



Universidad Católica Santa María La Antigua

Vicerrectoría de Posgrado e Investigación

Tesis de Maestría

Psicología Clínica de Niños y Adolescentes

**RESILIENCIA: FACTORES PROTECTORES QUE INTERVIENEN EN LA
CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PANAMEÑAS.**

Presentado por: Elisa Carlina Rivera Camacho. 8-854-346

Directora de Tesis: Virginia Torres-Lista, Ph. D.

Asesor de tesis: Luis Herrera, Ph.D.

Panamá, 2018



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

doi del documento
<https://doi.org/10.37387/speiro.tm.594>

**RESILIENCIA: FACTORES PROTECTORES QUE INTERVIENEN EN LA
CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PANAMEÑAS.**

Página de aprobación del trabajo por parte del tribunal

Dedicatoria

Con mucho cariño principalmente a Dios y mis padres que me han dado la oportunidad de estudiar. Por brindarme su amor y apoyo cuando siempre lo he necesitado, por sus consejos, comprensión, ayuda en los momentos más difíciles y por ayudarme con los recursos necesarios para poder estudiar. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores mis principios, mi carácter, mi empeño, mi perseverancia, mi coraje para conseguir mis objetivos. Los amo con todo mi corazón.

A mi hermano Jorge por siempre formar parte de mi vida y por acompañarme en este proceso que no fue nada fácil.

A Daniel, por todo su amor, apoyo y comprensión durante este camino.

A toda mi familia que siempre estuvieron apoyándome en todo momento dándome ánimos para seguir adelante.

A todos los que tuvieron que partir a pesar de que no estén físicamente conmigo siempre lo estarán en mi corazón y sé que estarán muy contentos por verme triunfar en donde quieran se encuentren.

Al SENACYT, por dejarme participar en su estudio “Las claves del éxito para una educación de calidad” con código ITE15-007 que servirá como un gran aporte a la Educación Panameña y contribuirá a reducir la brecha educativa en nuestro país. De igual forma al MEDUCA por su colaboración y su respaldo dentro de las escuelas.

A la profesora Virginia y al profesor Luis, por toda su paciencia y ayuda en esta investigación, sin su apoyo nada de esto hubiera sido posible.

Índice general

Página de aprobación del trabajo por parte del tribunal.....	iv
Dedicatoria	v
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras.....	x
Índice de anexos.....	x
Resumen.....	xi
Abstract	xii
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN.....	13
Capítulo I: Introducción.....	14
Fundamentación del Problema	14
1 Antecedentes y Situación Actual.....	14
1.1 Problema de Investigación.....	18
2 Objetivos.....	18
2.1 Objetivo general.....	18
2.2 Objetivos específicos.....	19
3 Justificación.....	19
CAPÍTULO II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	23
1 Bases teóricas.....	24
1.1 Resiliencia y sus características.....	24
1.2 Resiliencia y Psicología.....	28
1.3 Resiliencia y Educación.....	31
1.3.1 Rendimiento Académico y Resiliencia.....	35
1.4 Resiliencia y Comunidad.....	39
2 Autoestima y sus elementos.....	41
2.1 Elementos de la autoestima.....	44
3 Motivación Escolar.....	47
3.1 Motivación Docente.....	48

4	Educación y Participación Ciudadana.....	51
4.1	Escalera de Participación según Roger Hart.....	53
5	Estudios TERCE.....	56
5.1	Descripción General del Estudio TERCE.....	56
5.2	Resultados del Estudio TERCE en Panamá.....	58
	CAPITULO III. METODOLOGÍA.....	61
1	Tipo de estudio.....	62
1.1	Método Adoptado.....	62
2	Sujetos de Investigación.....	63
2.1	Población y muestra.....	63
3	Técnica de recolección de datos.....	65
4	Criterios de Confidencialidad.....	67
	CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	70
	Capítulo IV. Presentación y análisis de resultados.....	71
1	Formato Escala Escolar de Resiliencia (E.R.E.) para niños de 9 a 14 años de edad.....	71
2	Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. Cuestionario AMOP-A.....	74
3	Encuesta de Participación Ciudadana.....	78
3.1	Participación de los Estudiantes.....	78
3.2	Encuesta de Participación Ciudadana de los Docentes.....	91
3.3	Encuesta de Participación Ciudadana de los Acudientes.....	98
4	Comparación en la aplicación de la Encuesta Participación Ciudadana (Año 2016 – Año 2017), caso paradigmático de la investigación.....	104
4.1	Encuesta de Participación Ciudadana de los Estudiantes.....	104
4.2	Participación Ciudadana, Docentes.....	108
4.3	Participación Ciudadana, Acudientes.....	109
4.4	Observación cualitativa del caso paradigmático.....	112
	CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	115

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....	116
1 Conclusiones	116
2 Recomendaciones.	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
Referencias Bibliográficas	126
ANEXOS	134

Índice de tablas

Tabla 1 Modelo de Grotberg para caracterizar la resiliencia en niños(as).....	28
Tabla 2 El docente constructor de resiliencia es alguien que.....	34
Tabla 3 Componente de la Resiliencia Comunitaria.	41
Tabla 4 Principales elementos de la autoestima.	46
Tabla 5 Posición de Panamá a nivel regional.	60
Tabla 6 Casos seleccionados.....	64
Tabla 7 Coeficiente de Correlación de Pearson de test E.R.E., de acuerdo al género.	74
Tabla 8 Coeficiente de Correlación de Pearson del cuestionario AMOP-A.....	77
Tabla 9 Participación ciudadana de estudiantes.....	79
Tabla 10 Percepción de la familia (estudiantes).	80
Tabla 11 Percepción de sí mismo y del entorno (estudiantes).....	81
Tabla 12 Percepción del docente.	83
Tabla 13 Percepción de la convivencia escolar dentro del salón.	84
Tabla 14 Percepción de la convivencia escolar (general).	85
Tabla 15 Percepción de la convivencia escolar (general). (continuación).....	86
Tabla 16 Diferencias estadísticas en la participación ciudadana de los estudiantes de acuerdo al factor “género”, “Terce”, “Tipo y “Ubicación”.....	87
Tabla 17 Participación ciudadana. Docentes.....	91
Tabla 18 Percepción Escolar.....	93
Tabla 19 Percepción de sí mismos (Docentes)	94
Tabla 20 Percepción del docente hacia el estudiante.....	95
Tabla 21 Participación de acudiente en la encuesta.....	98
Tabla 22 Percepción escolar del acudiente.	99
Tabla 23 Percepción de sí mismo (acudiente).....	100
Tabla 24 Percepción del docente.	101
Tabla 25 Participación Ciudadana (estudiantes, aplicación del 2016 y 2017).....	107
Tabla 26 Participación Ciudadana (acudientes, aplicación del 2016 y 2017).....	111

Índice de figuras

Figura 1 Siete tipos de resiliencias.....	30
Figura 2 Nivel de participación según Roger Hart	54
Figura 3 Mapa de distribución de los centros educativos a nivel nacional.	64
Figura 4 Formato de Escala Escolar de Resiliencia (E.R.E.) para niños de 9 a 14 años de edad.....	72
Figura 5 Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado.	76
Figura 6 Participación Ciudadana del Docente.	97
Figura 7 Participación Ciudadana, Acudientes. Diferencias en el factor “TERCE, Tipo de escuela y Ubicación”.....	103
Figura 8 Participación Ciudadana, Docentes.	109

Índice de anexos

Anexo 1 Las claves de los temas de la tabla 16 y 25.	135
Anexo 2 Escala de resiliencia escolar (E.R.E). Para niños entre 9 y 14 años.	136
Anexo 3 Cuestionario de Actitudes Motivacionales del Profesorado – AMOP-A ..	138
Anexo 4 Hoja de Respuestas de Cuestionario – AMOP-A	142
Anexo 5 Cuestionario participación ciudadana y vida democrática (estudiantes). 143	
Anexo 6 Cuestionario de participación ciudadana y formación ciudadana (para padre/madre/ responsable del menor)	153

Resumen

La educación en las últimas décadas se ha venido transformando 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 la enseñanza y el aprendizaje de las personas en todos los ámbitos. Sin embargo, la educación en Panamá tradicionalmente, se ha centrado en el contexto cuantitativo del aprendizaje, dejando de un lado otros factores que pueden incidir en el rendimiento, como la motivación, autoestima, comunidad (interacción social) y resiliencia. El objetivo central es analizar los factores protectores que interviene en la resiliencia educativa, participación ciudadana y motivación. Los estudios de casos fueron seleccionados a través de los resultados obtenido en las pruebas TERCE por las escuelas oficiales/particulares de zonas rurales/urbanas que obtuvieron alto/bajo puntaje. El Método empleado corresponde al enfoque mixto, debido que analizará estudios a través de aspectos cuantitativos/cualitativos. La muestra es no probabilística y estuvo representada por (8) casos de la República de Panamá, escogidos a partir de los resultados obtenidos en el estudio TERCE a través de la media aritmética (mejor rendimiento (5) escuelas; bajo rendimiento (3) escuelas) y tomando en cuenta criterios de localización y acceso. 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). $P < 0.05$ fue considerado estadísticamente significativo. Resultados y Conclusiones: En esta investigación se observó que, en el caso paradigmático de estudio, tanto los niños y las niñas tienen un nivel de resiliencia (Media), asociado a niveles positivos en la dimensión identidad-autoestima y a la dimensión recursos internos. Estos resultados demuestran que a pesar de las carencias socioeconómicas familiares que presentan los niños cuentan con otros recursos tanto psicológicos como sociales que son cubiertas en este caso por la institución escolar y comunidad educativa, donde los niños encuentran personas significativas (docentes, comunidad y compañeros de clases, etc.) que apoyan su crecimiento, cubre sus necesidades primarias, atenúa sus dificultades e inseguridades y modela su desarrollo personal y social.

