

Noriega, G., Herrera, L. C., Montenegro, M. y Torres-Lista, V. (2020). Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 533-548. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.410461>

Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE

Self-esteem, Motivation and Resilience in panamanian schools with differentiated scores in the TERCE Test

Gabriela Noriega*, Luis Carlos Herrera**, Markelda Montenegro*** y Virginia Torres-Lista**

* Universidad Católica Santa María la Antigua, Facultad de Ciencias Sociales Panamá; Centro de Investigaciones Científicas de Ciencias Sociales (CENICS) de Panamá.

** Universidad Católica Santa María la Antigua, Facultad de Ciencias Sociales, Panamá; Sistema Nacional de Investigación de Panamá (SNI); Centro de Investigaciones Científicas de Ciencias Sociales (CENICS) de Panamá.

*** Centro de Investigaciones Científicas de Ciencias Sociales (CENICS) de Panamá.

Resumen

La educación en las últimas décadas se ha transformado de un contexto tradicional a uno por competencia, para crear escuelas saludables e inclusivas con el fin de desarrollar las habilidades profesionales-sociales-personales. Sin embargo, se ha centrado en el contexto cuantitativo, dejando de un lado otros factores que pueden incidir en el rendimiento, como la motivación, autoestima, y resiliencia. El objetivo central fue analizar los factores que intervienen en el rendimiento académico como: la autoestima, motivación y resiliencia escolar en los resultados obtenidos en la prueba TERCE. La muestra fueron 568 alumnos de 10-12 años y 11 docentes de (8) escuelas de la República de Panamá escogidas a partir de la media aritmética (mejor rendimiento=5; bajo rendimiento=3, en el TERCE). Se utilizó el Test de Autoestima escolar, Cuestionario para Valorar la motivación escolar, Escala de Resiliencia Escolar y Test Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. En este estudio se encontró que la variable Autoestima se correlaciona con el factor género, rendimiento académico, tipo de escuela ($P<0.05$), sin embargo, es afectada por la

Correspondencia: Virginia Torres-Lista, vtorresl@usma.com.pa Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Católica Santa María la Antigua, Ricardo J. Alfaro, Panamá Apartado postal: 0819-08550. Panamá, Rep. De Panamá.

ubicación geográfica de donde viven los estudiantes, fenómeno que se repite en la motivación ($P < 0.05$). Los niños de las escuelas de difícil acceso presentan un nivel de Resiliencia (Media) asociado a niveles positivos en la dimensión identidad-autoestima. Además, los docentes tienen la percepción que el rendimiento escolar está influenciado por factores externos, dando mayor importancia a las calificaciones. Para aprender son importantes las capacidades, conocimientos y estrategias cognitivas, requiriendo de la intención y motivación suficiente para lograrlo.

Palabras clave: Autoestima; Motivación; Resiliencia; Rendimiento Académico.

Abstract

Education in recent decades has moved from a traditional context to a context reflective of individual competence, in order to create healthy and inclusive schools that develop professional-social-personal skills. However, it has focused on quantitative aspects, leaving aside other factors that can influence performance, such as motivation, self-esteem, and resilience. The main objective of this study is to analyze the factors involved in academic performance, such as self-esteem, motivation and school resilience in the results obtained in the TERCE test. The sample consists of 568 students aged 10-12 years and 11 teachers from (8) schools of the Republic of Panama chosen from the arithmetic mean (best performance = 5; low performance = 3, in TERCE). The School Self-Esteem Test, the Questionnaire to Assess School Motivation, School Resilience Scale and Test Expectations and Motivational Attitudes of Teachers Test have been used. This study has found that the self-esteem variable correlates with gender, academic performance and school type ($P < 0.05$); it is also affected by the geographical location of students, which also the case for the motivation variable ($P < 0.05$). Children from hard-to-reach schools have an average level of resilience associated with positive levels in the identity-self-esteem dimension. In addition, teachers perceive that school performance is influenced by external factors, giving more importance to grades. In order to learn, cognitive skills, knowledge and strategies are important, which require intention and motivation to be gained.

Keywords: Self-esteem; Motivation; Resilience; Academic Performance.

Introducción

La escuela es un locus importante en la humanización, es decir, en ella se logra la construcción de la conciencia desde el ámbito emocional adquiriendo conocimientos en las personas sobre sí mismo lo cual les permiten valorarse y relacionarse con otras personas además de obtener competencias académicas (Marchant, Milicic & Álamos, 2013). Estas aptitudes se miden a través del rendimiento académico, es decir, las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa por la parte docente, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de aprendizaje del contenido en una materia específica (Metsäpelto, Zimmermann, Pakarinen, Poikkeus y Lerkkanen, 2020; Pizarro, 2017).

No obstante, el rendimiento es un proceso multicausal, debido que intervienen diferentes factores sociales, cognitivos y emocionales en el proceso del aprendizaje. También llamados determinantes personales como: la competencia cognitiva, la motivación, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono de los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes,

como también el género. Están interrelacionados, con elementos institucionales, pedagógicos, psicosociales, sociodemográficos (Alessandri, *et al.*, 2020; Montero, Villalobos y Valverde, 2007)

Asimismo, la autoestima y la motivación, al ser variables psicológicas, forman parte del desarrollo socioemocional del estudiante. Donde la relación entre la motivación y el rendimiento parte de la premisa donde los alumnos se enfrentan a distintas tareas con metas de aprendizaje establecidas llegan a realizar distintas conductas las cuales los llevan a mejorar a nivel académico (Valenzuela, 2007).

