivel de rabia; (d) funcional promedio, es caracterizada por un elevado nivel de conflicto y enojo que se da por parte de ellos ; (e) irritante, se califica por un excelso nivel de enojo y por último (f) no comprometedor , en la que el profesor muestra afecto y comunicación por diminutos niveles de cólera; estos tipos se vinculan con el comportamiento que los alumnos presentan en el aula. A consecuencia de estos tipos Pianta et al., (1995), crea la teoría Relación maestro alumno, basándose en los fundamentos de la teoría de apego de Bowlby, en la cual se estableció que la relación profesor – alumno se puede caracterizar por tres dimensiones, conflicto, cercanía y dependencia:

En primer lugar, la dimensión conflicto, se define como la percepción conflictiva o negativa que percibe el docente en cuanto a la relación con el alumno, mostrando que

elevados niveles de conflicto tienen consecuencias inadecuadas en el ajuste escolar del niño (Pianta, 2001). Puesto que, la falta de comunicación, dificultará el manejo de los alumnos y aumentará las conductas inapropiadas en el salón (Moreno, 2010). Es por ello que una relación conflictiva impedirá dirigir la atención en el aprendizaje (Pianta, 1999).

En segundo lugar, la cercanía se califica por ser todo lo contrario de las relaciones conflictivas, ya que los profesores perciben excelsos niveles de afecto y comunicación con sus alumnos, sintiéndose eficaz para el manejo de su clase y cómodos con la relación que contiene con ellos (Pianta, 2001). Es decir, si un alumno tiene un vínculo positivo con su profesor puede aumentar la oportunidad para concentrar la atención en el salón, así mismo el profesor lo hace sentir seguro y el alumno ve en el docente como un apoyo fiable para indagar sus oportunidades en el estudio (Hamre & Pianta, 2001).

Y, por último, la tercera dimensión consiste en el grado de dependencia que perciben los profesores en sus alumnos, conllevando al profesor a expresar una cierta inquietud por el apego del alumno, logrando que el niño no explore su entorno de la misma manera que sus compañeros (Pianta, 2001).

De esta manera, Pianta (2001), menciona que, si el profesor percibe una relación conflictiva con el estudiante, le será difícil establecer una buena comunicación, ya que, ve al alumno enojado. Esto hará que exista una relación distante entre el docente y el alumno caracterizado por escasos niveles de afecto y confianza (Fraire et al, 2013). A consecuencia de ello, el docente manifestará un desgaste emocional debido al ambiente conflictivo (Tatalović, 2017). También, está asociado al inadecuado comportamiento del niño y al bajo rendimiento académico (Moreno, 2010).

Por otro lado, es importante justificar a nivel social, que este estudio es relevante porque la relación entre el profesor y el alumno cumple un rol importante para el bienestar y desarrollo del niño a nivel personal, social y académico. Por otro lado, este alcance contribuye al compromiso de la enseñanza y el aprendizaje con los niños para lograr una sociedad con una educación exitosa.

A nivel práctico, con la adaptación al contexto peruano, se podrá contar con un instrumento que analice la relación que tienen los docentes con sus alumnos, en base a las dimensiones que proporciona dicha escala. Así, las instituciones educativas podrán tomar medidas institucionales para evaluar y mejorar la relación entre profesores y estudiantes.

Así mismo, a nivel teórico, esta investigación pretende evaluar el modelo teórico que es la base del instrumento. Además, futuras investigaciones en el Perú podrán utilizar el instrumento para examinar modelos teóricos donde se incluya la relación entre profesores y alumnos.

Por último, a nivel metodológico, se empleará sistema de ecuaciones estructurales como un recurso para evaluar validez por estructura interna, lo cual dará más valor a la adaptación del instrumento al contexto nacional. Ésta a su vez se realizará en base a normas internacionales (APA, AERA y NCME, 2014).

Por estas razones, los objetivos de esta investigación fueron: Evaluar las propiedades psicométricas de la versión adaptada, Analizar la comprensión del instrumento, analizar la validez por estructura interna, así mismo analizar la validez de la escala mediante la relación con agotamiento emocional, examinar la confiabilidad por consistencia interna, y, por último, elaborar baremos de la Escala de Relación Maestro-Alumno en docentes de primaria.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y Diseño de investigación

Este estudio, es no experimental, ya que, se observan los fenómenos para luego analizarlos tal y como se da en su ambiente natural sin ninguna manipulación de la variable. Además, es un estudio de tipo transversal pues se recolectaron los datos en un solo momento y en un tiempo definido (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Así mismo es de tipo instrumental, ya que, tiene como fin, estudiar las propiedades psicométricas y la adaptación (Ato, López & Benavente, 2013).

2.2. Variable y Operacionalización

2.2.2 Operacionalización

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de la variable de estudio

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores de Medición
Relación Maestro-Alumno, hace referencia a la percepción de la relación de los profesores con un estudiante en particular, dando énfasis en su importancia basada en el afecto, comunicación y cercanía (Moreno & Martínez, 2008).	Es una variable cualitativa, que se mide a través de la Escala de Relación Maestro-Alumno (Pianta & Steimberg, 1991). Adaptada y traducida al contexto español (Moreno y Martínez, 2008).	Conflicto Cercanía Dependencia	Los autores no Señalaron indicadores.	2, 6, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22,23,24, 26 1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 15, 27, 28 8, 10, 14, 17, 21, 25	Los ítems están en una escala Ordinal La escala está compuesta por 28 reactivos. Así mismo tiene una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1: Claramente no aplicable 2: No aplicable 3: Neutro, no seguro 4: Aplicable algunas veces 5: Claramente aplicable Categoría de diagnóstico Alto 75 a mas Promedio 26 a 74 Bajo 25 a menos

Nota. 4 y 19 son ítems inversos.

2.3. Población, muestra y muestreo

La población está compuesta por 46,781 docentes de ambos géneros del nivel primaria de las instituciones educativas de la provincia de Lima (Ministerio de Educación [MINEDU], 2017). Para este estudio, la muestra es de 244 docentes seleccionados a través del muestreo no probabilístico, ya que, la muestra es parte de la población en la que se obtiene información y que debe ser representativo de ese subgrupo, pues va depender de la conveniencia del investigador (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Siguiendo los criterios de selección, en esta investigación, se incluirán a docentes de ambos sexos de las instituciones educativas privadas y públicas del nivel primario de la provincia de Lima, que son contratados por un año o nombrados y completan de manera adecuada el instrumento, así como, la participación de forma voluntaria en la investigación. Por otro lado, se excluirán a aquellos docentes que son suplentes y que hayan dejado en blanco una pregunta o contestado más de una vez.

Tabla 2

Características de la muestra (n=244)

		<i>f</i>	%	
EDAD	[25 - 30]	13	5.3	
	[31 - 40]	58	23.8	
	[41 - 50]	96	39.3	
	[51 - 65]	77	31.6	
SEXO	F	126	51.6	
	M	118	48.4	
COLEGIO	Estatal	F	100	48.78
		M	105	51.22
		T	205	100.0
	Particular	F	26	66.66
		M	13	33.34
		T	39	100.00

Nota. F: femenino, M: masculino, T: total, *f*: frecuencia %: porcentaje.

Como se puede observar en la tabla 3, la mayor población de docentes que participaron para la muestra se encuentran entre las edades comprendidas de 41 a 50 años, con un porcentaje de 39.3 %. Así mismo, el 5.3% pertenece a docentes cuyas edades oscilan entre 25 a 30 años. Según el sexo el 51.6% de los participantes fueron del género femenino y 48.4% fueron del género masculino. Por último, los docentes del sexo masculino que trabajan en instituciones educativas estatales pertenecen al 51.22% de la muestra y del sexo femenino corresponden al 48.78%. Del mismo modo, en cuanto a las instituciones

particulares, el sexo femenino forma parte del 66.66% de la muestra y el sexo masculino pertenece al 33.34%.