Palabras Clave: *Resiliencia, Motivación docente, Participación ciudadana y Rendimiento Académico.*

Abstract

In the last decade's education has been transformed from a traditional context to a competition to create healthy and inclusive schools in order to develop professional, social and personal skills, but this entails transformations of a whole system, to conceive, organize, plan, impart, evaluate the teaching and learning of people in all areas. However, education in Panama has traditionally focused on the quantitative context of learning, leaving aside other factors that may affect performance, such as motivation, self-esteem, community (social interaction) and resilience. The main objective is to analyze the protective factors that intervene in educational resilience, citizen participation and motivation. The case studies were selected through the results obtained in the TERCE tests by the official / private schools of rural / urban areas that obtained high / low score. The method used corresponds to the mixed approach, because it will analyze studies through quantitative / qualitative aspects. The sample is non-probabilistic and was represented by (8) cases from the Republic of Panama, chosen from the results obtained in the TERCE study through the arithmetic mean (better performance (5) schools, low performance (3) schools) and taking into account location and access criteria. Within the selected cases, one (1) standard case was chosen; that fulfilled the characteristics established in the design to be a paradigmatic case (in-depth study). $P < 0.05$ was considered statistically significant. Results and Conclusions: In this research it was observed that, in the paradigmatic case of study, both boys and girls have a level of resilience (Average), associated with positive levels in the identity-self-esteem dimension and the internal resources dimension. These results show that in spite of the family socioeconomic deficiencies that children present, they have other psychological and social resources that are covered in this case by the school and educational community, where children find significant persons (teachers, community and peers). classes, etc.) that support their growth, covers their primary needs, mitigates their difficulties and insecurities and models their personal and social development.

Keywords: Resilience, Teacher motivation, Citizen participation and Academic Performance.

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

Capítulo I: Introducción.

Fundamentación del Problema

1 Antecedentes y Situación Actual.

La resiliencia es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a acontecimientos adversos (Aubenas, F. & Benasayag, M., 2002). La resiliencia en educación es la capacidad de resistir, para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social. Además, es un término que se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo pedagógico proactivo basado en el bienestar, el cual se centra en la adquisición de competencias y eficacia propias. (Linares, R., 2014).

Además, existen factores protectores tanto internos como externos que favorecen el desarrollo de la resiliencia, como: las condiciones del entorno para beneficiar el desarrollo de personas o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de las circunstancias desfavorables, las condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: familia extensa, apoyo de un adulto significativo o integración social y los factores protectores internos: están referidos a atributos de la propia persona: autoconcepto,

seguridad y confianza en sí mismo, motivación, facilidad para comunicarse y empatía. (Noriega, G., Angulo, A. & Angulo, G., 2015)

Es por esto que la educación es considerada como un proceso multidimensional, debido a que interviene en diferentes factores sociales, cognitivos y emocionales en el proceso del aprendizaje. (Garbanzo, 2007) Estos factores, también llamados determinantes personales son: la competencia cognitiva, la motivación, autoconcepto académico, autoeficacia, el bienestar psicológico, resiliencia entre otros, (Villalobos y Castelán (2007)

La autoestima, motivación y la resiliencia, ejercen un papel significativo en el contexto académico; debido a que la autoestima, es un elemento básico para la formación personal de los niños dado que depende su desarrollo en el aprendizaje, su adaptación al entorno y la construcción de su identidad. Es así que cuando un niño adquiere buena autoestima se sentirá competente, seguro de sí mismo y valioso. Además, se comunicará de manera fluida y logrará construir relaciones sociales adecuadas. Al contrario, un niño con baja autoestima no confiará en sus propias habilidades, ni en las de los demás por lo que tendrá tendencia a sentirse inferior a otros comportándose de manera tímida y crítica, mostrará poca creatividad siendo más propenso a desarrollar conductas agresivas y aislamiento social (Aldana, 2012).

Por esta razón, y a pesar de las diferentes adversidades que enfrentan la familia y los niños en su escuela, los procesos de resiliencia cobran especial relevancia en estos contextos, pues contribuyen de manera significativa al

desarrollo educativo de los niños en medio de las situaciones adversas o de vulnerabilidad que puedan enfrentar. En este sentido, Crosnoe (2005) sugiere que es necesario hacer intervenciones en la resiliencia desde la educación y las relaciones interpersonales, y propone que el sistema educativo trabaje con propósitos mancomunados con la familia, docente y comunidad, con el fin de mejorar el bienestar de los niños. (García *et al.*, 2016). Por tanto, es importante vincular al sistema educativo, la participación ciudadana en todos los contextos sociales, debido que se integra la cultura de participación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando una educación inclusiva y de calidad.

Sin embargo, en América Latina los sistemas educacionales comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico, y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. (Noriega, G., 2017).

Otro aspecto pendiente en materia educativa, es a nivel de infraestructura; algunas escuelas carecen de óptimas condiciones, donde el 62% de las escuelas en la República de Panamá tienen agua potable y 1 de cada 2 tiene servicios sanitarios insuficientes (Noriega, G. 2017). Están las denominadas “escuelas ranchos”, con un docente para todos los niveles, menor número de horas de clases al año, éstas son características zonas rurales o de difícil acceso a nivel nacional.

La provincia de Darién y las Comarcas de Guna Yala, Emberá y Ngäbe Buglé presentan las condiciones educativas más desafiantes, tanto en

infraestructura, personal capacitado, entre otras necesidades, debido a que en estas zonas se observa que las mujeres tienen menores oportunidades para acceder a la educación en relación a los hombres. (MEDUCA, 2014).

Por último, lograr una educación de calidad es uno de los principales retos y desafíos que tenemos como sociedad. Para lograr impactar en las condiciones de vida de hombres y mujeres. Esta búsqueda permanente de calidad educativa a través de programas educativos; debe implicar no solo evaluaciones cuantitativas, sino dimensiones que busque potenciar las habilidades de las personas para hacer frente la sociedad actual en la que vivimos.

1.1 Problema de Investigación

¿Cómo se comportan los factores protectores que intervienen en la resiliencia educativa, participación y motivación docente, en los casos seleccionados a través del estudio TERCE?

2 Objetivos.

2.1 Objetivo general.

- Analizar los factores protectores que intervienen en la resiliencia educativa, participación ciudadana y motivación, en los casos seleccionados a través del estudio TERCE

2.2 Objetivos específicos.

- Categorizar los resultados del rendimiento académico de las escuelas a través de la prueba Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y seleccionar un caso paradigmático.
- Identificar los factores que intervienen en la resiliencia educativa en el caso paradigmático.
- Describir la motivación del personal docente en la escuela de seleccionada como caso paradigmático.
- Evaluar la participación ciudadana de los estudiantes, docentes, y acudientes como indicadores del éxito académico.

3 Justificación.

El acceso a la educación en América Latina y el Caribe ha alcanzado un progreso considerable y reconocido internacionalmente. Sin embargo, esto no es suficiente para cumplir con el derecho a la educación, que consiste en tres elementos: el acceso a una escuela, el derecho a aprender y la conformación de escuelas inclusivas, capaces de atender la gran diversidad que caracteriza a los estudiantes, y de aportar a todos lo necesario para un logro educativo adecuado. (UNESCO, S/F).

Es por esto que surgió la necesidad de evaluar la calidad de la educación a nivel de América Latina y el Caribe, a través del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Las pruebas TERCE son la tercera evaluación del aprendizaje de educación primaria que se realiza desde 1994, antecedido por el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) en 1997 y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) en 2006.

En este estudio, realizado entre el 2011 y 2014, participaron 15 países Latinoamericanos, entre ellos Panamá. En el mismo participaron un total de 195.752 estudiantes, de los cuales 100.752 fueron de tercer grado y 95 mil de sexto grado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2013).

Esta prueba mide logros de aprendizaje a través de la evaluación de conocimientos en matemática, lectura, escritura y ciencias naturales. Según informes de la UNSECO (2016), en estas pruebas Panamá se posicionó en todas las áreas y grados evaluados con medias significativamente inferiores en comparación a otros países.

De acuerdo con el informe del Departamento de Estadística de la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo del MEDUCA, hasta el segundo trimestre de 2016 hay 48 mil 864 estudiantes reprobados, de los cuales 13 mil 984 corresponden a primaria, 21 mil 511 a premedia y 13 mil 369 al nivel de media. Diversos estudios constatan que la situación social de pobreza

socioeconómica es un factor de riesgo psicosocial, donde son especialmente vulnerables los niños y adolescentes. (Moreno V. J., 03 de octubre de 2016)

Los estudiantes más propensos a tener fracasos escolares a menudo se enfrentan a un conjunto de problemas causados por la pobreza, salud, desintegración familiar u otras condiciones sociales que les dificultan el éxito escolar. (Fernández, A., 2013). Además, muchos de estos alumnos provienen de familias cuyos padres también tuvieron un fracaso académico, motivo por el cual se reproduce el patrón y se restringe la movilidad social alcanzada con un mayor nivel educativo (Fernández & Del Valle, 2011).

En las últimas décadas, se ha ido introduciendo el término de *Resiliencia* tanto en el ámbito de la salud como en la educación. Más que un nuevo concepto se trata de un dominio del conocimiento en el que confluyen observaciones, investigaciones y prácticas psicosociales, las cuales evidencian la capacidad del ser humano para resistir y superar las adversidades, y para construirse con integridad, a pesar de haber sufrido experiencias traumáticas. La resiliencia más allá de ser una condición permanente y dependiente de factores externos a la persona, es una construcción propia y que varía según los contextos y los momentos en que ocurre (Saavedra, 2003).

Desde el punto de vista del desarrollo individual, el concepto de la resiliencia forma parte de las interacciones del niño con su entorno, en el ecosistema formado por el individuo, su familia y otros ámbitos sociales más o

menos próximos: la escuela, la comunidad amplia y otros factores socioculturales vigentes en cada momento histórico. La construcción de la resiliencia depende del funcionamiento de los factores individuales, familiares, socioculturales y sus continuas interdependencias. (Villalta, M. A. & Saavedra, E., 2012).