González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997) coinciden que el proceso enseñanza-aprendizaje en los alumnos implicados de forma activa aumenta considerablemente cuando se sienten competentes, tienen confianza en sus capacidades, valoran su trabajo, además cuando toman responsabilidad en los objetivos del aprendizaje. Asimismo, una buena autoestima potenciará la capacidad para desarrollar habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, por otro lado, una autoestima baja puede llegar a enfocar a la persona hacia la derrota como también el fracaso, trayendo alteraciones a nivel emocional (Ej., Depresión, Ansiedad), retraimiento y aislamiento de los compañeros. (Metsäpelto, *et al.*, 2020).

Del mismo modo, cuando el individuo esta intrínsecamente motivado se puede conectar con la actividad pues la encuentran interesante y satisfactoria por sí sola. En contraparte cuando se está extrínsecamente motivado la conexión con la actividad se debe a la obtención de una consecuencia separable ya sean refuerzos positivos o negativos. (Di Domenico & Ryan, 2017). Por consiguiente, cuando un estudiante se siente valorado en su escuela logra mejorar su experiencia escolar, siente el compromiso por dar lo mejor de sí obteniendo un mejor rendimiento. Una autoestima alta condiciona mayor responsabilidad, compromiso, motivación para el desempeño tanto en las tareas como los logros escolares (Doménech-Betoret, Abellán-Roselló y Gómez-Artiga, 2017; Plata, González-Arratia, Oudhof van Barneveld, Valdez y González, 2014). Es decir, una autoestima positiva influye de cierta forma en la motivación escolar del niño para así lograr mejores resultados a nivel académico y personal, como parte esencial de una educación integral.

Por otra parte, la clave fundamental es ofrecer en las escuelas reforzadores de los factores protectores a los estudiantes y los docentes. Es responsabilidad del maestro detectar a los estudiantes “en riesgo” y ayudarles a construir su resiliencia. Para esto, se deben favorecer los climas emocionales positivos y optimistas donde el alumno se sienta tanto seguro como responsable, sin estar reñido con la debida exigencia, acompañado de espacios físicos calificados donde pueden reforzar la resiliencia de los centros escolares, ayudando a enfrentar la adversidad del medio ambiente. (Campos, 2020).

Método

Objetivo

El objetivo de este trabajo fue analizar los factores que intervienen en el rendimiento académico como: la autoestima, motivación y resiliencia escolar en los resultados obtenidos en las pruebas TERCE. Como objetivos específicos fueron: 1. Identificar

las escuelas que presentan los puntajes altos y bajos en las pruebas TERCE, a nivel oficial/particular y de zonas urbanas/rurales. 2. Evaluar el nivel de autoestima y motivación escolar de los estudiantes de sexto grado, en las escuelas seleccionadas. 3. Describir la motivación del personal docente en la escuela seleccionada como caso paradigmático. 4. Identificar los factores que intervienen en la resiliencia educativa en el caso paradigmático.

Población y Muestra

La muestra estuvo representada por ocho (8) escuelas en la República de Panamá, escogidas a partir de los resultados obtenidos en el estudio TERCE, es decir, se realizó una prueba de normalidad ($P > 0.05$) para cada centro educativo, donde se comparó la media y mediana del puntaje obtenido, para determinar la clasificación de (Bajo Puntaje y Alto Puntaje en la Prueba TERCE). Obteniendo una muestra de 418 estudiantes, clasificados en: Alto Puntaje ($n=235$ estudiantes) y Bajo Puntaje ($n=183$ estudiantes) entre 11 y 12 años de edad. Donde el 48.8% eran niños ($n=204$) y el 43.5% eran niñas ($n=182$). De esta muestra, 341 estudiantes pertenecen a escuelas oficiales y 77 a escuelas particulares. Donde, 186 pertenecen a escuelas urbanas, 169 a rurales y 63 a escuelas de área de difícil acceso. Esta última, se encontró ubicada en zonas comarcales indígenas, geográficamente presentan condiciones adversas para acceder a ellas, sumado diversos problemas sociales (Tabla 1).

Dentro de los casos seleccionados, se eligió un (1) caso tipo; que cumplió con las características establecidas en el diseño para ser un caso paradigmático (estudio en profundidad). Está representado por un (1) caso (escuela) de Comarca de la República de Panamá, escogido a partir de los resultados obtenidos en el estudio TERCE (Puntaje Alto en la Prueba), tomando en cuenta los criterios de localización y acceso. En dicha escuela se le aplicó la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) a 150 escolares, 95 niños (62.9%) y 56 niñas (37.1%), que cursan el sexto grado de primaria. Asimismo, se les aplicó el Cuestionario AMOP-A para evaluar las expectativas y actitudes motivacionales del profesorado, el cual fue respondido por 11 docentes que dictan clases en la escuela.

Tabla 1

Datos de la muestra de acuerdo al área y dependencia.

| Áreas | Dependencia | Alto Puntaje | Bajo Puntaje |
|----------------|-------------|---------------|---------------|
| Urbana | Oficial | 1 (caso 6014) | 1 (caso 3001) |
| | Particular | 1 (caso 6169) | 1 (caso 6139) |
| Rural | Oficial | 1 (caso 6077) | 1 (caso 6213) |
| | Particular | 1 (caso 6057) | 0 |
| Difícil Acceso | Oficial | 1 (Caso 6219) | 0 |

Instrumento

La información de los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se obtuvo a través de la plataforma de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015), se clasificó de acuerdo con los datos facilitados por el Ministerio de Educación de la República de Panamá, (MEDUCA).