2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos

La técnica para recoger la información es la encuesta, definida como, un procedimiento de investigación que tiene como fin adquirir datos de la muestra de forma rápida y segura para explicar ciertas características (Casas, Repullo & Donado, 2003).

Instrumentos de Recolección de datos

Escala de Relación maestro-alumno. El instrumento que mide la variable de la presente investigación es la Escala de Relación maestro-alumno, cuyo objetivo es evaluar la percepción que tiene el profesor con un alumno específico. La escala fue creada por Pianta (2001) y adaptada a la versión española por Moreno y Martínez (2008), realizando la traducción del instrumento al castellano (Moreno & Martínez, 2008). Esta escala es de tipo Likert, ya que, ofrece 5 tipos de respuestas que son: 1= claramente no aplicable, 2= no aplicable, 3= neutro no seguro, 4= aplicable algunas veces, y 5= claramente aplicable; indicando que el 5= se basa en una característica que define bien a los alumnos y el 1= a una característica que no corresponde al compartimiento del alumno. Así mismo, este instrumento está conformado por 28 ítems, y 3 dimensiones que son: Conflicto con 12 ítems, encontrando al ítem 19 como inverso; la dimensión cercanía con 11 ítems que cuenta con el ítem 4 inverso y por último dependencia con 5 ítems. En la adaptación española por Moreno y Martínez (2008), se elaboró un análisis factorial exploratorio para consignar la estructura dimensional utilizando el método de ejes principales para la extracción y el procedimiento Varimax para la rotación, de esta manera obtuvieron tres factores que fueron nombrados como, conflicto, cercanía y dependencia; manifestando el 48 % de la varianza total, semejante a la versión original. En la consistencia interna de la Escala, se obtuvo para los factores 1 y 2 ($\alpha = 0.9$) y en el factor 3 ($\alpha = 0.7$) encontrándose en una fiabilidad media-alta (Moreno & Martínez. 2008).

Inventario de Burnout de Maslach para docentes. Este instrumento tiene como fin medir el agotamiento emocional a causa del estrés laboral. Esta escala fue creada por Maslach (1981), y fue adaptada a la versión docente por Fernández (2002). Es de tipo Likert de siete puntos que son: 0 = nunca, 1= alguna vez al año o menos, 2= una vez al mes o menos, 3=

algunas veces al mes, 4= alguna vez por semana, 5= algunas veces por semana y 6= todos los días. Está conformado por 22 ítems compuestos por 3 dimensiones que son: agotamiento emocional con 9 ítems, despersonalización con 5 ítems y realización personal con 8 ítems. Se evidenció validez de contenido cuyos valores van de 0.8 al 1. Por otro lado, en la confiabilidad se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,78 en agotamiento emocional, 0,76 en el factor despersonalización y 0,74 en realización personal (Fernández, 2002).

2.5. Procedimiento

Se aprobó el proyecto de investigación por parte de la escuela de Psicología, así mismo, se solicitó la autorización de los autores del instrumento, además, se pidió el permiso a los directores de las instituciones educativas a través de una solicitud formal dando a conocer los objetivos de la investigación seguido de un consentimiento informado dirigido hacia los docentes.

Siguiendo las directrices para la adaptación del test de una cultura a otra según la comisión internacional de test (ITC) (Muñiz, Elosua & Hamblenton, 2013), se elaboró la adaptación del instrumento que consiste en la medición del mismo constructo adecuándose al contexto en el que irá dirigido el instrumento (Cardoso et al., 2010).

Para evaluar la comprensión del instrumento, se empleó la técnica de jueces de expertos definidos como profesionales con experiencia en el tema que cumplen con ciertos criterios de selección (Escobar & Cuervo, 2008), concluyendo que once de los 28 ítems deben ser modificados según el contexto. Posterior a ello, se ingresaron y analizaron los datos en el programa Software Excel 2016, para obtener los valores de la V de Aiken, cuyos resultados se encuentran dentro del rango $\geq .70$ (Charter, 2003).

Además, se realizó un análisis de comprensión de ítems por medio de sujetos atípicos de la población, empleando la técnica de adaptación del focus group, a través de una entrevista estructurada a 10 sujetos atípicos de la población, quienes cumplían los criterios de selección de la muestra. Se les interrogó sobre las opciones de respuesta y comprensión del instrumento (Lozano & Turbany, 2013). En lo cual se observó que 9 de 10 docentes manifestaron que las instrucciones son entendibles, excepto la palabra baremos. Respecto a los ítems que no comprendieron fueron 3,15,17,22,23,24,26,28. Por otro lado las opciones de respuesta resultaron confusas para 3 profesores. Por último, señalaron que el cuestionario es comprensible en su totalidad.

Después de demostrar las evidencias de validez basada en el contenido, se aplicó una muestra única de 244 docentes de primaria, que tuvo una duración máxima de 15 minutos, para ello, los autores de la investigación enfatizaron sobre la exclusividad en fines académicos y la confidencialidad en cada uno de los participantes, así mismo se realizó la aplicación en un ambiente apropiado y al término se recogió los instrumentos agradeciendo al docente. Posterior a ello, se vaciaron los datos en el programa Software Excel 2016, para después ser procesado a través del software IBM SPSS Statistics versión 26.

En cuanto al análisis descriptivo, primero se analizó los puntajes extremos de los ítems de la Escala Relación maestro-alumno, con el programa estadístico JASP versión 0.11.1 (JASP Team, 2019), para los análisis multivariados. Así mismo se estimó la normalidad multivariado por los criterios de Mardia. Para analizar la validez de estructura interna, se realizó dos modelos, donde el segundo modelo obtuvo un Índice de Ajuste aceptable. También, se evidenció la validez basada en relación con otro constructo, en donde se empleó el Agotamiento Emocional como variable de contraste. Además, se examinó la confiabilidad por consistencia interna. Por último, se elaboró los baremos en el software IBM SPSS Statistics versión 26.

Finalmente, se sustentará el trabajo final de investigación para ser publicado.

2.6. Métodos de Análisis de datos

En este estudio se aplicó la escala adaptada de Relación Maestro-Alumno a 244 docentes de nivel primaria. Al obtener los instrumentos aplicados se realizó el vaciado de datos en el programa Software Excel 2016, así mismo fue procesado a través del software IBM SPSS Statistics versión 26. Para los análisis multivariados, se utilizó el programa estadístico JASP versión 0.11.1 (JASP Team, 2019), y se realizó un análisis descriptivo de los ítems, donde los puntajes aprobados de asimetría y curtosis deben localizarse en un rango de -1.5 y +1.5, para indicar las leves variaciones de la normalidad (George & Mallery, 2003). Así mismo, se estimó la normalidad multivariado por los criterios de Mardia, obteniendo valores por encima de 70, considerados no normales y la puntuación $Z \geq 5.0$ ($r.c = 49.181$) (Abad, Gonzales y Levy ,2006).

Para analizar la estructura interna, se ejecutó a través del análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizándose el programa estadístico “R” versión 3.1.2, de la librería “lavaan” (Rosseel et al., 2018), donde se realizó el análisis de las cinco etapas de los Modelos de

Ecuaciones Estructurales (SEM), ya que estudia las relaciones causales en los datos no experimentales (Medrano & Muñoz, 2017). El primer paso, consistió en la especificación del modelo, resaltando el conocimiento teórico e hipotetizando el modelo que se utilizará. Para la identificación del modelo, que consiste al segundo paso del SEM, se analizó el modelo 1, en donde se observó índices de ajuste por debajo del umbral establecido. Es por ello que, para la estimación del modelo, se utilizó el estimador robusto de corrección de chi cuadrado “Máxima Verosimilitud” de Satorra y Blender (MLM, por sus siglas en inglés) (Satorra & Blender, 2010), favoreciendo al tamaño de la muestra, además los datos de la escala son ordinales con 5 categorías de respuesta.