La escuela se convierte en un ámbito de resiliencia cuando sobrepasa la mera función cognoscitiva, de enseñar y aprender, y se convierte en un espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los niños para tener vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros ámbitos. (Acevedo, V. E. & Restrepo, L., 2012; Gaxiola, J. C., González, S., & Gaxiola, E. 2013).

Es por esto que en esta investigación se estudiará cuáles son los factores que influyen en la resiliencia educativa en una escuela de difícil acceso, a pesar de vivir bajo condiciones socioeconómicas diferentes a los niños que se encuentran en zonas urbanas, lograron obtener excelentes resultados en la evaluación internacional y con ello romper el círculo vicioso que hay entre un deficiente entorno socioeconómico y un bajo rendimiento educativo.

CAPÍTULO II
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Capítulo II: Revisión Bibliográfica.

1 Bases teóricas.

1.1 Resiliencia y sus características.

El vocablo resiliencia se origina en el término latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Es un término que se utiliza en las ciencias sociales: como la psicología, pedagogía y sociología; éste explica cómo las personas se sobreponen a traumas, estrés y riesgos en un momento determinando de su vida. (Rutter, 1993).

Por otro lado, los primeros estudios de resiliencia se concentraron en las cualidades individuales del niño o adolescente, el cual le denominaron: el niño flexible. Sin embargo, el niño resiliente fue descrito como invulnerable (Anthony, 1974) o invencible (Werner y Smith, 1982), pero estos términos resultaron ser engañosos, dando paso al concepto de resiliencia.

Rutter, M. (1990) fue uno de los pioneros en el estudio de la resiliencia y la define como: un fenómeno manifestado por personas que evolucionan favorablemente, habiendo sido víctimas de estrés, que para la población en general, comprendería un riesgo serio con consecuencias graves (Forés, A., 2008). Además, establece que los factores de protección son externos al niño Rutter (1979); no obstante, Garmezy *et al.* (1984) indicaron tres factores de protección: el individuo, la familia y la comunidad (escuela, compañeros, etc.).

Sin embargo, el término resiliencia, ha tenido diversas variaciones desde la década de los noventa, es decir, Werner (1995) lo define como el resultado positivo ante situaciones de riesgo o estrés; mientras Luthar (2006) lo ve como la adaptación positiva a pesar de la adversidad vivida. Desde esta perspectiva, la resiliencia no se mide directamente, sino que se evalúan las evidencias de dos dimensiones: adversidad significativa y adaptación positiva.

Asimismo, el término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a los sujetos que a pesar de haber nacido y vivido en situaciones de adversidad, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos. La resiliencia es una capacidad innata que poseen las personas para triunfar y desarrollarse de manera socialmente aceptable, resistiendo a la destrucción para construir una vida digna (Poletti, R., & Dobbs, B., 2013).

Distintos autores han conceptualizado la resiliencia como la suma de factores individuales, familiares y sociales, así como una función de factores de protección integrado por recursos personales y sociales (Becoña, E., 2006).

Es por esto, que Werner (1982,1989) y Garmezy (1993) identificaron cuatro factores de conductas de resiliencias que se presentan en niños cuando se encuentran en situaciones conflictivas, estas son las siguientes: a) el temperamento: muestran un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y actitud responsable frente a los demás, b) la capacidad intelectual y el modo en que es utilizada, c) la naturaleza de la familia, rasgos propios de ésta: como su grado de cohesión, la manifestación de ternura y la preocupación por el

bienestar de los niños y d) la disponibilidad de fuentes de apoyo externo como contar con un padre/madre sustituta, un maestro o en su defecto una institución como puede ser la escuela, la iglesia u otra institución que sirva de contención. (Klinkert, M., 2002),

Estas características son fundamentales para comprender el funcionamiento de un niño resiliente, como hace para salir adelante ante situaciones adversas de la vida. Este tipo de niños suelen responder adecuadamente frente a los problemas cotidianos, son más flexibles y sociables, predomina la actitud racional, poseen buena capacidad de auto-control y autonomía.

Asimismo, el contexto y entorno familiar, el niño logra sobreponerse ante situaciones tan complejas de tipo socioeconómicas, va generando en el mismo: una adecuada autoestima y auto-eficacia; mayor capacidad de enfrentar constructivamente la competencia y aprender de los propios errores; mejores estilos de afrontar una situación adversa; capacidad de recurrir al apoyo de los adultos cuando sea necesario; actitud orientada al futuro; optimismo y mayor tendencia para desarrollar sentimientos de esperanza; capacidad de empatía; buen sentido del humor; habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente; y capacidad para encontrar soluciones nuevas para problemas cognitivos, sociales, familiares, entre otros. (Grotberg, E., 2002).

Por tanto, el apoyo y la influencia positiva del medio familiar en el que se desarrolla el niño y niña contribuyen a mejorar estos rasgos y habilidades. Los niños y niñas resilientes suelen vivir en un clima educacional abierto y con límites claros; cuentan con modelos generales que motivan el enfrentamiento constructivo, comparten responsabilidades sociales y se ven estimulados por la existencia de expectativas de logros realizados por parte de los adultos. (Hernandez, A., 2002).

Por otro lado, Grotberg (1995) propuso un modelo donde se caracteriza a un niño y niña resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”, en estas verbalizaciones están las fuentes generadoras donde aparecen distintos factores que contribuyen en forma positiva el desarrollo de la resiliencia como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. Es decir, los agentes como la salud y educación pueden promover la resiliencia, aumentando situaciones que promuevan una adecuada verbalización positiva en niño y niña. (Ver Tabla 1).

Tabla 1 Modelo de Grotberg para caracterizar la resiliencia en niños(as).

VERBALIZACIÓN			
YO TENGO	YO SOY	YO ESTOY	YO PUEDO
Personas en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.	Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.	Dispuesto a responsabilizarme por mis actos.	Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.	Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.	Seguro de que todo saldrá bien.	Buscar la manera de resolver mis problemas.
Personas que con su conducta me enseñan la manera correcta de proceder.	Respetuoso de mí mismo y del prójimo.	Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.	Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.	Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.	Rodeado de compañeros que me aprecian.	Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o necesito aprender.	Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.		Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
			Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
			Sentir afecto y expresarlo.

Fuente: (Grotberg, 1995)

1.2 Resiliencia y Psicología.

La resiliencia se puede abordar desde dos perspectivas psicológicas la positiva y la tradicional. La primera se focaliza en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos y la segunda en sus debilidades y patologías. En esta investigación se parte de la contribución del Instituto

Español de Resiliencia (2015) definiéndola como, la capacidad de afrontar la adversidad saliendo fortalecido y alcanzando un estado de excelencia profesional y personal.

La resiliencia es el convencimiento que tiene un individuo o equipo en superar los obstáculos de manera exitosa, sin pensar en la derrota a pesar que los resultados estén en contra, al final surge un comportamiento ejemplar a destacar en situaciones de incertidumbre con resultados altamente positivos. Esa capacidad de resistencia se prueba en situaciones de fuerte y prolongado estrés, como por ejemplo: a la pérdida inesperada de un ser querido, el maltrato o abuso psíquico o físico, las prolongadas enfermedades temporales, al abandono afectivo, al fracaso, las catástrofes naturales y a la pobreza extrema. (Machacon, 2011).

Wolin y Wolin (1992) consideran que no existe la resiliencia como algo singular, sino resiliencias, en plural, indicando que hay siete tipos de resiliencias, las cuales evolucionan progresivamente a través de cada una de las etapas del desarrollo. (Ver Figura 1). Donde el eje principal es el “YO” de cada persona, en el cual se concentra todo aquello que debe asimilar, sobre la cual debe tomar conciencia y aprovechar en beneficio propio como de los demás.

Figura 1 Siete tipos de resiliencias.



Fuente: Wolin & Wolin (1992).

Además, Wolin, W. (2002) considera que la resiliencia psíquica es el resultado de múltiples procesos que contrarrestan las situaciones nocivas, como: el equilibrio que enfrenta a la tensión, el compromiso y el desafío, la superación, la significación y valoración, la positividad de sí mismo, la responsabilidad y la creatividad.

Otras perspectivas, como la neurociencia, han demostrado que la mayor capacidad para sobreponerse a la adversidad proviene de una mayor activación de la región izquierda de la corteza prefrontal respecto a la región

derecha. Una persona resiliente puede llegar a activar hasta treinta veces más su región prefrontal izquierda que otra con baja resiliencia. Además, las personas que se recuperan rápidamente de las adversidades muestran conexiones más fuertes (más materia blanca) entre la corteza prefrontal y la amígdala. (Davidson, R. & Begley, S., 2012). La corteza prefrontal atenúa las señales emitidas ligadas a las emociones negativas de la amígdala y, de esta forma, permite al cerebro planificar sin la distracción de las emociones negativas (Kim, M., & Whalen, P., 2009).

Asimismo, este enfoque, supone que las personas más resilientes tienen mayor equilibrio emocional frente a las situaciones de estrés, afrontando mejor la presión, esto les permite tener una sensación de control enfrentando los acontecimientos y una mayor capacidad para afrontar situaciones que se presenten. (Instituto Español de Resiliencia, 2015)

1.3 Resiliencia y Educación.

Para la educación, el término resiliencia implica lo mismo que en física, una dinámica positiva, una capacidad de volver hacia adelante. Sin embargo, la resiliencia humana no se limita a resistir, permite la reconstrucción. En el ámbito educativo está concebida como un resorte moral y se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se

supera a pesar de la adversidad. (Poletti, R., & Dobbs, B., 2013; Simpson, M., 2008).

Es por esto que, en la educación actual, es un proceso que presenta las mismas características del pensamiento y del hombre de nuestra época: es decir, multidimensional, abierto a transformación cada vez más compleja que le exige cumplir con su tarea existencial, instaurar su diferencia y construir su singularidad. (Poletti, R., & Dobbs, B., 2013).