Asimismo, los instrumentos utilizados para los estudiantes entre 11 a 12 años de edad fueron, el Test de Autoestima Escolar (TAE), el cual evalúa la autoestima en alumnos de educación general básica mediante la autopercepción, además permite conocer el nivel de autoestima general en niños desde 3ro a 8vo. Básico (8-13 años) en relación con una norma estadística establecida por curso y por edad, determinando si el mismo está por encima o por debajo del nivel. (Marchant, Haeussler & Torretti, 2002). También se empleó el Cuestionario para Valorar la motivación escolar: el cual permite evaluar la motivación escolar en niños y niñas de 8 a 12 años a través de un cuestionario “verdadero o falso”, cuyos puntajes clasifican al estudiante en alta motivación, motivación media/escasa y baja motivación. (Ávila de Encío, 2011).

Adicionalmente, se usó la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) elaborada por Saavedra y Castro (2009) para niños de 9 a 14 años de edad: esta escala consta de 27 ítems, con cinco opciones de respuesta, siendo la puntuación total mínima 27 y la máxima 135, se encuentran agrupados en cinco dimensiones: 1. Identidad–Autoestima, 2. Redes–Modelos, 3. Aprendizaje–Generatividad, 4. Recursos internos y 5. Recursos externos, como indica Saavedra y Castro (2009):

- Identidad-Autoestima: engloba la identidad personal, la autoimagen, la autoevaluación, los vínculos y la seguridad en sí mismo, las cuales forman parte de la estructura de la personalidad, asociadas al “ser”
- Redes-Modelos: tiene como elementos la percepción de apoyo, las redes afectivas y sociales, y la orientación y percepción de metas a futuro. Hace referencia al “tener”.
- Aprendizaje-Generatividad: agrupa la búsqueda de ayuda, la capacidad de aprendizaje y de enfrentar dificultades, y la expresión. Está relacionada con el “poder”
- Recursos internos: Son todas nuestras “condiciones de base” es decir las herramientas con las que nacemos como personas.
- Recursos externos: Evalúa la forma en la que nos relacionamos con el entorno y como estas intervienen en la formación de respuestas conductuales resilientes.

Para evaluar la motivación en los docentes, se seleccionó la prueba elaborada por Tapia (1992), Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado (AMOP-A, para profesores con alumnos de 10 a 14 años de edad): la prueba es una escala, integrada por 70 ítems, evalúa las expectativas de autoeficacia como las de control e incluye elementos los cuales permiten examinar la relación sobre las mismas con el modo de actuar del docente. Este cuestionario permite analizar dos grandes dimensiones: la primera relacionada al autoconcepto y expectativas del profesor, las creencias relativas al papel sobre

los factores externos como los padres o los compañeros desempeñan en la motivación del alumno, creencias que pueden influir en las expectativas y el grado que el docente está dispuesto a esforzarse; el segundo aspecto está relacionada a las creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos.

El AMOP-A se divide por escalas las cuales son llamadas por Tapia (1992) como: a) (AMOP1) la escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso, b) (AMOP2) Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado, c) (AMOP3) Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción, d) (AMOP4) Escala de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas, e) Actitud de rechazo de los Alumnos Especiales frente a actitud de aceptación y f) Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión.

Por otra parte, los instrumentos cuentan con validez y confiabilidad. No obstante, al ser test de origen chileno, se tomaron en cuenta los aspectos culturales. Se evaluó el índice de validez de contenido por expertos propuesto por Lawshe (1975) utilizando diez (10) expertos, obteniendo un ($ICV=0.80$) para cada ítem, y el Nivel de Confiabilidad medido a través del Coeficiente de Cronbach obtuvo una puntuación de ($=0.90$). Además, la Validez de Criterio fue de tipo predictiva siendo consistentes los resultados.

Asimismo, se empleó el análisis factorial KMO y la prueba esférica de Barlett ($P<0.01$), donde se obtuvo un ($KMO=0.945$) y todos los ítems se encontraron en el rango de moderado/óptimo, permitiendo utilizar la prueba en Panamá.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El diseño de investigación es transversal de una sola aplicación. Los casos relevantes seleccionados, fueron analizados, desde lo descriptivo a lo explicativo. Partiendo de la conceptualización del objeto de estudio (las escuelas), explorando las variables adyacentes las cuales hayan influido en los resultados del estudio TERCE, y midiendo la autoestima y motivación escolar para comparar los casos seleccionados entre sí.

Los datos obtenidos de la base de datos TERCE (UNESCO, 2015), del Test de Autoestima Escolar (TAE), el Cuestionario para Valorar la Motivación escolar, Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) y Test Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado (AMOP-A), fueron procesados con el software SPSS® versión 24. Debido a su característica en la distribución de los datos, estos se analizaron de manera paramétrica. Los resultados se expresan como promedios \pm error estándar de la media (SEM) y porcentajes. Para evaluar los factores 'género', 'tipo', 'puntaje TERCE' y 'ubicación', se utilizó el Modelo Lineal General Multivariante 2×2 seguidos de un análisis de varianza ANOVA y un post-hoc Tukey B Test. Además, se empleó una Prueba *t*-Test para datos independientes donde se comparan los resultados. Correlación de Pearson, para la comparación de las variables. En todas las pruebas, $P<0.05$ fue considerado estadísticamente significativo.

Para este estudio se solicitó tanto el consentimiento, como la autorización escrita de la escuela, padres o tutores de los participantes. Además, cuando se aplicaron los test fue solicitado el asentimiento de los niños y las niñas. La investigación se desarro-

lló conforme a las recomendaciones nacionales e internacionales sobre investigación humana de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos y la Declaración de Helsinki. El protocolo de este estudio cumplió los criterios establecidos por la Universidad Católica Santa María la Antigua (USMA, 2012), respetando el principio de autonomía, bienestar, no malevolencia, justicia, integridad y responsabilidad social y ambiental.