Respecto al cuarto paso, en donde se evaluó el modelo para constatar si estos valores son adecuados o no, se emplearon los estadísticos que son: el ajuste absoluto constituido por el chi-cuadrado (X^2), con valores de significancia estadística ($p > 0.05$), la razón chi-cuadrado (X^2/gl) con una valoración menor a 2 (Barrett, 2007). Así mismo para el índice de ajuste comparativo (CFI), el valor mostrado debe ser mayor a .90, y el índice de Tucker – Lewis cuyo valor debe ser superior a .90 (Hu & Bentler, 1999). Por otro lado, el error de aproximación cuadrática medio (RMSEA) debe ser menor a 0.06 y la raíz cuadrática media estandarizada residual (SRMR) con un valor inferior a 0.08 (Fan & Sivo, 2007). Sin embargo, la proporción corregida por Satorra y Bentler $SB-\chi^2/gl$ se encuentra con una estimación aceptable < 2 (Barrett, 2007). Estos resultados, permitieron reespecificar el modelo retirando los ítems 3, 7, 12, 15 y 21, los cuales, presentaron cargas factoriales menores a .40 (Brown, 2006). El modelo 2 es representado con estimaciones de índice de bondad de ajuste aceptables, cumpliendo los valores establecidos (Hu & Bentler, 1999).

Por último, para el análisis de confiabilidad, se utilizó el programa estadístico JASP versión 0.11.1 (JASP Team, 2019), empleándose, el coeficiente alfa y omega, cuyos valores razonables deben ubicarse entre .70 y .90 (Campos & Oviedo, 2008).

2.7. Aspectos éticos

Dentro de los principios éticos, se obtuvo la autorización de los directores de las instituciones educativas, y el consentimiento de los docentes, quienes fueron informados acerca de los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los resultados y la explicación de las instrucciones del instrumento; respetando la norma 8.01 de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010).

III. RESULTADOS

El primer objetivo consistió en: Analizar la comprensión del instrumento Escala de Relación Maestro-Alumno en docentes de primaria.

Evidencia de validez basada en el contenido

El proceso de adaptación para evaluar la comprensión de ítems se realizó a través de cinco jueces expertos quienes fueron elegidos de acuerdo a la experiencia en el área educativa, realizando modificaciones lingüísticas acorde al contexto peruano. Concluyeron que once ítems deben ser modificados según el contexto (Tabla 3). Así mismo, se menciona a los jueces expertos con sus respectivas especialidades (ver Anexo).

Tabla 3

Adaptación lingüística de los ítems de la Escala de Relación maestro-alumno

Nº Ítems Originales	Ítems adaptados
3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.	Buscará consuelo en mí cuando se siente enojado/a.
4. Se muestra incómodo cuando le doy afecto físico o le toco.	Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico.
6. Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.	Se muestra desconcertado/a cuando yo le corrijo.
7. Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.	Se siente muy orgulloso cuando lo elogio.
15. Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.	Es fácil darme cuenta de lo que está sintiendo.
17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.	Se manifiesta celoso/a cuando dedico tiempo a otro alumno/a.
18. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.	Permanece enfadado/a después de llamarle la atención.
23. Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	Sus sentimientos hacia mí pueden cambiar de repente.
24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incomodo/a con nuestra relación.	A pesar de todos mis esfuerzos, no existe una buena relación.
25. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	Se queja cuando no le hago caso.
26. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	Es manipulador/a conmigo.

Nota. En negrita, el ítem que tuvo menor aceptación por parte de los jueces.

Con respecto a la evidencia basada en el contenido, se determinó por 5 jueces expertos quienes analizaron la claridad de los 28 ítems del instrumento de la Escala de Relación maestro-alumno. Cuyos valores obtenidos de la V de Aiken, fueron aceptables, ya que se encuentran dentro del rango $\geq .70$ (Charter, 2003). En suma, el instrumento bajo este método evidenció validez del contenido. (ver tabla 4).

Tabla 4
Evidencia basada en el contenido V de Aiken

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	M	DE	V de Aiken	Interpretación V
ítem1	2	3	4	3	3	3	0.71	1,00	VALIDO
ítem2	2	3	4	3	2	2.8	0.84	.93	VALIDO
ítem3	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem4	2	2	4	1	2	2.2	1.10	.73	VALIDO
ítem5	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem6	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem7	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem8	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem9	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem10	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem11	2	3	4	3	2	2.8	0.84	.93	VALIDO
ítem12	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem13	2	3	4	3	2	2.8	0.84	.93	VALIDO
ítem14	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem15	2	3	4	2	3	2.8	0.84	.93	VALIDO
ítem16	2	3	4	3	2	2.8	0.84	.93	VALIDO
ítem17	2	3	4	2	3	2.8	0.84	.93	VALIDO
ítem18	2	3	4	3	2	2.8	0.84	.93	VALIDO
ítem19	1	3	4	3	3	2.8	1.10	.93	VALIDO
ítem20	2	4	4	3	3	3	0.84	1.00	VALIDO
ítem21	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem22	1	2	4	3	2	2.4	1.14	.80	VALIDO
ítem23	1	3	4	3	3	2.8	1.10	.93	VALIDO
ítem24	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem25	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem26	2	2	4	2	3	2.6	0.89	.87	VALIDO
ítem27	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO
ítem28	2	3	4	3	3	3	0.71	1.00	VALIDO

Nota. M: media, DE: desviación estándar.

Evidencia en relación de las respuestas

Para la evidencia en relación de las respuestas, se empleó la técnica de adaptación del focus group, a través de una entrevista estructurada a 10 sujetos atípicos de la población (Tabla 5), quienes cumplían los criterios de selección de la muestra. Se les interrogó sobre las opciones de respuesta y comprensión del instrumento (Lozano & Turbany, 2013). En la tabla 8, se observa que 9 de 10 docentes manifiestan que las instrucciones son entendibles, excepto la palabra baremos. Respecto a los ítems que no comprendieron fueron 3, 15, 17, 22, 23, 24, 26 y 28. Por otro lado, las opciones de respuesta son confusas para 3 profesores. Por último, señalaron que el cuestionario es comprensible en su totalidad.

Tabla 5

Respuestas obtenidas en el Focus Group por docentes del nivel primario

P	¿Crees que las instrucciones son entendibles para ti?			¿Consideras que hay una o más preguntas que no son comprensibles?			¿Las opciones de respuestas son comprensibles para ti?			¿Hay algún término o palabra que no hayas entendido bien?			¿Crees que el cuestionario es comprensible en su totalidad?		
	Si	No	¿Por qué?	Si	No	¿Cuál es?	Si	No	¿Por qué?	Si	No	¿Cuál es?	Si	No	¿Por qué?
S1	X			x		Ítems 22-23	X				x		x		
S2	X			x		24-26	X				x		x		
S3	X			x		Baremos		x	Son confusas		x		x		Las opciones de respuesta.
S4	X			x		Ítems 15-17	X				x		x		
S5		X	Baremos		X			x	No manejo esos términos	X		Baremos	x		
S6	X			x		Ítem 3	x				x		x		
S7	X				X			x	Es complicado	x		Baremos	x		
S8	X			x			x				x	Baremos	x		Está bien estructurado
S9	X			x		Ítems 16-24-26-28	x				x	Alabo	X		
S10	X			x			x				x	Alabo	x		

Nota. P: Participantes del focus group.

Por último, las opciones de respuesta de la versión adaptada, fueron validadas por jueces metodológicos (ver Anexo), quienes concluyeron que: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre son adecuadas al instrumento.

El segundo objetivo se basó en: Analizar la validez por estructura interna de la Escala de Relación maestro-alumno en docentes de primaria.

En cuanto al análisis descriptivo, para cumplir este objetivo primero se analizó los puntajes extremos de los ítems de la Escala Relación maestro-alumno, con el programa estadístico JASP, para los análisis multivariados (ver tabla 6).