La escuela se convierte en una comunidad constructora de relaciones positivas y de aprendizajes significativos, fomentado el buen rendimiento y la permanencia de los niños y niñas en la institución y el sentido de pertenencia a la misma. Los docentes deben poseer una elevada autoestima, estar dispuestos a dar y recibir ayuda, confiando siempre en su potencial y en el de los demás, para realizar un trabajo de calidad acorde al contexto etario de los niños y niñas. (Simpson, M., 2008).

La resiliencia se trata de un aprendizaje que puede darse durante toda la vida y más allá de las particularidades de cada individuo, es decir, todas las personas pueden aprender a ser resilientes, al igual que los niños, independientemente de que estén inmersos en problemas o no, pueden beneficiarse de los programas educativos que promuevan la resiliencia, capacidad imprescindible no sólo para el desarrollo exitoso del alumno sino también del docente. (Guell, M., 2010). Todas las personas, alumnos y educadores, poseen características de resiliencia, a partir de los cuales, es

posible ayudar a superar las dificultades y afrontar el futuro con confianza y optimismo.

Cyrulnik, B. (2003) plantea que el mejor espacio para trabajar la resiliencia es la escuela, porque el niño y niña instaura un ambiente de socialización para el fortalecimiento de la persona/personalidad.

Muchas veces, la escuela recibe a estudiantes que están en situación de desventaja social, familiar o personal y que son sujetos de riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad. Ante estas realidades no se puede permanecer expectante, en consecuencia, es necesario que todos los que forman parte de la comunidad escolar y en particular los docentes, afronten decididamente los nuevos retos de la educación actual y desarrollen dinámicas educativas que contribuyan a formar personas capaces de participar activamente en la sociedad, es decir, sujetos preparados para afrontar con posibilidades reales de éxito las inevitables dificultades de la vida. (Uriarte, J.D., 2006).

La vida profesional de los docentes transcurre en la casi exclusiva compañía de sus estudiantes, por tal razón los docentes deben: ser más cercanos a los estudiantes, conocer sus situaciones personales y familiares, tener vocación, dedicación, escucharle, animarle, y ayudarle a descubrir sus fortalezas para que el alumno sea capaz de solucionar sus problemas. (Cyrulnik, B., 2003). (Ver Tabla 2).

Tabla 2 El docente constructor de resiliencia es alguien que...

1. Busca oportunidades de interactuar con otros.	2. Comprende y acepta las políticas y las reglas.	3. Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas.
4. Toma parte en actividades de desarrollo profesional significativo.	5. Tiene una elevada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto.	6. Presta ayuda y las recibe de otros educadores.
7. Tiene sensación de pertenencia a través de mensaje de valoración y apoyo.	8. Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores.	9. Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales.
10. Demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás.	11. Se siente valorado en el desempeño de su rol.	12. Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.
13. Valora el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción de decisiones.	14. Dedicar el tiempo y adquiere las habilidades requeridas para participar con eficacia.	15. Está al tanto de lo que sucede y toma parte en la celebración y en los éxitos de la escuela.
Fuente: (Henderson, N., & Milstein, M., 2003).		

Las evaluaciones del desempeño profesional de los docentes y directivos, también suelen basarse en lo que hacen en sus aulas, y rara vez se recompensa el trabajo en equipo u otras actividades cooperativas que promueven la vinculación. Por esto, se debería estructurar la jornada escolar de modo que permita propiciar más oportunidades de interacción significativa. Por ejemplo, cuando se forman equipos de trabajo con fines didácticos, se promueven relaciones afectivas y una sensación de pertenencia entre los

docentes, al mismo tiempo que se brinda a los alumnos un ejemplo de educación cooperativa. Una permanente y eficaz comunicación con los padres de familia y representantes, hace que estos se sientan y se involucren con los proyectos educativos que se desarrollan en la institución. (Henderson, N., & Milstein, M., 2003).

Desde esta perspectiva la escuela se convierte en una comunidad constructora de relaciones positivas y de aprendizajes significativos, fomentado el buen rendimiento, la permanencia de los niños(as) en la institución y el sentido de pertenencia a la misma. Los docentes deben poseer una elevada autoestima, estar dispuestos a dar y recibir ayuda, confiando siempre en su potencial y en el de los demás, para realizar un trabajo de calidad acorde a la realidad etaria de los niños y niñas. (Henderson, N., & Milstein, M., 2003).

1.3.1 Rendimiento Académico y Resiliencia.

El rendimiento viene del latín *reddere*, que significa pagar o restituir, existiendo una relación entre lo obtenido y el esfuerzo que es empleado para lograrlo (Villasmil, 2010). El rendimiento académico es dinámico y estático, pues responde al proceso de aprendizaje y está vinculado a medidas y juicios de valor, según el modelo social vigente. Asimismo, el rendimiento académico se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa,

cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pizarro Cherre, E.F., 2017).

Además, es un proceso multicausal, debido que interviene diferentes factores sociales, cognitivos y emocionales en el proceso del aprendizaje. Estos factores, también llamados determinantes personales son: la competencia cognitiva, la motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono de los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes y género (Garbanzo, 2007). No obstante, Villalobos y Castelán (2007) manifiestan que existen otros factores como: el institucional, pedagógico, psicosocial, sociodemográfico que intervienen en el rendimiento del estudiante:

- El factor institucional: son las características estructurales y funcionales que difieren en cada institución, y su grado peculiaridades propias. Dentro de los factores institucionales se incluyen variables como: horarios escolares, tamaños de los grupos, si cuenta con biblioteca y ambiente institucional (Montero, Villalobos y Valverde; 2007)
- Factores Pedagógicos: Se considera la influencia del docente en los alumnos y su rendimiento académico, es decir, su capacidad de comunicación, y de relacionarse con los alumnos juega un rol importante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje de

los estudiantes. Esta caracterizado por las diferentes estrategias de enseñanza utilizadas por el docente, los métodos de evaluación, materiales didácticos y la capacidad empática docente-estudiante. (Montero, *et al.*, 2007)

- Factores Psicosociales: consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que es evidente que ejercen una clara influencia sobre los individuos. Garbanzo (2007) señala que existen factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúa con la vida académica del estudiante, estos son: las diferencias sociales, el entorno familiar, el nivel educativo de los familiares o acudiente del estudiante, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico y variables demográficas.
- Factor Sociodemográfico: las variables sociodemográficas son género, el nivel económico familiar, el tipo de colegio y el nivel educativo de los familiares o acudiente. Asimismo, el entorno sociocultural, permite lograr acceso a la educación, a empleo y movilidad social. Los elementos sociales y culturales de la vida familiar facilitan el desarrollo intelectual de la persona y pueden ser considerados como una forma de capital cultural y de elementos de resiliencia. (Montero, *et al.*, 2007).

Por otro lado, las escuelas con directivos y maestros resilientes son exitosas y tienden a mantener estándares académicos elevados, a suministrar retroinformación eficaz que ayuda a los estudiantes ofreciéndoles posiciones de confianza y responsabilidad. Los educadores conscientes de su responsabilidad en su clase pueden fomentar la resiliencia en sí mismos, en el aula y entre los estudiantes. La clave fundamental es que la escuela sea capaz de ofrecer los reforzadores de los factores protectores en la vida de los estudiantes y de los docentes. La responsabilidad del maestro es detectar a los estudiantes “en riesgo” y ayudarles a construir su resiliencia. Para promover la resiliencia se han de favorecer climas emocionales positivos y optimistas en los que el alumno se sienta seguro y responsable, sin estar ello reñido con la debida exigencia. (Villalobos, E., & Castelán, E., 2011).

Adicionalmente, la autoestima en relación con el rendimiento escolar, se entiende como el principal factor que influye en la superación personal de cualquier ser humano. El fortalecimiento de la autoestima debe ser tarea en conjunto entre los docentes y padres de familia. Además, es modificada por los mensajes recibidos en la infancia que van marcando la vida del individuo; y son estas experiencias las que ayudan a desarrollar al niño resiliente. (Haeussler, I., 1995)

Por consiguiente, la autoestima, empatía y motivación está relacionadas con el rendimiento académico. La confianza del estudiante en sus capacidades académicas, personales, es el punto de partida para el establecimiento de una

relación comprometida con su rendimiento. Al presentarse niveles académicos altos, el estudiante muestra interés y se involucra por lo que ocurre en el salón de clases, experimenta satisfacción por su trabajo personal y un buen cumplimiento en general de las metas académicas. El estudiante resiliente hace una evaluación con relación a las posibilidades de lograr de forma exitosa sus tareas. Esta visión personal de poder realizar las cosas, implica tener confianza en sus capacidades personales, permite aprender de las experiencias vividas, el aprendizaje de los errores con la finalidad de lograr reorientar los esfuerzos, o en su defecto desistir para tomar otro camino. (Pizarro Cherre, E.F., 2017).

1.4 Resiliencia y Comunidad.

La resiliencia es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, y sirve para hacerles frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia (Vanistaendel, 2002).

La relación cercana que tiene la resiliencia y la comunidad es que identifica la manera en que los grupos humanos responden a las adversidades, como colectivo les afectan al mismo tiempo y de manera semejante: terremotos, inundaciones, sequías, atentados, represión política y otras, al tiempo que muestra cómo se desarrollan y fortalecen los recursos con

los que ya cuenta la comunidad. Comprende tanto los recursos tangibles, es decir los recursos materiales, humanos o procedimentales que protegen a los individuos y compensan las debilidades, como los intangibles, aquellos que capacitan para sobreponerse a las dificultades y para lograr una adaptación exitosa. Se refiere más a las capacidades inherentes de la comunidad que se movilizan ante los desastres que a los recursos externos que pudieran lograr (Maguire & Cartwright, 2008)

Además, la resiliencia comunitaria está caracterizada por a) la gobernabilidad, b) evaluación del riesgo, c) conocimiento y educación, d) gestión de riesgos y evaluación de la vulnerabilidad, y e) preparación y respuestas. A partir de estas temáticas una comunidad desarrolla cierto nivel de resiliencia, debido que integra factores asociados a la comunidad y factores institucionales. (Twigg, J., 2007). (Ver Tabla 3).