Resultados

Los resultados descritos a continuación, sintetizan todos los objetivos formulados previamente, aparecen reflejados en los siguientes apartados: Autoestima Escolar (estudiantes), Motivación Escolar (estudiantes), Motivación Escolar (docente) y Resiliencia Escolar (estudiantes).

Autoestima Escolar (Estudiantes)

El Test de Autoestima Escolar y el Cuestionario para valorar la Motivación Escolar fue respondido por 418 escolares, 48.8% niños y 43.5% niñas, los cuales cursaban el sexto grado de primaria. La edad promedio fue de 11.51 ± 0.30 . La comparación entre los grupos realizada con la población estudiantil se llevó a cabo tomando en cuenta las diferencias de género, el tipo de escuela (oficial-particular), el puntaje TERCE (alto-bajo) y la ubicación (rural-urbana-difícil acceso). Al realizar un análisis a través del *t*-test para evaluar el factor "género" se encontró que las niñas tienen mejor Autoestima que sus compañeros de aula [$t_{(384)} = -2.594, P < 0.01^{**}$].

Con respecto al factor "Puntaje TERCE" se pudo hallar que las escuelas las cuales obtuvieron un bajo rendimiento obtuvieron mejor nivel de autoestima en relación con las que alcanzaron un alto rendimiento [$t_{(416)} > -2.065, P < 0.05^{*}$]. Por otro lado, al evaluar el factor "tipo de escuela" (oficial o particular), se observó que los estudiantes de las escuelas particulares con respecto a los oficiales presentan mejores niveles de autoestima [$t_{(416)} > -2.082, P < 0.05^{*}$]. (Figura 1)

A través del Modelo Lineal Univariante seguidos un post-hoc Tukey B Test, se evaluó el factor "urbana, rural y difícil acceso", donde se observaron diferencias significativas entre los tres factores de comparación, indicando que las escuelas de difícil acceso presentan un menor nivel de autoestima con respecto a la urbana y rural las cuales presentaron valores similares [$F_{(2,417)} = 18.876, P < 0.000^{***}$], lo cual indica que la ubicación geográfica puede intervenir en variables psicológicas, tal como se detalla en la Figura 1.

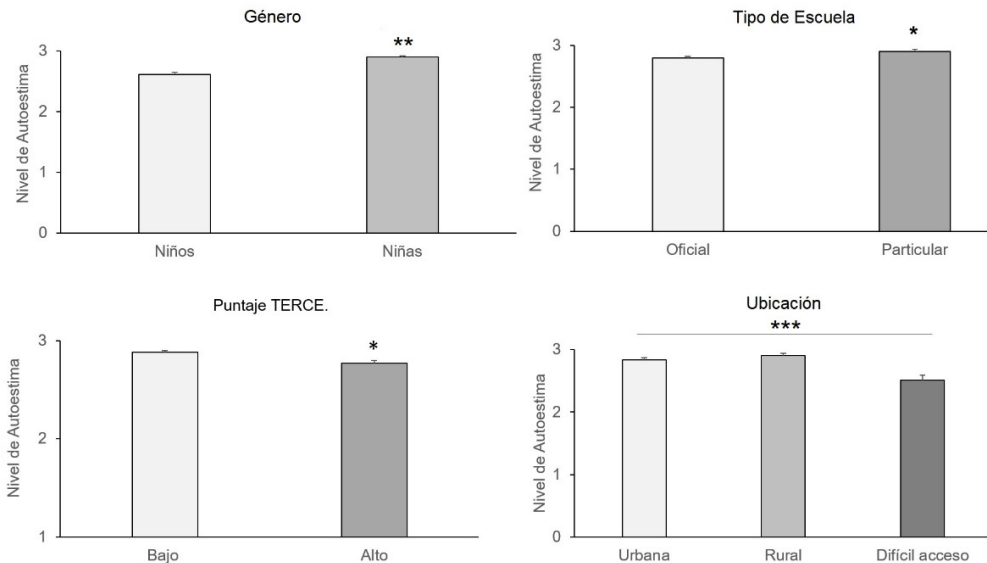


Figura 1. Autoestima Escolar (Estudiantes).

Motivación Escolar (Estudiantes)

La comparación de grupos realizada con la población estudiantil se llevó a cabo tomando en cuenta las diferencias de género, el tipo de escuela (oficial-particular), el puntaje TERCE (alto-bajo puntaje), como también la ubicación (rural-urbana-difícil acceso).

Al realizar un análisis a través del *t*-test student's para evaluar el factor "Género" no se encontraron diferencias entre niños y niñas con respecto a la motivación escolar [$t_{(407)} = -0.543, P=0.588, n.s.$]. Asimismo, no se observaron diferencias en el factor "tipo de escuela" (Oficial y Particular), [$t_{(409)} = -0.298, P=0.766, n.s.$], ni en el factor "Puntaje TERCE) [$t_{(409)} = 0.581, P=0.562, n.s.$]. A través del Modelo Lineal Univariante seguidos un post-hoc Tukey B Test, se evaluó el factor "urbana, rural y difícil acceso", donde se observaron diferencias significativas entre los tres factores de comparación, indicando que las escuelas rurales son diferentes a las urbanas [$F_{(2,410)}=3.856, P<0.05^*$] (Ver Figura 2).