Tabla 6

Normalidad univariada

	M	DS	g1	g2
A1	4.516	0.612	-1.422	4.169
A2	1.418	0.735	2.166	5.536
A3	3.295	1.036	-0.504	-0.124
A4	4.275	0.957	-1.086	0.254
A5	4.287	0.791	-1.566	3.927
A6	2.061	1.042	0.558	-0.575
A7	4.611	0.661	-1.969	4.852
A8	1.836	1.069	1.23	0.911
A9	3.725	0.922	-0.666	0.347
A10	1.668	0.939	1.491	1.847
A11	1.541	0.777	1.696	3.423
A12	3.131	1.034	-0.491	-0.227
A13	1.467	0.782	1.669	2.047
A14	2.467	0.983	0.42	0.241
A15	4.000	0.836	-1.191	2.358
A16	1.406	0.734	1.969	3.874
A17	1.668	0.889	1.271	0.95
A18	1.725	0.838	1.062	0.761
A19	1.881	0.985	1.336	1.834
A20	1.578	0.835	1.439	1.584
A21	2.389	1.122	0.121	-1.168
A22	1.693	0.841	1.05	0.539
A23	1.852	0.881	0.511	-1.002
A24	1.426	0.816	2.281	5.358
A25	1.754	0.882	0.937	0.128
A26	1.254	0.589	2.435	5.547
A27	3.951	1.001	-0.994	0.903
A28	4.725	0.744	-2.648	8.095

Nota. M: media, DS: desviación estándar, g1: asimetría, g2: curtosis.

Así mismo se ha estimado la normalidad multivariado por los criterios de Mardia, obteniendo valores por encima del 70, considerados no normales y la puntuación $Z \geq 5.0$

($r.c= 49.181$). Es por ello que se ha utilizado el estimador robusto de corrección de chi cuadrado de Satorra y Blender (MLM) (Satorra & Blender ,2010), además, los datos de la escala son ordinales con 5 categorías de respuesta (Ver tabla 6).

Tabla 6
Normalidad multivariada - Coeficiente de Mardia

	Coeficiente	Z	χ^2	gl	p
Asimetría	259.16	.	10539.171	4060	< 0.001
Curtosis	1098.099	49.181	.	.	< 0.001

Nota. Z: Nivel de confianza, χ^2 : Chi-cuadrado, gl: Grado de libertad, p: significancia de ajuste.

Para obtener el Índice de Bondad de Ajuste aceptable, se realizaron 2 modelos. El modelo 1 está conformado por tres dimensiones que son: conflicto, cercanía y dependencia, con 28 ítems, en donde se observa índices de ajuste por debajo del umbral establecido (CFI= .848, TLI= .835, SRMR= .094). Sin embargo, la proporción corregida por Satorra betler SB- χ^2 /gl se encuentra con una estimación aceptable <2 (Barrett, 2007). Estos resultados, permitieron reespecificar el modelo retirando los ítems 3, 7, 12, 15 y 21, los cuales, presentaron cargas factoriales menores a .40 (Brown, 2006). El modelo 2 es representado con estimaciones de índice de bondad de ajuste aceptables SB- χ^2 /gl= 0.548, CFI= .945, TLI= .939, SRMR= .075, RMSEA= .052 cumpliendo los valores establecidos (Hu & Bentler, 1999). (ver tabla 7, figura 1).

Tabla 7
Análisis de la estructura interna de la escala Relación maestro-alumno (n=244)

	SB - χ^2	gl	SB- χ^2 /gl	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA Intervalo de confianza 90%
									Li - Ls
M1 (Modelo Oblicuo de tres factores)	1097.23	347	1.366	0	.848	.835	.094	.076	[.071 - .081]
M2 (Modelo Reespecificado)	494.849	227	0.548	0	.945	.939	.075	.052	[.045 - .058]

Nota. χ^2 : Chi-cuadrado, gl: grados de libertad, χ^2 /gl: Ajuste global, p: Significancia de ajuste, CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo, TLI: Índice de Taker-Lewis, SRMR: Raíz del residuo cuadrático promedio, RMSEA: Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación, M1: Modelo oblicuo de tres factores. M2: Modelo 2 Reespecificación (se retiró ítems: 3,7,12,15 y 21).

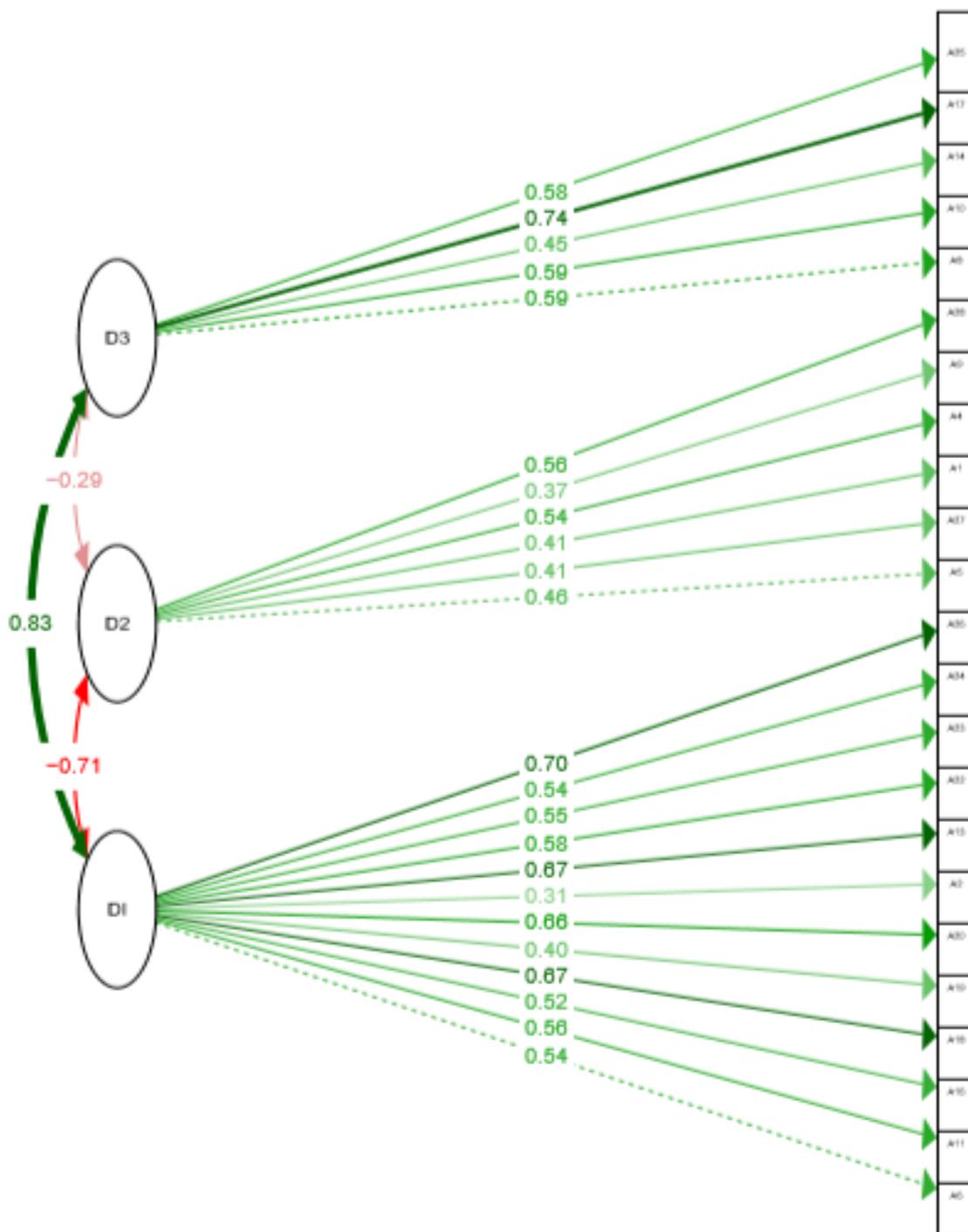


Figura 1. Modelo 2 (23 ítems).