Tabla 3 Componente de la Resiliencia Comunitaria.

Área Temática	Componentes de la Resiliencia.
1 Gobernabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas, planeación, prioridades y compromiso político. - Sistemas legales y regulatorios. - Integración con políticas de desarrollo y planeación. - Integración con la respuesta y recuperación de emergencias. - Mecanismos, capacidades y estructura institucionales; asignación de responsabilidades. - Alianzas. - Rendimiento de cuentas y participación comunitaria.
2 Evaluación del riesgo	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación e información de amenazas/riesgos. - Evaluación e información de vulnerabilidad e impacto. - Capacidades científicas y técnicas e innovación.
3 Conocimiento y Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Concientización pública, conocimiento y habilidades. - Gestión y difusión de la información. - Educación y capacitación. - Culturas, actitudes, motivación. - Aprendizaje e investigación
4 Gestión de riesgo y reducción de la vulnerabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del medio ambiente y recursos naturales. - Salud y bienestar vulnerabilidad. - Formas de sustento sostenibles. - Seguridad social. - Instrumentos financieros. - Protección física; medidas técnicas y estructurales. - Sistemas de planeación.
5 Preparación y respuestas para el desastre.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades organizacionales y coordinación. - Sistemas de alerta temprana desastres. - Preparación y planeación para la contingencia. - Recursos e infraestructura para emergencias. - Respuesta a y recuperación de emergencias. - Participación, voluntariado, rendición de cuentas.
Fuente: Twigg, J. (2007).	

2 Autoestima y sus elementos.

La palabra autoestima, etimológicamente, proviene del griego *auto* (por sí mismo) y del latín *aestimar* (evaluar, valorar). De aquí se entiende que el concepto se refiere al valor personal que uno se atribuye a sí mismo. (Etimologías de Chile, 2017).

La autoestima por su grado de complejidad, ha sido estudiada en el campo de las ciencias sociales, con diferentes interpretaciones, la psicología, precisa la autoestima como la vivencia psíquica, que ha acompañado al ser humano desde sus comienzos. El constructo psicológico de autoestima se remonta a William James, a finales del siglo XIX, quien, en su obra *Los Principios de la Psicología*, analiza de forma metódica el fenómeno de la autoestima, indicando que las personas tienden a valorarse tomando en cuenta componentes espirituales, sociales y materiales de su identidad. Gracias a sus aportes muchas investigaciones posteriores han logrado ampliar este concepto. (Bonet, J., 1997; Rojas-Marcos, 2007)

Ya entrado el siglo XX, la influencia inicial de la psicología conductista minimizó el estudio introspectivo de los procesos mentales, las emociones y los sentimientos, reemplazándolo por el estudio objetivo mediante métodos experimentales de los comportamientos observados en relación con el medio. El conductismo situaba al ser humano como un animal sujeto a reforzadores y sugería situar a la propia psicología como una ciencia experimental similar a la química o a la biología. Como consecuencia, se descuidó durante bastante tiempo el estudio sistemático de la autoestima, que era considerada una hipótesis poco susceptible de medición rigurosa. (Bonet, J., 1997).

A mediados del siglo XX, con la psicología fenomenológica y la psicoterapia humanista, la autoestima volvió a cobrar protagonismo y tomó un lugar central en la autorrealización personal, en el tratamiento de los trastornos psíquicos.

Se empezó a contemplar la satisfacción personal y el tratamiento psicoterapéutico, y se hizo posible la introducción de nuevos elementos que ayudaban a comprender los motivos por los que las personas tienden a sentirse poco valiosas, desmotivadas e incapaces de emprender por ellas mismas desafíos. (Bonet, J., 1997).

A pesar de los avances en la terminología, todavía se le considera a la terminología autoestima como ambigua, debido que autoaceptación, autoajuste, autovaloración, autoestima, autoconcepto, autoimagen, son términos que se usan indistintamente para significar el concepto, positivo o negativo, que uno tiene de sí mismo. Algunos autores consideran la autoestima como un constructo hipotético que representa el valor relativo que los individuos se atribuyen o que creen que los demás les atribuyen. (Ortega R, P., Mínguez V, R. & Rodes B, M.L, 2000).

Existen diversas formas de definir la autoestima, por ejemplo, a través del enfoque actitudinal, la autoestima se basa en la idea de que el *self* puede ser considerado como cualquier objeto de atención para el sujeto. Por otro lado, se puede definir la autoestima en las distintas respuestas psicológicas que las personas sostienen de su *self*, estas se describen como de naturaleza afectiva o basadas en el sentimiento de valoración personal: positiva-negativa, aceptación-rechazo. (Ortega, *et al.*, 2000). Vale agregar Wells y Marwell (1976) manifiestan que la autoestima puede entenderse también como una función o componente de la personalidad. En este caso, la autoestima se

considera como parte de uno mismo o sistema del *self* vinculada a la motivación y autorregulación. Adicional Bonet, J., (1997), exhibe que la autoestima es un conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. En resumen: es la percepción evaluativa de nosotros mismos.

Por último, Serrano, Mérida y Tabernero (2016) indican que la autoestima no se trata de cómo ven los demás a una persona sino como cree esta que la ven, puesto que la autoestima es un conjunto de afectos que una persona tiene de sí misma en su interacción con el entorno. En la práctica, se dan tantas formas de definir la autoestima como personas intentan definirla (Mruk, 1998).

2.1 Elementos de la autoestima.

El proceso de formación de la autoestima se inicia desde edades tempranas y continúa a lo largo de la edad adulta. Sin embargo, en la formación de la autoestima, influyen dos aspectos: el autoconocimiento y las expectativas. Donde el autoconocimiento, juegan un importante papel en la vida de las personas, es decir, los éxitos y los fracasos, la satisfacción de uno mismo, el bienestar psíquico y las relaciones sociales permiten tener un autoconocimiento y una autoestima positiva. Por tanto, el autoconocimiento,

influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud, así como al equilibrio psíquico. Mientras que las expectativas, viene influenciado por la cultura en la que está inmersa el individuo. El concepto de la valía personal y las capacidades se basan en la acumulación de sentimientos, pensamientos, experiencias y vivencias tenidas a lo largo de la vida. Desde niños se va construyendo un autoconcepto acorde a los mensajes, que reciben de los padres, hermanos, amigos, docentes y de todos aquellos personajes famosos que, por contagio de masas, se convierten en cánones a seguir, por parte de niños, adolescentes y jóvenes. (Navarro S, M., 2009). (Ver Tabla 4).

Adicionalmente, en la formación de la autoestima influye el entorno familiar próximo y el contexto cultural en el que se desarrolla el individuo. Respecto a los modelos familiares, se transmiten a través de los vínculos con los cuidadores principales, por tanto, el hecho de que los padres sean una fuente de apoyo para los hijos contribuye a potenciar la autoestima familiar. En efecto, las interacciones familiares, la comunicación familiar y el apoyo como modo de expresión de calor y afecto conforman un sustrato sobre el cual el individuo elabora su autoestima en el dominio familiar. (Martínez F, B., Musitu O, G., Amador M, L.V., & Monreal G, M.C., 2012).

Tabla 4 Principales elementos de la autoestima.

Autoconocimiento	Es conocer las partes que componen al “Yo”. Cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer por qué y cómo actúa y siente. Es imposible amar algo que no conozco. No puedo amarme y respetarme si no conozco los aspectos que me integran.
Autoconcepto o sentido de la identidad	Es el concepto que tenemos de nosotros mismos. En el autoconcepto intervienen varios componentes que están interrelacionados entre sí: la variación de uno, afecta a los otros (por ejemplo, si pienso que soy torpe, me siento mal, por tanto, hago actividades negativas y no soluciono el problema). <ul style="list-style-type: none"> - Nivel cognitivo-intelectual: constituyen las ideas, opiniones, creencias, percepciones y procesamiento de la información exterior. - Nivel emocional afectivo: es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales. - Nivel conductual: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente.
Autoevaluación	Es la capacidad de evaluar como positivo o negativo aquello que sea positivo o negativo para mí, reflexionando al mismo tiempo sobre normas y valores de la sociedad. Poco a poco vamos a encontrar los puntos que van a guiar nuestra conducta, desarrollaremos nuestro propio juicio y aprenderemos a confiar en él, en lugar de basarnos solamente en lo que piensan las demás personas. Y es así, porque confío en mi propio juicio. La autoevaluación requiere estar consciente de sí mismo
Autoaceptación o sentido de pertenencia	La autoaceptación es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir, ya que sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de ello. Sin autoaceptación la autoestima es imposible. Nos podemos quedar bloqueados en un hábito de conducta de autorechazo, el crecimiento personal se ve reprimido y no podemos ser felices.
Autorespeto	Autorespetarse es atender, hacer caso a las propias necesidades para satisfacerlas, vivir según nuestros propios valores, y expresar nuestros sentimientos y emociones, sin hacernos daño ni culparnos. Buscar y valorar todo aquello que lo haga a uno sentirse orgulloso de sí mismo. Si me respeto, estoy al tanto de lo que deseo y necesito para estar bien, pero no solo me doy cuenta: actúo para lograrlo.
Fuente: (Massó, F. 2003)	

3 Motivación Escolar.

La motivación puede definirse como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo. Además, se puede definir como los factores internos que incitan a una acción. (Pinillos, J., 1977)

La motivación es un proceso autoenergético de la persona que ejerce una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguirlo. La motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas, además, constituye un paso previo al aprendizaje y es su motor (Batista, Gálvez e Hinojosa., 2010)

El manejo de la motivación es fundamental en el inicio, desarrollo y cierre de la actividad docente. Para conseguir que los alumnos aprendan, no basta explicar bien la materia, ni exigirles que aprendan, es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio.