Por otra parte, en la Tabla 2, se encontró una correlación positiva entre la Variable Autoestima con, el Género ($r=0.131, P<0.05^*$), puntaje TERCE ($r=0.101, P<0.05^*$), Tipo de Escuela (oficial y particular) ($r=0.102, P<0.05^*$) y una correlación negativa con la Ubicación Geográfica (Urbana, Rural, Difícil Acceso) ($r=-0.163, P<0.05^*$). No obstante, la Motivación tiene una correlación negativa con la Ubicación geográfica de la escuela ($r=-0.115, P<0.05^*$). Estos resultados son indicativos que la Autoestima escolar interviene en el desempeño académico de los estudiantes, sin embargo, la Motivación varía de acuerdo a procesos intrínsecos y extrínsecos en donde los individuos responden a recompensas tanto internas como externas.

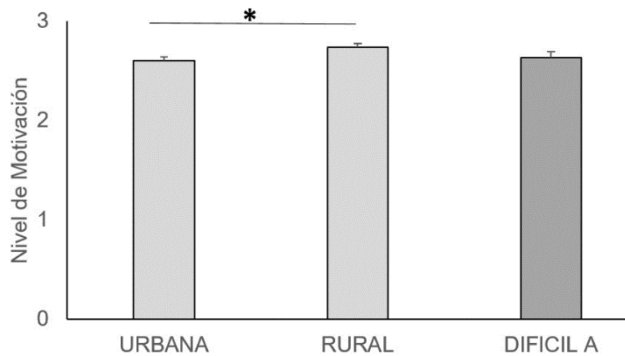


Figura 2. Motivación Escolar (Estudiantes), ubicación geográfica.

Tabla 2

Correlación entre Autoestima y Motivación y las variables estudiadas.

| | Género | TERCE | Tipo | Ubicación | Autoestima | Motivación |
|------------|--------|---------|---------|-----------|------------|------------|
| Género | 1 | | | | | |
| TERCE | -0.007 | 1 | | | | |
| Tipo | -0.045 | -0.183* | 1 | | | |
| Ubicación | 0.021 | 0.021 | -0.23** | 1 | | |
| Autoestima | 0.131* | 0.101* | 0.102* | -0.163* | 1 | |
| Motivación | 0.028 | -0.029 | 0.015 | -0.115* | 0.000 | 1 |

Nota: Correlación de Pearson, ** $P < 0.01$ y * $P < 0.05$.

Motivación Escolar (Docentes).

Se utilizó el Cuestionario AMOP-A para evaluar las expectativas y actitudes motivacionales del profesorado, el cual fue respondido por 11 docentes. Los grupos se analizaron de acuerdo a la experiencia docente: a) 64% tienen entre 0 a 20 años de experiencia, b) 18% tienen entre 21 a 25 años de experiencia y c) 18% tienen entre 26 a 34 años de experiencia. Los datos están expresados en promedios \pm error estándar de la media (SEM) para las escalas: AMOP1 Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso, AMOP2 Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado, AMOP3 Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción, AMOP4 Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas y por último, Actitud al rechazo y actitud al control ante alumnos especiales.

Por otra parte, en el estudio se observó a través del *t*-test utilizado para evaluar el factor años de experiencia, diferencias en la escala de rechazo del trabajo en grupo

y la libertad de opción, AMOP3 [$t_{(7)} = 2.489$, $P < 0.05^*$], donde el grupo entre 0 a 20 años de experiencia tienen una tendencia a controlar las decisiones, no dar posibilidad a elegir, rechazan el trabajo en grupo, además prefieren el trabajo individual a diferencia del grupo entre 26 a 35 años de experiencia. Es importante acotar, que el grupo entre 0 a 20 años de experiencia representan el 64% de la población evaluada. (Figura 3).

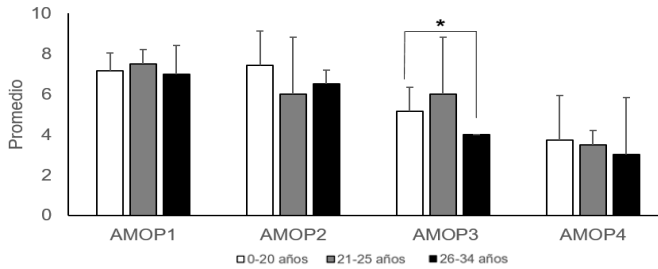


Figura 3. Promedio del Cuestionario AMOP-A en función de los años de experiencias.

Además, no se encontraron diferencias significativas en las variable actitud de rechazo a los alumnos especiales [$t(7) = 1.294$, $P = 0.237$, *n.s.*], y preferencia por estrategias centradas en el control [$t(7) = 1.113$, $P = 0.303$, *n.s.*].

Asimismo, se analizó el coeficiente de correlación de acuerdo a los “años de experiencia” comparando las variables del test (Ver Tabla 3), donde se observó que la variable AMOP2 está relacionada con la variable AMOP3 con una ($P < 0.01^{**}$) en sentido positivo, colocando de manifiesto que el docente tiene la percepción que el rendimiento escolar está influenciado por factores externos (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.), por ende, les da valor a las calificaciones y al trabajo individual. No obstante, se observó que la variable AMOP4 está relacionada a la variable preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales con una ($P < 0.05^*$) en sentido negativo, indicando una tendencia que el estudiante tiene dificultades en la autonomía y autoeficacia, pero al mismo tiempo se reconoce que es muy difícil conseguirlo porque no depende sólo del docente. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en los años de experiencia, es decir, el tiempo no interviene en las variables estudiadas.