Se evidenciaron cargas factoriales del Modelo 2 reespecificado, así como la correlación de los factores. Además, se observó una correlación inversa entre los factores conflicto y cercanía, es decir, a mayor conflicto menor cercanía, también se evidenció una correlación inversa entre cercanía y dependencia, esto quiere decir, a mayor cercanía menor dependencia y por último se mostró una correlación entre conflicto y dependencia, esto significa que a menor conflicto menor dependencia. Ver tabla 8.

Tabla 8

Análisis de las cargas factoriales de la escala Relación maestro-alumno

	M1	f1	M2	f3
CONFLICTO				
A6	.543	.535		
A11	.554	.562		
A16	.530	.524		
A18	.666	.673		
A19	-.405	.396		
A20	.654	.657		
A2	.312	.309		
A13	.676	.666		
A22	.573	.582		
A23	.550	.552		
A24	.556	.544		
A26	.677	.696		
CERCANÍA				
A5	.521		.457	
A12	.321		-	
A27	.519		.410	
A1	.411		.412	
A3	.188		-	
A4	-.570		.537	
A7	.312		-	
A9	.497		.372	
A12	.312		-	
A28	-.539		.559	
DEPENDENCIA				
A8	.591			.591
A10	.581			.585
A14	.456			.453
A17	.742			.736
A25	.581			.576
A21	.059			-
f1		-	-.71	.83
f2			-	-.29
f3				-

Nota. f1: Factor Conflicto, f2: Factor Cercanía, f3: Dependencia.

El tercer objetivo fue: Analizar la validez de la escala mediante la relación con agotamiento emocional de la Escala de Relación Maestro-Alumno en docentes de primaria.

Tabla 9

Correlación de Spearman

		r_s	p	Inferior 95% CI	Superior 95% CI	r_s^2
MA	- AGOTA	0.294 ***	< .001	0.174	0.405	0.086

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, MA: Maestro alumno, AGOTA: Agotamiento Emocional

En consecuencia, Relación maestro alumno y agotamiento emocional se correlacionan de manera directa con $r_s = 0.29$, $p < .001$ y $r^2 = 0.086$ estos resultados estarían evidenciando que el instrumento converge con niveles de significancia estadística aceptables con un tamaño de efecto de 6%. De esta manera, se confirma el modelo teórico, puesto que, si el docente percibe una adecuada relación con sus alumnos no presentará un desgaste emocional (Pianta, 2001; Tatolovic, 2017).

El cuarto objetivo consistió en: Examinar la confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Relación Maestro-Alumno en docentes de primaria.

Cumpliendo con el objetivo, se examinó la confiabilidad por cada dimensión a través del Coeficiente Omega y Alfa para la consistencia interna de la Escala de Relación maestro-alumno, obteniendo un $\omega = .851$ en el factor Conflicto y $\alpha = .848$; así también el factor Cercanía obtuvo $\omega = .646$ y $\alpha = .635$; por último, el factor Dependencia evidenció $\omega = .735$ y $\alpha = .732$. En la tabla 13, se puede observar que el factor cercanía, mostró valores ligeramente fuera de lo aceptado, por el contrario, las demás dimensiones se encuentran dentro de las cargas factoriales establecidas entre .70 y .90 (Campos & Oviedo, 2008). (Ver tabla 10).

Tabla 10

Análisis de la confiabilidad por consistencia interna de la Escala Relación maestro-alumno.

	M	DS	item-rest correlación	α	ω
Conflicto					
A2	1.418	0.735	.308		
A6	2.061	1.042	.437		
A11	1.541	0.777	.532		
A13	1.467	0.782	.665		
A16	1.406	0.734	.519		
A18	1.725	0.838	.618	.851	.848
A19	1.881	0.985	.345		
A20	1.578	0.835	.591		
A22	1.693	0.841	.524		
A23	1.852	0.881	.525		
A24	1.426	0.816	.499		
A26	1.254	0.589	.611		
Cercanía					
A1	4.516	0.612	.257		
A4	4.275	0.957	.258		
A5	4.287	0.791	.399		
A9	3.725	0.922	.463	.646	.635
A27	3.951	1.001	.469		
A28	4.725	0.744	.371		
Dependencia					
A8	1.836	1.069	.549		
A10	1.668	0.939	.496		
A14	2.467	0.983	.425	.735	.732
A17	1.668	0.889	.538		
A25	1.754	0.882	.460		

Nota. M: media, DS: desviación estándar, ω : coeficiente de omega, α : alfa de Cronbach.

El quinto objetivo consistió en: Elaborar baremos de la Escala de Relación maestro-alumno en docentes de primaria.

Tabla 11

Baremos de la escala relación maestro-alumno según el sexo masculino

Per	Conflicto	Cercanía	Dependencia
5	16	18	5
10	16	20	6
15	17	20	6
25	18	21	7
30	19	22	7
35	19	22	8
40	20	23	8
45	20	23	9
50	20	23	9
55	21	24	9
60	21	24	9
65	22	25	10
70	23	25	11
75	24	25	11
80	27	26	12
85	28	26	14
90	29	26	14
95	34	27	15
100	40	27	22
M	22.1	23.1	9.5
D. E	5.6	2.6	3.4
Mín	12	16	5
Máx	40	27	22
	[24 – 40]	Alto	
Conflicto	[20 – 23]	Promedio	
	[12 – 19]	Bajo	
	[26 – 27]	Alto	
Cercanía	[23 – 25]	Promedio	
	[16 – 22]	Bajo	
	[12 – 22]	Alto	
Dependencia	[8 – 11]	Promedio	
	[5 – 7]	Bajo	

Nota. Per: percentil, M: media, D.E: Desviación estándar, Min: mínimo. Max: máximo.

Tabla 12

Baremos de la escala relación maestro-alumno según el sexo femenino

Per	Conflicto	Cercanía	Dependencia
5	15	19	5
10	16	20	6
15	16	20	6
20	17	21	6
25	17	21	7
30	18	22	7
35	18	22	7
40	19	23	8
45	20	23	8
50	20	23	8
55	21	23	9
60	21	24	9
65	22	24	10
70	23	24	11
75	24	25	12
80	24	25	13
85	25	25	13
90	27	26	14
95	32	26	15
100	40	27	18
M	21.1	22.8	9.3
D. E	5.0	2.5	3.2
Mín	12	12	5
Máx	40	27	18
	[24 – 40]	Alto	
Conflicto	[19 – 23]	Promedio	
	[12 - 18]	Bajo	
	[25 – 27]	Alto	
Cercanía	[23 - 24]	Promedio	
	[12 - 22]	Bajo	
	[12 – 18]	Alto	
Dependencia	[8 – 11]	Promedio	
	[5 – 7]	Bajo	

Nota. Per: percentil, M: media, D.E: Desviación estándar, Min: mínimo. Max: máximo.

Se elaboró los baremos según el sexo masculino y femenino de la Escala de Relación Maestro-Alumno en docentes de primaria, obteniendo 3 categorías para cada dimensión, las cuales son: *Bajo*, *Promedio* y *Alto*. Donde, puntuaciones bajas en los factores conflicto y

dependencia; y altas en el factor Cercanía indicarían una buena percepción del docente en cuanto a la relación con el alumno.

IV. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como principal objetivo, evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Relación Maestro-Alumno en docentes de primaria. Evidenciando que el instrumento ha mostrado resultados aceptables con respecto a la muestra anteriormente mencionada.

Para el primer objetivo, se realizó un análisis de la comprensión del instrumento, evidenciando la validez basada en el contenido mediante el criterio de 5 jueces expertos, definidos como profesionales con experiencia en el tema (Escobar & Cuervo, 2018). Quienes analizaron la claridad de los 28 ítems del instrumento, mostrando que los valores obtenidos a través del coeficiente V de Aiken, se encuentran dentro del rango aceptable (Ver tabla 4). Además, se empleó la técnica del focus group, a través de una entrevista estructurada a 10 sujetos atípicos de la población, manifestando comprensión del cuestionario, excepto las opciones de respuesta, por lo que se validó por jueces metodológicos concluyendo que: *Nunca*, *Casi nunca*, *A veces*, *Casi siempre* y *Siempre* son adecuadas para la muestra del estudio. Estas evidencias, en comparación a los estudios realizados por Moreno y Martínez (2008) y Tsigilis et al., (2017) no evidenciaron la técnica por el método validez basada en el contenido, es decir, no recurrieron a jueces expertos ni realizaron focus group, reduciendo únicamente a la técnica exploratoria o confirmatoria. Por otro lado, en la adaptación al contexto italiano Fraire et al. (2013) desarrollaron dos grupos focales de 12 maestros para la adaptación lingüística y cultural, sin embargo, no aplicaron el método por criterio de jueces expertos.