En la práctica se traduce en una limitada eficacia de las motivaciones colectivas, si no van acompañadas de una individualización y adecuación a las peculiaridades del alumno, en las que influyen tanto, los rasgos de personalidad como su propia historia. Por tanto, el docente debe sentirse

interesado por los alumnos y conectarse con los objetivos del aprendizaje o con la misma actividad. (Toro, F., 2009)

El rol del profesor es primordial en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes; es la persona más influyente dentro del aula, por tanto, el alumno valora sus opiniones y el trato que recibe de él. (Vallejo, G., 2011)

Un alumno que es ridiculizado ante sus compañeros, que recibe continuas críticas del profesor por sus fracasos, su autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente al recibir mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso recibe mensajes positivos para su autoestima. Cuanto mayor éxito una persona tenga, esta experimentará una mayor motivación. Si se acumulan los fracasos, las expectativas de éxitos disminuyen notablemente, por lo tanto, es indispensable propiciar una reducción del fracaso en las experiencias escolar. (Vallejo, G., 2011)

3.1 Motivación Docente.

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación; a veces, suele presentarse una inconsistencia entre los motivos del profesor y

los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden. (Sole, I., 2001) La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. La motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta (Díaz, F. & Hernández, G., 1999). De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante.

Sin embargo, la presencia o ausencia de motivación, no puede atribuirse únicamente a las características personales del sujeto, debido que intervienen las relaciones entre el alumnado y sus profesores. Estas interacciones deben enmarcarse en el sentido que se le da al aprendizaje, es decir, el docente como guía de los procesos pedagógicos y valores socioculturales y *viceversa* con respecto a los estudiantes. (Sole, I., 2001).

La motivación se puede clasificar de dos formas: en alta y baja (implican diferentes expectativas y recompensas externas) y en intrínsecas y extrínsecas (está relacionada con criterios externos e internos del individuo) (Carretero, M., 2004)

La motivación intrínseca tiene su origen a partir del propio sujeto y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo

como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo. Mientras que, la motivación extrínseca, es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades, que proceden del exterior. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados (calificaciones) y sus consecuencias (Sole, I., 2001).

Es por esto, que los mensajes que reciben los alumnos por parte del docente, sus compañeros, la comunidad educativa, puede modificar la motivación escolar de los estudiantes. (Ospina, J., 2006), por tanto, para favorecer la motivación se requiere que el profesor destaque su interés por el aprendizaje, establezca expectativas de éxito y desarrolle un adecuado ambiente o clima escolar, es decir, un ambiente de aprendizaje en que prime la cooperación por encima de la competición, en el que sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores. La comunicación fluida y respetuosa, el trato justo y personalizado, es perfectamente compatible con una moderada exigencia; que traduzca la confianza del profesor en las posibilidades de sus alumnos.

4 Educación y Participación Ciudadana.

La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad en la que uno vive (Hart, R. 1993). Sin embargo, el término "participación" y tiene diversas connotaciones y uso. En el caso de la política "participar" significa desde la acción de ejercer el voto, hasta la intervención ciudadana en asuntos de políticas de públicas. A nivel social, participación ciudadana puede referirse a los modos de fundamentar la legitimidad y el consenso de una determinada población, por ejemplo, participación democrática o también puede referirse al modo de luchar contra las condiciones de desigualdad social y para cuya superación se necesita impulsar la participación. En el ámbito de la educación, puede significar, acto de presencia, toma de decisiones, opinión de los estudiantes-docentes y familiares sobre el ambiente/académico o comunidad educativa en general. (Trilla, J. & Novella, A., 2001; Hart, R. 2001).

Para que se dé una participación real y efectiva implica, tres condiciones: reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible. (Etxebarria K, I., 2015).

Históricamente, la participación de los niños ha sido uno de los grandes referentes en el marco de las experiencias educativas antiautoritarias y activas hacia la implicación de los niños para impulsar el crecimiento personal, la

libertad de expresión, la confianza en sus capacidades (autonomía), y ejercer derechos y responsabilidades, para la formación de valores democráticos, y compromiso en la comunidad. (Novella, A. 2008).

Asimismo, Novella, A (2012), indica que la participación infantil no es algo puntual, debido que los estudiantes buscan y tienen su propio espacio de participación, donde están en una permanente relación con la comunidad. Este proceso debe entenderse como un proceso de aprendizaje mutuo de todos los que conforman la comunidad educativa. Además, los niños desde temprana edad comienzan a expresar sus opiniones, inquietudes, y tomar decisiones respecto a un tema que afecte su ambiente social (familia, escuela y sociedad). A medida que los niños van creciendo descubren que hay espacios donde pueden participar y expresar sus opiniones.

Hart, R (2001), indica que hay tres espacios donde los estudiantes pueden desarrollar la participación: la familia, escuela y comunidad local.

- a) La familia, es primer lugar donde los niños comienzan a socializar y desarrollar la participación. Es en este espacio donde se potencian las capacidades participativas y el sentido de responsabilidad social.
- b) La escuela, es segundo espacio, donde se adquiere el aprendizaje de los derechos/deberes y la responsabilidad tanto individual como colectiva.
- c) La comunidad, en este espacio es imprescindible incluir a los niños para consolidar un sistema democrático. De esta forma, se considera como

sociedad democrática a aquella donde sus ciudadanos (niños, jóvenes, adultos y acianos, etc.) participan en la creación de espacios, o actividades sociales.

4.1 Escalera de Participación según Roger Hart

Hart, R. (1993), planteo una escalera con ocho (8) peldaños para tipificar los niveles de participación de los niños. Donde la superar los tres primeros peldaños (manipulación, la decoración y el simbolismo) el individuo pasa al nivel de participación (elección por asignación, pero con información; consulta e información, iniciado por la persona adulta, pero compartiendo decisiones con la infancia; el iniciado y dirigido por los niños y niñas; y de mayor implicación infantil, iniciado por los niños y niñas, con decisiones compartidas con las personas adultas. Ver Figura 2.

Figura 2 Nivel de participación según Roger Hart



Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti N°4. Unicef

La característica de cada uno de los niveles según Hart, R. (1993):

- Escalón 1: manipulación y engaño, consiste en aquellas situaciones en la que los adultos utilizan la voz del niño para comunicar sus mensajes y se pretende entender que la acción fue desarrollada por el niño. (En este peldaño se vulneran los derechos de los niños).
- Escalón 2: decoración, se involucra al niño a realizar una tarea sin que tenga mucha noción de ella. El adulto utiliza al niño para difundir un mensaje como si fuera partícipe del evento.

- Escalón 3: participación simbólica, los adultos intentan fomentar la participación de los niños, haciendo proyectos, sin embargo, no se les da la opción de dar sus opiniones, es decir, los niños tienen la oportunidad de expresarse libremente pero no se les toma en cuenta sus opiniones.
- Escalón 4: asignados pero informados, los niños no participan en la configuración del proyecto, pero participan de forma autónoma y voluntaria y además son conscientes de lo que hacen.
- Escalón 5: consultados e informados, se refiere aquellos proyectos que estén diseñados y dirigidos por adultos, pero se informa a los niños sobre los objetivos del mismo y el proceso en sí. Además, se les pide su opinión y se les escucha.
- Escalón 6: iniciado por adultos, pero compartido con los niños, el proyecto puede estar focalizado para toda población en general, donde se le da un trabajo concreto para buscar la involucración de los niños.
- Escalón 7: iniciados y dirigidos por niños, la organización corre a cuenta de los niños, donde los adultos pueden ayudar.
- Escalón 8: iniciadas por los niños, pero cuenta con la compartida por los adultos. En este peldaño los niños se sienten tener un papel importante para actuar en la sociedad, los niños eligen colaborar con los adultos.

En esta clasificación se observa el proceso de la participación infantil, donde se tienen en cuenta las ideas, planteamientos, opiniones de los alumnos. Por tanto, la participación no solo es un derecho por ley, sino un derecho que tienen todas las personas, el cual debe ser fortalecido en los niños y niñas desde su nacimiento, por medio de experiencias y vivencias que les permitan ser reconocidos en sus individualidades, y también como actores dentro de los grupos sociales; solo así se podrán crear mecanismos y ambientes que favorezcan la autonomía infantil y la toma de decisiones en procesos participativos de aprendizaje. (Gallego-Henao, A. M., 2015).

5 Estudios TERCE

5.1 Descripción General del Estudio TERCE.

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) ha sobresalido por considerar el contexto educacional de la región y por haber seguido un modelo de construcción participativo. Se han incorporado a los países participantes en todas las decisiones, fases de implementación y en las actividades que se han llevado a cabo. En particular, los países jugaron un rol clave en el diseño de los instrumentos de evaluación y en su aplicación a nivel local, bajo la asistencia técnica de instituciones y expertos coordinados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (UNESCO, s.f).

Los antecedentes del TERCE incluyen al Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) en 1997 y al SERCE en el 2006, para contar con métricas válidamente comparables fue necesario aplicar los criterios metodológicos del SERCE a los resultados del TERCE y así cada país conoció las variaciones en el logro de aprendizaje experimentado a nivel de su sistema educativo entre 2006 y 2013. (UNESCO, s.f.).

En el tercer estudio participaron conjuntamente 15 países latinoamericanos, los cuales contenían las 3.065 escuelas evaluadas en la investigación, las que a su vez contaban con 195.752 estudiantes. Esta evaluación consistió en la investigación de distintos logros de aprendizaje en las asignaturas de matemáticas, español y ciencias naturales a través de pruebas desarrolladas a partir de los elementos comunes que tenían los currículos escolares de la región. En el estudio también se contó con 9.965 docentes que daban clases en tercer y sexto grado de Primaria (UNESCO, s.f.).