Tabla 3

Coefficiente de correlación de Pearson del cuestionario AMOP-A.

| | AMOP1 | AMOP2 | AMOP3 | AMOP4 | A. Rechazo | A. Control | Experiencia |
|-------|--------|---------|-------|-------|------------|------------|-------------|
| AMOP1 | 1 | | | | | | |
| AMOP2 | -0.202 | 1 | | | | | |
| AMOP3 | 0.037 | 0.844** | 1 | | | | |
| AMOP4 | 0.074 | -0.079 | 0.048 | 1 | | | |

| | AMOP1 | AMOP2 | AMOP3 | AMOP4 | A. Rechazo | A. Control | Experiencia |
|-------------|--------|-------|--------|--------|------------|------------|-------------|
| A. Rechazo | -0.371 | 0.021 | -0.275 | 0.201 | 1 | | |
| A. Control | -0.409 | 0.201 | -0.159 | -0.61* | 0.197 | 1 | |
| Experiencia | 0.059 | 0.042 | 0.022 | -0.381 | -0.412 | 0.201 | 1 |

Nota: AMOP1 Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso; AMOP2 Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado; AMOP3 Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción; AMOP4 Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas; Escala Actitud al rechazo; Escala Actitud al control ante alumnos especiales; y años de experiencias, Correlación de Pearson, **P<0.01 y *P<0.05.

Resiliencia Escolar (Estudiantes).

La Escala Escolar de Resiliencia (E.R.E.) para niños entre 9 a 14 años de edad, fue respondido por 150 escolares, cursantes del sexto grado de primaria en una escuela oficial de difícil acceso, donde el 62.9% son niños y el 37.1% son niñas. La edad promedio fue de 12.07 ± 0.09. Donde los estudiantes obtuvieron un promedio general de 111.15 ± 01.21, ubicando el resultado en el percentil 39.50 ± 2.59, nivel de resiliencia MEDIA. Asimismo, ambos géneros obtuvieron un nivel de resiliencia Media (niños, percentil 40.10 ± 3.39 y niñas, percentil 44.55 ± 4.27). (Figura 4).

Del mismo modo, al analizar el test de acuerdo a sus cinco (5) dimensiones, clasificadas en: D1 Identidad-Autoestima, D2 Redes-Modelos, D3 Aprendizaje-Generatividad, D4 Recursos Internos y D5 Recursos Externos, se observó que las puntuaciones más altas se encontraron en la dimensión D1 Identidad-Autoestima con un promedio (percentil) de 56.62 ± 2.58, seguida de la dimensión D4 Recursos Internos con un promedio (percentil) 48.70 ± 2.55, situando al grupo en un nivel MEDIO. Además, el factor ‘género’, presenta resultados similares, es decir, las dimensiones con puntaje más altos son la D1 Identidad-Autoestima con un promedio (percentil) de (54.0 ± 3.25 para los niños y para las niñas 61.07 ± 4.19) y la dimensión D4 Recursos Internos con un promedio (percentil) (46.21 ± 3.33 para los niños y para las niñas 52.94 ± 3.90), situando a ambos géneros en un nivel MEDIO. (Figura 4).

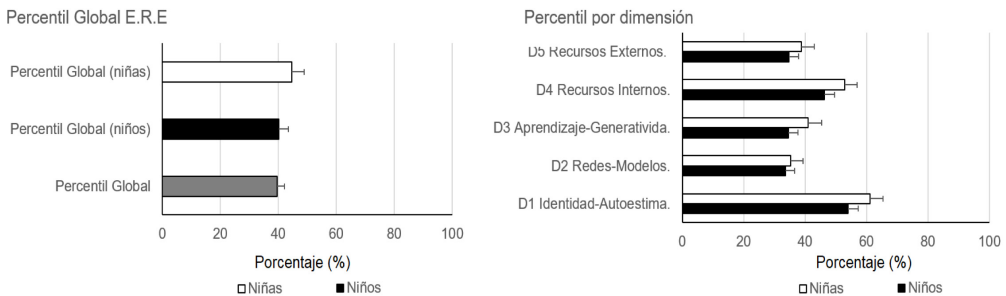


Figura 4. Resiliencia E.R.E. Global y dimensiones de acuerdo al género.

Discusión y conclusiones

En las últimas décadas, la educación se ha transformado de un contexto tradicional a uno por competencia, para crear escuelas saludables e inclusivas con el fin de desarrollar las habilidades profesionales, sociales y personales, pero esto conlleva transformaciones de todo un sistema, para concebir, organizar, planificar, impartir, evaluar, enseñar, el liderazgo pedagógico y el aprendizaje de las personas en todos los ámbitos (Rodríguez-Gallego, Ordóñez-Sierra & López-Martínez, 2020).

Sin embargo, la educación se ha centrado en el contexto cuantitativo del aprendizaje, dejando a un lado otros factores que pueden incidir en el rendimiento, como la motivación, autoestima, resiliencia, comunidad educativa, familia, entre otras.

La resiliencia, es un término que se aplica en distintas disciplinas, y permite desarrollar cualidades de resistencia frente a las adversidades, es una poderosa herramienta para la familia, la escuela y la sociedad. Cuando se logran comunidades resilientes, se impacta la formación de la niñez especialmente en condiciones de desigualdad social.