En cuanto al segundo objetivo, se analizó la evidencia de validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio, en donde se obtuvo Índice de Bondad de Ajuste aceptable. Los hallazgos en esta investigación obtuvieron resultados adecuados (Ver tabla 6). El estudio adaptado al contexto italiano presenta ligeramente valores por encima de esta investigación, cuyos resultados fueron: $\chi^2 = 465.77$, $p < .001$, RMSEA = .05, CFI = .97 y SRMR = .04 (Fraire et al., 2013). Por otro lado, Tsigilis et al. (2017) en su estudio evidenció índices de ajustes aceptables ($\chi^2 = 144.21$, $df = 24$, RMSEA = .074, CFI = .971, SRMR = .052) similares a esta investigación. Así mismo, en comparación a Moreno & Martínez (2008), esta investigación evidencia un análisis de mayor exigencia a través del análisis confirmatorio. De esta manera, se mostró la estructura de tres factores, como en las investigaciones que preceden a esta investigación (Fraire et al., 2013; Tsigilis et al., 2017)

ajustándose al modelo teórico propuesto por Pianta (2001) quien determina tres dimensiones: *Conflicto*, donde el profesor percibe una relación conflictiva con el estudiante, caracterizado por una escasa comunicación y bajos niveles de confianza. La dimensión *Cercanía*, que consiste en que el profesor percibe una buena relación con el estudiante, sintiéndose eficaz y por último *Dependencia*, donde el profesor percibe que el alumno reacciona exageradamente ante su separación, generando preocupación en el docente (Pianta, 2001).

En relación al tercer objetivo, se analizó la validez basada en relación con otro constructo, en donde se empleó el Agotamiento Emocional como variable de contraste, observándose que las variables se correlacionan de manera directa, evidenciando que el instrumento converge con niveles de significancia estadísticamente aceptable con un tamaño de efecto de 6% (ver tabla 9). De esta manera, se estaría constatando el modelo teórico, puesto que, si el docente percibe una adecuada relación con sus alumnos no presentará un desgaste emocional (Pianta, 2001; Tatolovic, 2017). Estas evidencias, en comparación a las investigaciones anteriores (Moreno & Martínez, 2008; Fraire et al., 2013; Tsigilis et al., 2017), no han analizado la validez del instrumento a través de este método en relación con otros constructos.

En el cuarto objetivo, se examinó la confiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente alfa y omega, evidenciando un $\omega = .851$ en el factor Conflicto y $\alpha = .848$; así también el factor Cercanía obtuvo $\omega = .646$ y $\alpha = .635$; por último, el factor Dependencia evidenció $\omega = .735$ y $\alpha = .732$, donde se observó que el factor cercanía, mostró valores ligeramente por debajo del mínimo valor permitido, por el contrario, las demás dimensiones se encuentran dentro de los rangos establecidos entre .70 y .90 (Campos & Oviedo, 2008). A diferencia de este estudio, los trabajos previos utilizaron el coeficiente alfa (Moreno & Martínez, 2008; Fraire et al., 2013; Tsigilis et al., 2017), lo cual presenta algunas limitaciones en relación a que está influenciado por la cuantía de ítems y la varianza (Domínguez & Merino, 2015). En cambio, al utilizar el estimador del coeficiente omega se trabaja con cargas factoriales, obteniendo una mejor exactitud de fiabilidad (Ventura & Caycho, 2017). Por otra parte, estos hallazgos evidencian resultados discrepantes con las investigaciones anteriores (Moreno & Martínez, 2008; Fraire et al., 2013; Tsigilis et al., 2017), los cuales mostraron valores levemente superiores en el coeficiente alfa. Además, este estudio en comparación a los demás, presenta valores por debajo de lo esperado en el factor Cercanía, es decir, los ítems del factor mencionado no estarían representando

adecuadamente al factor. Sin embargo, esta investigación y los estudios realizados (Moreno & Martínez, 2008; Fraire et al., 2013; Tsigilis et al., 2017) manifestaron que el factor Conflicto ha presentado mayores valores de confiabilidad, ($\alpha=.90$, $\alpha=.92$ y $\alpha=.90$) respectivamente, a diferencia de los otros factores.

Por último, el quinto objetivo consistió en elaborar los baremos de la Escala de Relación maestro alumno, para la muestra total con tres categorías para cada dimensión que son: *bajo*, *promedio* y *alto*, lo cual, permite ordenar o clasificar comparando el resultado obtenido de un caso en particular en función de la muestra de estudio.

En suma, esta investigación, evidencia valores aceptables en cuanto a su validez y confiabilidad, aportando un instrumento que mida la percepción de la relación entre el docente y el alumno.

V. CONCLUSIONES

Se logró adaptar el instrumento Relación maestro-alumno en docentes de primaria con propiedades psicométricas aceptables.

La adaptación del instrumento Relación maestro-alumno, evidenció ser comprensible para los docentes de primaria de las instituciones educativas de la provincia de Lima, utilizando la técnica del focus group y el criterio de jueces expertos.

Se ha obtenido valores apropiados de los índices de bondad de ajuste por encima del mínimo valor permitido a través del AFC.

Se logró evidenciar la correlación con la variable Agotamiento Emocional obteniendo resultados estadísticamente aceptables.

Se logró obtener la confiabilidad a través del método de consistencia interna mediante el coeficiente alfa y omega.

Por último, se elaboró los baremos de la Escala de Relación maestro-alumno en docentes de primaria de instituciones educativas según el sexo de manera percentilar y por categorías de diagnóstico.

VI. RECOMENDACIONES

En base a los resultados de esta investigación, se recomienda realizar investigaciones para seguir analizando las propiedades psicométricas del instrumento en contextos regionales.

Trabajar con una muestra superior a esta investigación, para lograr una mayor representación de la población.

Realizar la invariancia de medición considerando variables sociodemográficas.

Analizar la confiabilidad por otros métodos como Test-Retest.

Sugerir a los próximos investigadores que consideren analizar la validez de la escala mediante la relación con otros constructos.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Buenos Aires. American Psychological Association. Recuperado de http://www.Psicología.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un Sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Anaya, D., & Suárez, J. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, pp. 217-243. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28194608_Satisfaccion_laboral_de_los_profesores_de_Educacion_Infantil_Primaria_y_Secundaria_un_estudio_de_ambito_nacional?fbclid=IwAR1P255ufr2MWwm8SGcAEX-YXKh6-rEZIMFiWuDhosDk-uRzVCI4KdjIXU.
- Ang, R. (2005). Development and validation of the Teacher-Student Relationship Inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-73. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74>
- Barret, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*.42(5),815-824 Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>.
- Benavides, M., Ponce, C., & Mena, M. (2011). Estado de la niñez en el Perú. *Unicef*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib0930/Libro.pdf
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York, Estados Unidos: Member of the Perseus Books Group. Recuperado de <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
- Bowlby, J. (1980). *Loss Sadness and Depression*. New York, Estados Unidos: Member of the Perseus Books Group.

- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, Desarrollo y pérdida*. Madrid, España: Morata.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Campo, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala la consistencia interna. *Revista Salud pública*, 10 (3). 831 – 839. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/250991898_Propiedades_Psicometricas_de_una_Escala_la_Consistencia_Interna.
- Cardoso, C., Gómez, A., & Hidalgo, M. (2010). Metodología para la adaptación de instrumentos de evaluación. *Fisioterapia*, 32(6), 264-270. Recuperado de <http://doi:10.1016/j.ft.2010.05.001>.
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadísticos de los datos (I). *Atención Primaria* ,31(8) ,527-38. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738>.
- Charter, A. (2003). A breikdown of reliability coefficients by test type and reliability method, and the clinical implications of low reliability. *Journal of General Psychology*. 130, 230-304.
- Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista latinoamericana de Estados Educativos*, 34(1),47-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdfpagina48>.
- Domínguez, S., & Merino., C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1316-1318. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728053.pdf>.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*,33(1),1-18. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961>.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

- Escobedo, M., Hernadez, J., Estebané, V & Martinez, G. (2016). *Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados*. Universidad Autónoma de ciudad Juárez: chihuahua – México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303846119_Modelos_de_ecuaciones_estructurales_Caracteristicas_fases_construccion_aplicacion_y_resultados.
- Extremera, N., & Fernández, P. (sin fecha). El desarrollo en la inteligencia emocional del profesorado: *Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653.
- Fraire, M., Langobardi, C., Prino, L., Sclavo, E., & Settanny, M. (2013). Examining the student –teacher relationship scale in the Italian context: A factorial validity study. *Department of Psychology University of Turin*, 11(3),851-882. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13068>.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, (5), 27-66.
- Fan, X., & Sivo, S. (2007). Sensitivity of Fit Indices to Model Misspecification and Model Types. *Multivariate Behavioral Research*, 42(3),509-529. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00273170701382864>
- Ford, D., & Lerner, R. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Nebury Park, CA: Sage.
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Glover, S., Huelsman, T., Kidder, P., & Lewis, A. (2018). Preschool Student–Teacher Relationships and Teaching Stress. *Early Childhood Education Journal*,47(1), 217-225.
- Guadalupe, C., León, J., Rodriguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la education en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: FORGE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Hamre, B., & Pianta, R. (sin fecha). *Student–Teacher Relationships*. Virginia, Estados Unidos: University of Virginia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: Mc Graw Hill Education.

- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- JASP Team. 2019. *JASP* (Versión 0.11.1) [Computer software]. Recuperado de <https://jasp-stats.org/download/>
- Longobardi, C., Lotti, N., Jungert, T., & Settanni, M (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10.
- Lozano, L., & Turbany, J. (2013). *Validez*. Recuperado de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/69325/2/Psicometr%C3%A0Da_M%C3%B3dulo%203_Validez.pdf
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Medrano, L. & Muñoz, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 216-236.
- Morales, P. (2002). *La relación profesor-alumno en el aula*. 3edic., Madrid: PPC.
- Mashburn, A., & Pianta, R. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and the Development*, 17(1), 151-176. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1007/s15566935eed17017>.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Moreno, R., & Martínez. (2008). Adaptación Española de la Escala de Relación Profesor-alumno (STRS) de Pianta. *Psicología Educativa*, 14(1), 11-27. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/f670ef5d2d6bdf8F29450a97494dd64>.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Psicothema*, 25(2), 151-157. Recuperado de <http://www.cop.es/pdf/dtyatest.pdf>.

- Myers, S., & Pianta, R. (2008). Developmental commentary: Individual contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, (37),600-608. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/15374410802148160>.
- Nunes, J., Barata, C., Calheiros, M., & Graça, J. (2015). A Portuguese Version of the Student-Teacher Relationship Scale – Short Form. *Spanish Journal of Psychology*, 18(30), 1-12.
- Pianta, R. (1994). Patterns of relationship between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1),15-32.
- Pianta, R. (1999). *Patterns of relationships between children and teachers*. Washington, D.C., London: American Psychological Association
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher Relationships Scale*. Florida, Estados Unidos: PAR.Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R., & Hamre, B. (2001). Students teachers and relationship support consultant's manual (STARS). Washintong, Estados Unidos: *Psychological Assessment Resources*.
- Pianta, R. & Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. *Child-teacher relationships show wide-ranging patterns based on affective valence and engagement and are a unique part of school adjustment*,63-67.
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of scholl: Teacher-child relationship and deflections in children's school adjustament. *Developmental and Psychopathology*, (7).297-312.
- Rosseel, Y., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V., Merkle, E., & Chow, M. (2018). Package 'lavaan'0.6-2. Recuperado de <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/lavaan.pdf>
- Satorra, A., & Bentler, P. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference Chi-square test statistic. *Psychometrika*,75(2),243-248. doi:10.1007/s11336-009-9135-y
- Sameroff, A., & Emde, R. (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. New york: Basic Book.

- Sánchez, A. (2003). Elementos conceptuales básicos de lo proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, 11(6), Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018.
- Sánchez, A. (2019). Use free statistical programs for data analysis. *Rev. Perspectiva*, 20(1), 112-114. Recuperado de <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00026>.
- Tatalović, S. (2017). Psychometric Properties of Student-Teacher Relationship Scale – Short Form: Croatian Validation Study from Preschool Education Context. *CROSB* 155-161, Recuperado de <https://www.bib.irb.hr/927675>
- Timmerman, M. (2005). *Factor analysis*. Recuperado de <http://www.ppsw.rug.nl/~metimmer/FAMET.pdf>.
- Taylor, A., & Machida, S. (1996). *Student-Teacher relationships of Head Start Children*. Paper presentd at the anual meeting of the American Educational Research Accociation, New York.
- Torrego, J., & Fernández, I. (2006). *La disrupción y la gestión del aula. Escuela, herramientas de trabajo para el profesorado*. Madrid: Praxis.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A. & Grammatikopoulos, V. (2017). Evaluating the Student–Teacher Relationship Scale in the Greek educational setting: an item parcelling perspective. *Research Papers in Education*, 33, 1-5.
- Ventura, J., & Caycho, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>.

ANEXOS

Anexo 1: Formato para juicio de expertos

Escala original

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide La relación Maestro-Alumno en docentes de primaria

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

NC: Nada claro, **AC:** Algo claro, **C:** Claro, **MC:** Muy claro

N°	DIMENSIONES / ítems	Claridad				Sugerencias
		NC	AC	C	MC	
	DIMENSIÓN 1: Conflicto					
1	Parece que siempre estamos enfrentados.					
2	Se muestra dolido/a o desconcertado /a cuando yo le corrijo.					
3	Se enfada conmigo fácilmente.					
4	Siente que le trato injustamente.					
5	Me ve como una fuente de crítica y castigo					
6	Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a					
7	Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.					
8	El trato con él/ella me resulta agotador.					

9	Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil.					
10	Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.					
11	A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.					
12	Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.					
	DIMENSIÓN 2: Cercanía					
13	Mantengo una relación cálida y afectuosa con él /ella.					
14	Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado /a.					
15	Se muestra incomodo cuando le doy afecto físico o le toco.					
16	Valora positivamente su relación conmigo.					
17	Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.					
18	Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.					
19	Intenta agradarme					
20	Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.					
21	Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.					
22	Mi relación con él/ella me hace sentir incapaz e incompetente.					
Nº	DIMENSIONES / ítems					
	DIMENSIÓN 3: Dependencia	NC	AC	C	MC	
23	Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.					

24	Depende demasiado de mí.					
25	Me pide ayuda, aunque realmente no la necesite					
26	Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.					
27	He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.					
28	Se queja o llora cuando quiere algo de mí.					

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg:

DNI:.....

Especialidad del

validador:.....

.....de

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión
¿Los ítems son suficientes para medir el constructo?

Firma del Experto Informante.

Anexo 2: Formato Focus Group

ADAPTACIÓN PERUANA DEL CUESTIONARIO RELACIÓN MAESTRO- ALUMNO EN DOCENTES DE PRIMARIA

(Huaranga Crisostomo, Erica y Tineo Saavedra Geraldine)

Asesor: Rodas Vera, Nikolai Martin

Edad: _____ Sexo: _____ Centro Educativo: Nacional () Privada ()

1. ¿Crees que las **instrucciones** son entendibles para ti?

SI	NO	¿Por qué?:
----	----	------------

2. ¿Consideras que hay una o más **preguntas** que no son comprensibles?