Las habilidades investigadas en el TERCE se miden a partir de cuatro niveles de desempeño, la descripción varía según el grado escolar y la asignatura que se está evaluando. Los niveles indican el grado en el que el estudiante domina el área, siendo el cuarto (IV) el desempeño más alto y el primero (I) el que posee menos requisitos de desempeño (UNESCO, s.f.).

5.2 Resultados del Estudio TERCE en Panamá.

En las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias la escala fue establecida en 700 puntos con una desviación típica de 100 puntos, mientras que en las pruebas de escritura los resultados fueron dados en una escala de 1 a 4 puntos. (Pizarro *et al.* 2016). El segundo tipo de información se relacionaba con los niveles de desempeño. Se establecieron tres puntos de corte en cada prueba que dan origen a cuatro niveles de desempeño, del más bajo al más avanzado. Siendo el nivel I el más bajo y el nivel IV.

Los resultados del TERCE en Panamá, se expone a partir de dos variables: El grado escolar (tercero o sexto de Primaria) y la aptitud evaluada (en tercero de primaria Lectura, Matemáticas y se incorpora Ciencias Naturales en sexto grado), como lo establece UNESCO (s.f):

- **Área de Lectura:** En esta área los niños de tercer grado, obtuvieron en el SERCE 467,21 y en el TERCE 489,93, con una diferencia de 22,72. En cuanto a los niveles de desempeño en el estudio TERCE, el 5,40% de los estudiantes se ubicó por debajo del nivel I, 29,76% en el nivel I, 42,93% en el nivel II, 19,81% en el nivel III y 2,09% en el nivel IV, siendo este el porcentaje más bajo. Respecto a los niños de sexto grado, obtuvieron el SERCE, 472,05 en contraste con el TERCE en el cual tuvo 482,63. Respecto a los niveles de desempeño los resultados fueron los

siguientes: 1,35% debajo del nivel I, 23,56% en el nivel I, 39,17% en el nivel II, 26,78% en el nivel III y 9,13% ubicados en el nivel IV.

- **Área de Matemática:** los niños de tercer grado, obtuvieron en el SERCE 463,04 y 494,15 en el TERCE. Con respecto a los niveles de desempeño, 8,14% de los estudiantes se ubican por debajo del nivel I, 40,68% en el nivel I, 33,97% en el nivel II, 12,71% en el nivel III y 4,50% en el cuarto nivel. De acuerdo a los niños de sexto grado, obtuvieron en el SERCE 451,6, mientras que en el TERCE fue de 461,48. En relación a los niveles de desempeño, 2,50% de los estudiantes de sexto grado están por debajo del nivel I, 24,66% en el nivel I, 50,18% en el nivel II, 19,93% en el nivel III y 2,73% en el nivel IV.
- **Área de Ciencias Naturales:** los niños de sexto grado, obtuvieron en el SERCE 472,52, mientras que en el TERCE el puntaje fue de 475,11. En cuanto a los niveles de desempeño, 8,25% de los estudiantes puntuaron por debajo del nivel I, 43,43% en el nivel I, 36,77% en el nivel II, 10,57% en el nivel III y 0,98% en el nivel IV.

La República de Panamá se posicionó en todas las áreas evaluadas por debajo de la media regional, excepto en la prueba de escritura, cuyos resultados estuvieron ubicados dentro de la media regional. Asimismo, se observa en la Tabla 5 la comparación regional por prueba y nivel de educación,

donde se observa la posición de Panamá dentro de los grupos de estudio.
(Noriega, G, 2017).

Tabla 5 Posición de Panamá a nivel regional.

Áreas	Grados	Por debajo de la media regional	Igual que la media regional	Por sobre la media regional
Lectura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador	Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Lectura	6°	Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina y Perú	Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Matemática	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Colombia y Ecuador	Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Matemática	6°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia y Ecuador	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Ciencias naturales	6°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina, Brasil, Ecuador y Perú	Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Escritura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y el estado mexicano de Nuevo León	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay
Escritura	6°	Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay	Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala, México y el estado mexicano de Nuevo León

Fuente: el Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. (Pizarro *et al.* 2016). P. 23.

CAPITULO III
METODOLOGÍA

Capítulo III: Metodología

1 Tipo de estudio.

Esta investigación es un diseño mixto. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. De tipo concurrente se aplican ambos métodos de manera simultánea, es decir, los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan en el mismo tiempo. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Asimismo, de carácter descriptivo, ya que busca conceptualizar el objeto de estudio (la resiliencia), explicativo, porque busca explorar variables adyacentes que hayan influido en los resultados del estudio TERCE. El diseño de investigación es transversal de una sola aplicación (Hernández, R., *et al*, 2010).

1.1 Método Adoptado.

Los datos obtenidos de la base de datos TERCE, el Test de Autoestima Escolar (TAE), Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) y Test cualitativo de Participación Ciudadana, fueron procesados con el software SPSS® versión

24. Debido a su característica de 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 y a través de tablas de frecuencias. Para evaluar los factores 'género', 'tipo', 'puntaje TERCE' y 'ubicación', se utilizó el Modelo Lineal General Multivariante, seguidos de un análisis de varianza ANOVA y un post-hoc Duncan Test. Además, se empleó una Prueba *t*-Test para datos independientes donde se comparan los resultados. En todas las pruebas, $P < 0.05$ fue considerado estadísticamente significativo.

2 Sujetos de Investigación

2.1 Población y muestra.

La muestra se seleccionó de tipo no probabilística y estuvo representada por ocho (8) casos de la República de Panamá, escogidos a partir de los resultados obtenidos en el estudio TERCE a través de la media aritmética (mejor rendimiento (5) escuelas; bajo rendimiento (3) escuelas) y tomando en cuenta criterios de localización y acceso. Las escuelas participantes se dividen a partir de dos factores: oficial/particular y rural/urbana. Ver tabla 6 y Figura 3.

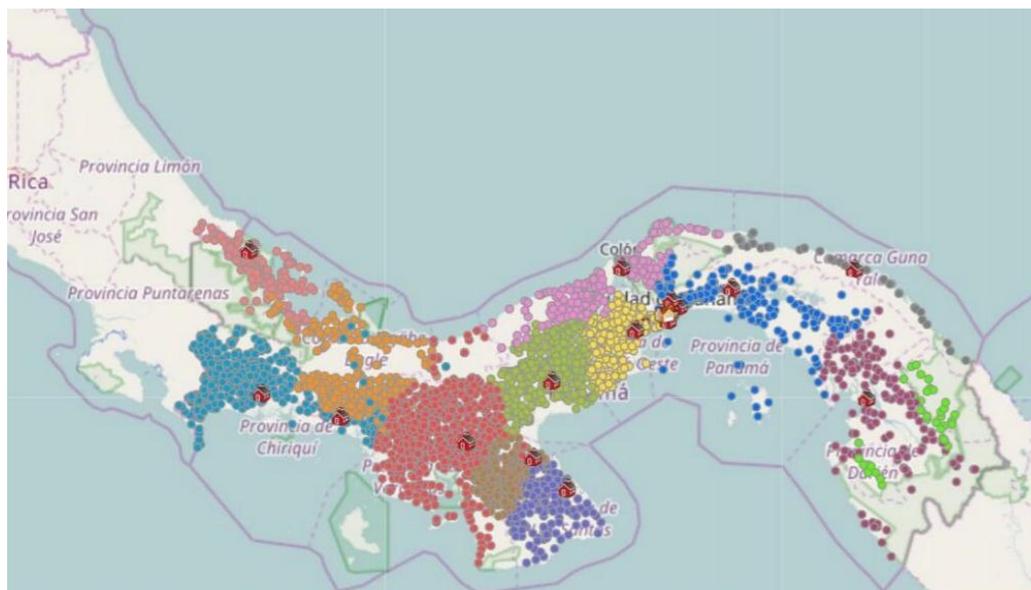
Dentro de los casos seleccionados, se eligió un (1) caso tipo; que cumplió con las características establecidas en el diseño para ser un caso

paradigmático (estudio en profundidad). Está representada por un (1) caso de Comarca de la República de Panamá, escogido a partir de los resultados obtenidos en el estudio TERCE y tomando en cuenta sus criterios de localización y acceso.

Tabla 6 Casos seleccionados.

<i>Áreas</i>	<i>Dependencia</i>	<i>Alto Rendimiento</i>	<i>Bajo Rendimiento</i>
<i>Urbana</i>	Oficial	1 (caso 6014)	1 (caso 3001)
	Particular	1 (caso 6169)	1 (caso 6139)
<i>Rural</i>	Oficial	1 (caso 6077)	1 (caso 6213)
	Particular	1 (caso 6057)	0
<i>Difícil Acceso</i>	Oficial	1 (Caso 6219)	0

Figura 3 Mapa de distribución de los centros educativos a nivel nacional.



Fuente: Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) (2016).

3 Técnica de recolección de datos.

En esta investigación se empleó el análisis de la base de datos TERCE para la selección de la muestra, Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) para niños entre 9 a 14 años de edad, Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado (AMOP-A, para profesores con alumnos de 10 a 14 años de edad), el Test cualitativo de Participación Ciudadana y observación activa durante la aplicación de los instrumentos.

Base de datos TERCE: esta base de datos contiene los resultados cifrados del estudio TERCE, en el cual se evaluó el rendimiento en las materias de Matemática, Lenguaje, y Ciencias Naturales en tercer y sexto grado (UNESCO, s.f.).

Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) para niños de 9 a 14 años de edad: Esta escala consta de 27 ítems, y se encuentran agrupados en cinco dimensiones: 1. Identidad – Autoestima, 2. Redes – Modelos, 3. Aprendizaje – Generatividad, 4. Recursos internos y 5. Recursos externos, estas evalúan lo siguiente según Saavedra & Castro, (2009):

- Identidad – Autoestima: se identifica con la dimensión del “yo soy”. Hace referencia a características de fuerza interna y estructural de la personalidad, como: identidad personal, autoimagen, autoevaluación, vínculos o seguridad en uno mismo.