Se amerita estudiar a mayor profundidad, la resiliencia en las escuelas panameñas, sus prácticas pedagógicas, la motivación de los docentes y estudiantes, la autoestima de la comunidad educativa, y como se articula la resiliencia con otros factores en la vida educativa y la participación activa de padres, madres o tutores. Se trata de ir más allá de los aspectos conceptuales, los criterios, los elementos, es un tema que se fortalece por otros agentes de socialización, mucho más complejos, en los contextos territoriales, y tradicionales, y a la vez determinante en el desarrollo de habilidades y destrezas para la vida de las niñas y niños, aspectos que, en las consultas y entrevistas, no se han contemplado, ni han sido estudiadas como factores determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Al analizar el Tipo de Escuela (Particular © Oficial), se encontró que el nivel de autoestima en las escuelas particulares es mayor, en comparación a las oficiales. Este fenómeno podría ocurrir porque en la República de Panamá existe una marcada diferencia de calidad entre escuelas particulares y oficiales, así como en el nivel socioeconómico y cultural en los estudiantes. Desde este aspecto, se puede inferir que los estudiantes que asisten a sistemas educativos diferenciados en calidad y prestigio van a configurar tanto representaciones como expectativas distintas, favoreciendo las trayectorias desiguales las cuales producen la inequidad social (Aienso, Valenzuela, Celeiro, Bailac & Legaspi, 2010) dificultando así la posibilidad que el desarrollo de la sociedad a través de la educación ocurra de forma saludable.

De acuerdo, al factor ubicación (Urbana, Rural y Difícil Acceso), se pudo observar que los niveles de autoestima son mayores en las escuelas ubicadas en áreas urbanas y rurales, en comparación con las de difícil acceso. Los estudiantes que asisten a este último tipo de escuelas se desarrollan en un conjunto de circunstancias como el escaso ingreso familiar, déficit en la alimentación, vivienda y centros educativos, catalogándolos en una situación de vulnerabilidad. Estas circunstancias logran afectar la subjetividad de los estudiantes y por ende la construcción de una identidad valorada, tal y como lo describen Aieson *et al.*, (2010), debido a esto la dificultad para formar un buen nivel de autoestima será mayor para estos estudiantes que para los que asisten a otras escuelas.

Los resultados del estudio muestran que, en áreas de difícil acceso, como la Comarca Ngäbe Buglé (territorio donde habitan pueblos indígenas, en condiciones de desigualdad social y pobreza, cuya autonomía y autoridades tradicionales, son reconocidas a nivel constitucional). Donde los valores de la familia y un buen docente, son capaces de lograr que las niñas y niños superen las adversidades diarias que deben enfrentar, como son caminar largas horas para llegar a la escuela, muchas veces sin tomar sus alimentos, dependiendo de la merienda escolar, con pies descalzos, entre otras condiciones, sin embargo, no fue obstáculo para su mejor rendimiento en sus resultados en las pruebas TERCE, contrario a lo esperado, los coloca en mayor nivel que los que están en centros urbanos, con todas las facilidades y recursos, pero en estas familias por lo general, no cuentan con la adecuada supervisión, comunicación, entorno y condiciones familiares y educativas favorables para desarrollar resiliencia.

De igual forma, se encontraron diferencias de género en la variable autoestima, en donde las niñas presentan tener un nivel más alto que los niños. Según Padilla, García y Suárez, (2010), las niñas antes de los 12 años presentan un mejor autoconcepto y una mejor autopercepción del ambiente escolar con respecto a los niños. (Padilla, García & Suárez, 2010). Sin embargo, en la variable de motivación no se observaron diferencias significativas con respecto al género, se considera que es una moduladora que cambia de acuerdo con la edad y el nivel escolar (Delgado, Inglés, García-Fernández & Valle, 2010).

Asimismo, se encontró que la autoestima escolar interviene en el desempeño académico de los estudiantes, donde las dificultades académicas contribuyen en la baja autoestima de los estudiantes, colocándolos en riesgo de problemas socioemocionales desde depresión hasta el *bullying*. Por tanto, se debe fomentar la autoestima positiva mediante la evaluación formativa, retroalimentación continua, apoyo en el desarrollo además la comprensión del conocimiento, (Metsäpelto, *et al.*, 2020; Torres-Lista, *et al.*, 2018) lo cual permite al estudiante ser parte de su propio aprendizaje y poder colocarlo en práctica en sus hábitos de vida diaria (Torres-Lista, *et al.*, 2019). Sin embargo, se encontró que la Motivación varía de acuerdo a procesos intrínsecos y extrínsecos en donde los individuos responden a recompensas tanto internas como externas (Renta, Aubert, Tierno García, 2019). Es por esto, que se busca que los estudiantes estén intrínsecamente motivados, para ser capaces de buscar novedades y desafíos, con el fin de explorar y aprender (Di Domenico y Ryan, 2017).

La investigación proporciona información valiosa de cómo se refuerza la resiliencia cuando existe una relación afectiva y comunicación permanente con sus hijos e hijas, es decir, esto permite reforzar la autoestima, motivación y resiliencia, porque se les transmiten, los deseos de superación.

En las familias rurales y de áreas de difícil acceso ponderan el valor de la educación como prioridad dentro del hogar, ocupa un lugar de primer orden como llave para concretar sus sueños; como por ejemplo, la culminación exitosa de estudios, está vinculada a la capacidad de adquirir conocimientos y cumplir los distintos niveles en el Sistema Escolar, no obstante, los Centros Educativos y los programas de Escuela para Padres, no incluyen orientación de la importancia del desarrollo de habilidades para la vida, y otros factores que potencian su resiliencia, como tener autonomía, creatividad, capacidad de resolver conflictos, ser feliz, y aprovechar las oportunidades

de ampliar la cultura, el arte, la ciencia, la tecnología, el deporte y de involucrarse en otras actividades extracurriculares.