SI	NO	¿Cuál (es)?:
----	----	--------------

3. ¿Las **opciones de respuesta** son comprensibles para ti?

SI	NO	¿Por qué?:
----	----	------------

4. ¿Hay algún **término o palabra** que no hayas entendido bien?

SI	NO	¿Cuál (es)?:
----	----	--------------

5. ¿Crees que el cuestionario es comprensible en su **totalidad**?

SI	NO	¿Por qué?:
----	----	------------

Anexo 3

Jueces expertos que participaron en la Adaptación lingüística y evidencias de Validez de contenido.

Nombre de validador	DNI	Especialidad
Mg. Sofía Sairitupac Santana	70432346	Mg. En Docencia Universitaria y especialidad en Psicología Educativa.
Dr. Ignacio Pérez Díaz	08341128	Psicólogo y Dr. en Ciencias Sociales
Mg. Fiorella Allemant Cueva	45360547	Maestra en administración de la educación.
Mg. Fernando Rosario Quiroz	32990613	Magister en Psicología Educacional, especialidad en Psicología Escolar y Problemas del Aprendizaje.
Dr. Luis Alberto Zelada Barboza	07068974	Dr. en Psicología Educativa y asesor metodológico.

Anexo 4

Jueces metodológicos que participaron en la adaptación de las opciones de respuesta

Nombre del validador	DNI	Especialidad
Mg. Cesar Augusto Ramírez Espinoza	42672902	Organizacional
Mg. Antonio Serpa Barrientos	41252116	Docente en Investigación

Anexo 5

Matriz de Operacionalización de la variable Agotamiento Emocional

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Agotamiento Laboral, es definido como una respuesta errónea ante situaciones estresantes en el ámbito laboral (Maslach y Jackson, 1981).	Es una variable cualitativa, que se mide a través del Cuestionario de Burnout de Maslach creada por Maslach (1981) y adaptada al contexto docente por Fernández (2002).	Agotamiento emocional	El autor no señaló indicadores.	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	Los ítems están en una escala ordinal. El cuestionario está compuesto por 22 reactivos.
		Despersonalización		5, 10, 11, 15, 22	Nunca: 0 Alguna vez al año o menos: 1
		Relación personal		4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	Una vez al mes o menos: 2 Algunas veces al mes: 3 Una vez por semana: 4 Algunas veces por semana: 5 Todos los días: 6

Escala de Relaciones profesor-alumno. STRS

Edad: _____ Sexo: _____ Centro Educativo: Estatal () Privado ()

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se pueden aplicar actualmente a tu relación con el alumno Nº..... Teniendo en cuenta el baremo señalado, rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un círculo la correcta.

1	2	3	4	5
Claramente no aplicable	No aplicable	Neutro, no seguro	Aplicable algunas veces	Claramente aplicable

1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él /ella.	1	2	3	4	5
2. Parece que siempre estamos enfrentados.	1	2	3	4	5
3. Buscaré consuelo en mí cuando se sienta disgustado /a.	1	2	3	4	5
4. Se muestra incomodo cuando le doy afecto físico o le toco.	1	2	3	4	5
5. Valora positivamente su relación conmigo.	1	2	3	4	5
6. Se muestra dolido/a o desconcertado /a cuando yo le corrijo.	1	2	3	4	5
7. Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.	1	2	3	4	5
8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.	1	2	3	4	5
9. Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	1	2	3	4	5
10. Depende demasiado de mí.	1	2	3	4	5
11. Se enfada conmigo fácilmente.	1	2	3	4	5
12. Intenta agradarme	1	2	3	4	5
13. Siente que le trato injustamente.	1	2	3	4	5
14. Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.	1	2	3	4	5
15. Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.	1	2	3	4	5
16. Me ve como una fuente de crítica y castigo	1	2	3	4	5
17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.	1	2	3	4	5
18. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.	1	2	3	4	5
19. Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.	1	2	3	4	5
20. El trato con él/ella me resulta agotador.	1	2	3	4	5
21. He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
22. Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil.	1	2	3	4	5
23. Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	1	2	3	4	5
24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.	1	2	3	4	5
25. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	1	2	3	4	5
26. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	1	2	3	4	5
27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	1	2	3	4	5
28. Mi relación con él/ella me hace sentir incapaz e incompetente.	1	2	3	4	5

Anexo 7

Inventario de Maslach

A continuación, se presenta un conjunto de enunciados sobre diferentes ideas, pensamientos y situaciones relacionadas con su trabajo, usted debe indicar la frecuencia con que se presentan. Debe responder marcando con un aspa (X) sobre el número que lo corresponda, según la siguiente escala:

Nunca	0
Alguna vez al año o menos	1
Una vez al mes o menos	2
Algunas veces al mes	3
Una vez por semana	4
Algunas veces por semana	5
Todos los días	6

1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado	0	1	2	3	4	5	6
2. Al final de la jornada me siento agotado	0	1	2	3	4	5	6
3. Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	0	1	2	3	4	5	6
4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
5. Creo que trato a algunos alumnos con indiferencia	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí	0	1	2	3	4	5	6
7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
8. Me siento agotado por el trabajo	0	1	2	3	4	5	6
9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros	0	1	2	3	4	5	6
10. Creo que me comporto de manera más insensible con la gente desde que hago este trabajo	0	1	2	3	4	5	6
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
12. Me encuentro con mucha vitalidad	0	1	2	3	4	5	6
13. Me siento frustrado por mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro	0	1	2	3	4	5	6
15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos a los que tengo a mi cargo en el colegio	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés	0	1	2	3	4	5	6
17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
18. Me encuentro animado después de trabajar junto con mis alumnos	0	1	2	3	4	5	6
19. He realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo	0	1	2	3	4	5	6
20. En el trabajo siento que he llegado al límite de mis posibilidades	0	1	2	3	4	5	6
21. Siento que sé tratar de forma adecuada los conflictos emocionales en el trabajo	0	1	2	3	4	5	6
22. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas	0	1	2	3	4	5	6

Anexo 8: Escala de Relación profesor-alumno. STRS versión adaptada

Edad: _____ Sexo: _____ Centro Educativo: Estatal () Privado ()

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se puede aplicar actualmente a tu relación con el alumno Nº..... Rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un círculo la correcta.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él /ella.	1	2	3	4	5
2. Parece que siempre estamos enfrentados.	1	2	3	4	5
3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta enojado/a.	1	2	3	4	5
4. Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico.	1	2	3	4	5
5. Valora positivamente su relación conmigo.	1	2	3	4	5
6. Se muestra desconcertado/a cuando yo le corrijo.	1	2	3	4	5
7. Se siente muy orgulloso cuando lo elogio.	1	2	3	4	5
8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.	1	2	3	4	5
9. Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	1	2	3	4	5
10. Depende demasiado de mí.	1	2	3	4	5
11. Se enfada conmigo fácilmente.	1	2	3	4	5
12. Intenta agradarme	1	2	3	4	5
13. Siente que le trato injustamente.	1	2	3	4	5
14. Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.	1	2	3	4	5
15. Es fácil darme cuenta de lo que está sintiendo.	1	2	3	4	5
16. Me ve como una fuente de crítica y castigo	1	2	3	4	5
17. Se manifiesta celoso/a cuando dedico tiempo a otro alumno/a.	1	2	3	4	5
18. Permanece enfadado/a después de llamarle la atención.	1	2	3	4	5
19. Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.	1	2	3	4	5
20. El trato con él/ella me resulta agotador.	1	2	3	4	5
21. He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
22. Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil.	1	2	3	4	5
23. Sus sentimientos hacia mí pueden cambiar de repente.	1	2	3	4	5
24. A pesar de todos mis esfuerzos, no existe una buena relación.	1	2	3	4	5
25. Se queja cuando no le hago caso.	1	2	3	4	5
26. Es manipulador/a conmigo.	1	2	3	4	5
27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	1	2	3	4	5
28. Mi relación con él/ella me hace sentir incapaz e incompetente.	1	2	3	4	5