Vale destacar que precisamente estas áreas en Panamá presentan altos niveles de marginación socioeconómica (Herrera, Córdoba, Torres-Lista, Montenegro, 2019).

En conclusión, en la escuela, asisten diversos tipos de niños, con diferentes situaciones sociales, familiares y culturales que pueden intervenir en el éxito académico y personal. Como indica Uriarte (2006), ante esta realidad es necesario que todos en la comunidad escolar, desafíen los nuevos retos de la educación actual y desarrollen dinámicas educativas que contribuyan a formar personas capaces de participar activamente en la sociedad, sujetos preparados para enfrentar con posibilidades reales de éxito las inevitables dificultades de la vida, debido que la resiliencia no está en los seres excepcionales sino en todas las personas.

Agradecimiento

Este proyecto fue financiado por SENACYT (ITE-15-007). Se agradece al Ministerio de Educación (MEDUCA), Universidad Católica Santa María La Antigua (USMA), Sistema Nacional de Investigación (SNI) de Panamá, Lic. Ida Gálvez, Mgter. Elisa Riviera y Lic. Mario de León y a los participantes del estudio.

Referencias

- Alessandri, G., Borgogna, L., Latham, G.P., Cepalea, G., Theodorou, A., De Longis, E. (2020). Self-set goals improve academic performance through nonlinear effects on daily study performance. *Learning and Individual Differences*, 77:101784. DOI: doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101784
- Aienson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K. y Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigaciones*, 17, 109-110.
- Ávila de Encío, C. (2011). *Cuestionario para valorar la motivación escolar*. Recuperado de <http://www.vivirenfamilia.net/cuestionario/cuestionario-para-valorar-la-autoestima/>
- Castro Ríos, A., Saavedra Guajardo, E. y Rojas Jara, C. (2019). Contextos educativos urbanos y rurales vulnerables: un estudio de resiliencia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 22, (2), 2084-2105.
- Campos, P. (2020). Resilience, education and architecture: The proactive and “educational” dimensions of the spaces of formation. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 43, 101391. DOI: doi.org/10.1016/j.ijdr.2019.101391
- Delgado, B., Inglés, C.J., García-Fernandez, J.M. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Di Domenico, S. y Ryan, R.M. (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A new frontier in Self-Determination Research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 145, 1-14. DOI: 10.3389/fnhum.2017.00145

- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01193
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar Méndez, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.369281>
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S. y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. (1ª ed.). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Herrera L.C., Córdoba P., Torres-Lista V., Montenegro M. (2019). Marginación socio-económica de Panamá 1990-2010: estableciendo una línea base. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 83, 307-351. DOI: <https://doi.org/10.13043/dys.83.8>
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity¹. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. DOI: <doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Marchant, T., Haeussler, I. y Torretti, A. (2002). *TAE: Batería de Test de Autoestima Escolar*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 167-186.
- Metsäpelto, R.L., Zimmermann, F., Pakarinen, E., Poikkeus, A.M., Lerkkanen, MK. (2020). School grades as predictors of self-esteem and changes in internalizing problems: A longitudinal study from fourth through seventh grade. *Learning and Individual Differences*, 77, 101807. DOI: <doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101807>
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 13(2), 215-234.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, UNESCO. (2015). *Base de Datos del TERCE*. Recuperado de: www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/terce/what-is-terce/
- Padilla Carmona, M.T., García Gómez, S., y Suárez Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Plata Zanatta, L., González-Arratia, N., Oudhof van Barneveld, H., Valdez Medina J.L. y González Escobar, S. (2014). Factores Psicológicos Asociados al Rendimiento Escolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2, 131-149.
- Pizarro, E.F. (2017). *Relación entre autoestima, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPREUNMSM)* (Tesis doctoral). Universidad nacional mayor de San Marcos. Lima. Perú. Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6624?show=full>
- Saavedra, E. y Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) para niños entre 9 y 14 años*. (1ra Ed.). Santiago de Chile, Chile: CEANIM.

- Renta D.E, Aubert, A., Tierno García, J.M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *RMIE*, 24, (81), 481-505. ISSN: 14056666.
- Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>
- Ruiz Fernández, B.R., Gómez Vela, M., Fernández Pulido, R. y Badia Corbella, M. (2017). Influencia de la calidad de vida, la participación y la resiliencia en el desarrollo de alumnos de educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2), 111-128. DOI: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.06>
- Tapia, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Servicio de Publicaciones. Madrid, España: Univ. Autónoma. Madrid. ISBN: 84-7477-408-X
- Torres-Lista, V., Herrera, L.C, Montenegro, M., Gálvez, I., Noriega, G. y Rivera, E. (2018). Guía: Buenas Prácticas. *Las Claves del Éxito para una Educación de Calidad*. Ciudad de Panamá, Panamá: CENICS. ISBN 978-9962-12-838-0
- Torres-Lista, V., Herrera, L.C., Gálvez Amores, I., Noriega, G. y Montenegro, M. (2019). Hábitos de vida saludable y su impacto en el rendimiento de la prueba TERCE en niños panameños en edad escolar. *Nutr. clín. diet. Hosp*, 39(4), 116-121. DOI: 10.12873/3943torres
- Universidad Católica Santa María La Antigua USMA (2012). *Normas de Investigación. Buenas Prácticas éticas en la Investigación*. Ciudad de Panamá. Recuperado: <http://usma.ac.pa/wp-content/uploads/2015/09/reglamento-de-investigacion.pdf>
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: Pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar. *Educação e Pesquisa*, 3, 409-426.

Fecha de recepción: 17 de enero de 2020.

Fecha de revisión: 2 de marzo de 2020.

Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2020.