- Redes – Modelos: Hace referencia a la dimensión del “yo tengo”. Incluye características de percepción de apoyo, redes afectivas, redes sociales, orientación, percepción de metas a futuro.
- Aprendizaje – Generatividad: Hace referencia a la dimensión del “yo puedo”. Incluye características de expresión, búsqueda de ayuda, enfrentamiento de dificultades o capacidad de aprendizaje.
- Recursos internos: Hace referencia a las dimensiones “condiciones de base” y “visión de sí mismo”. Incluye recursos y condicionantes nacidos desde la persona, en la construcción de la respuesta.
- Recursos externos: Hace referencia a las dimensiones “visión del problema” y “respuesta activa”. Evalúa aspectos interaccionales con el entorno que intervienen en la construcción de la conducta resiliente.

El tiempo estimado de administración fue de 20 minutos. Aunque en el cuestionario se agregó una cláusula en la que se les explicaba que toda la información que aportaran era de carácter confidencial, antes de la aplicación de la prueba se les volvió a reiterar, con el propósito de que todos tuvieran claros que sus respuestas no iban a salir con sus nombres.

Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado (AMOP-A, para profesores con alumnos de 10 a 14 años de edad): es una escala, integrada por 70 ítems, y evalúa las expectativas de autoeficacia como las de control e incluye elementos que permiten examinar la relación de las mismas con el

modo de actuar del docente. Este cuestionario analiza dos categorías: la primera incluye el autoconcepto y expectativas del profesor, de las creencias relativas al papel de factores externos como los padres o los compañeros desempeñan en la motivación del alumno, creencias que pueden influir en las expectativas y del grado en el que el docente está dispuesto a esforzarse. El segundo grupo de elementos lo forman aquellos que recogen creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos. (Alonso Tapia, J., 1992 c).

Test cualitativo de Participación Ciudadana: Es un test de selección múltiple para estudiantes, acudientes y profesores. Con el fin de analizar la participación social no sólo como parte de una gestión pública eficiente (para administrar estratégicamente el cambio en las escuelas o producir calidad como producto), sino como un proceso que ayude a formar un nuevo tipo de ciudadano, un ciudadano más apto para vivir en democracia para vivir en una sociedad más justa que ofrezca a todos mejores condiciones de vida. (Perales M, F., y Escobedo, M. M., 2016).

4 Criterios de Confidencialidad

En la presente investigación se siguen los lineamientos de confidencialidad proporcionados por la Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005), respetando la privacidad de los

actores involucrados en el estudio. La información obtenida en la presente investigación no se utilizará para fines diferentes de los que atañe los objetivos delimitados en el presente estudio. Se cumplen, además, todos los principios éticos contemplados en el Código de Buenas Prácticas Éticas de Investigación de la Universidad Católica de Santa María la Antigua (respeto a los derechos humanos y a las personas, principio de autonomía, principio de proporcionalidad, bienestar, no malevolencia, justicia, integridad y responsabilidad social y ambiental).

De igual forma, se mantendrá en anonimato los nombres de las instituciones que incluye esta investigación, ya que es mi obligación respetar la privacidad de cada individuo y mantener la confidencialidad de toda información que derive de mi participación en el estudio: [Las claves del éxito para una educación de calidad ITE 15-007] SENACYT, de donde proviene la presente investigación. Además, la información utilizada proviene de bases de datos cifrados que contienen elementos relacionados con los resultados de cada centro educativo en el estudio TERCE, lo que la hace sensible a la publicación total.

Por la razón expuesta anteriormente, los nombres de los alumnos también serán confidenciales. Los seres humanos que participaron en esta investigación lo hicieron de forma voluntaria y aceptando llenar cuestionarios

relacionados con las variables de Resiliencia, Autoestima y Motivación Escolar; los menores de edad dieron su asentimiento para participar de la investigación.

Esta investigación se acoge al Artículo 15 de la Ley Orgánica 15 de Protección de Datos de Carácter Personal de 1999 (Ley Orgánica 15, 1999, modificación 2011, art. 15); por lo cual la institución educativa interesada en obtener información acerca de sus resultados dentro de la presente investigación tiene derecho a solicitar y obtener esta información, así como al conocimiento de la comunicación que se hará de la misma. El derecho de acceso a estos datos solo podrá ejercerse luego de doce meses, salvo que el interesado exponga una razón legítima para ejercitar este derecho antes del tiempo indicado.

CAPÍTULO IV.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo IV. Presentación y análisis de resultados

1 Formato Escala Escolar de Resiliencia (E.R.E.) para niños de 9 a 14 años de edad.

La encuesta fue respondida por 150 escolares, 95 niños (que representan el 62.9%) y 56 niñas (que representan el 37.1%), que cursan el sexto grado de primaria en una escuela oficial de difícil acceso. (Ver Figura 4A). La edad promedio fue de 12.07 ± 0.09 . La prueba consta de 27 ítems, con cinco opciones de respuesta, cuya numeración va de 1 a 5, siendo la puntuación total mínima 27 y la máxima 135. Donde los estudiantes obtuvieron un promedio general de 111.15 ± 01.21 . Una vez convertido el promedio a percentiles, se ubicó el resultado en el percentil 39.50 ± 2.59 , ubicando a los alumnos en un nivel de resiliencia MEDIA. (Ver Figura 4B).

Asimismo, los niños obtuvieron un promedio de 110.34 ± 1.46 , que representa el percentil 40.10 ± 3.39 y las niñas 112.51 ± 2.12 correspondiente al percentil 44.55 ± 4.27 , que ubica a ambos grupos en un nivel de resiliencia MEDIA. (Ver Figura 4B).

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, al analizar el factor “género”, se presentan resultados similares, es decir, la dimensiones con puntajes más altos es la D1 Identidad-Autoestima con un promedio (percentil) de $(54.0 \pm 3.25$ para los niños y para las niñas $61.07 \pm 4.19)$ y la dimensión D4 Recursos Internos con un promedio (percentil) $(46.21 \pm 3.33$ para los niños y para las niñas $52.94 \pm 3.90)$, situando a ambos géneros en un nivel MEDIO. (Ver Figura 4C).

Figura 4 Formato de Escala Escolar de Resiliencia (E.R.E.) para niños de 9 a 14 años de edad.

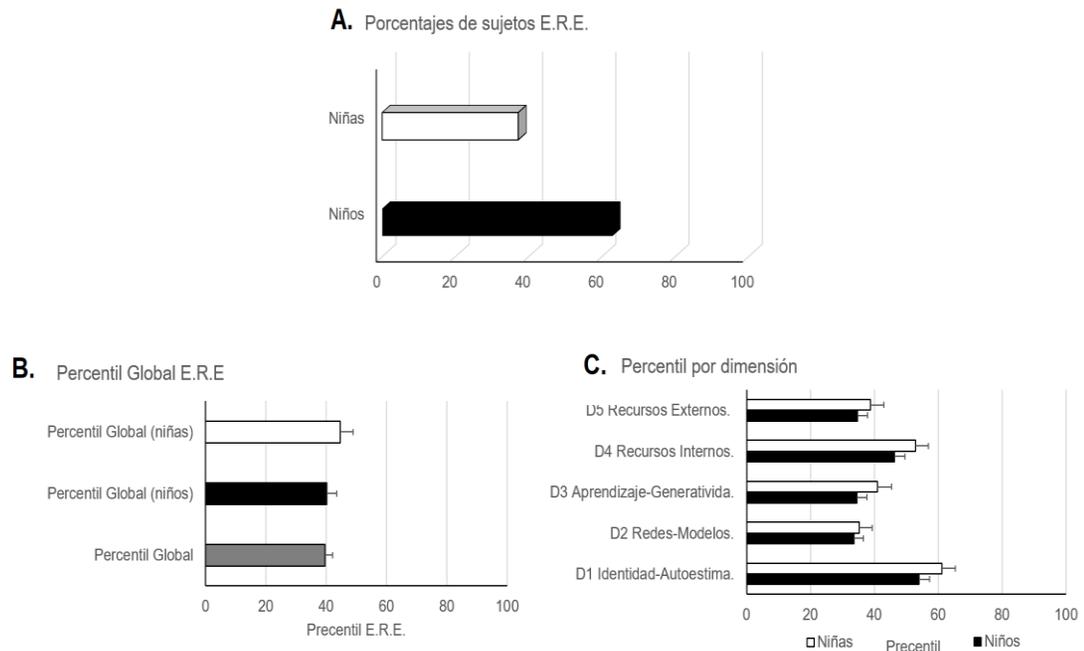


Figura 4: los datos estas expresados en porcentajes. A) porcentajes de sujetos que participaron en el test, por género. B) Percentil del E.R.E (global y por género). C) percentil de acuerdo a las cinco dimensiones: D1 Identidad-Autoestima, D2 Redes-Modelos, D3 Aprendizaje- Generatividad, D4 Recursos Internos y D5 Recursos Externos, clasificado por género.

Estos resultados expresan que ambos géneros se identifican con la dimensión D1 Identidad-Autoestima, donde se muestra que tienen identidad personal, autoimagen, autoevaluación y seguridad en sí mismo. Del mismo modo, la dimensión D4 Recursos Internos, expone que tanto los niños como las niñas cuentan con metas, capacidad de esforzarse para conseguir los objetivos, aprender de los aciertos y los errores, consideran tener una vida feliz y se sienten seguros de sí mismos (Saavedra & Castro, 2009). Estos factores permiten la construcción de la autoestima, la cual se puede definir como la forma en que las personas se valoran y autoevalúan a partir de las sensaciones, pensamientos, sentimientos y experiencias de sus vidas, siendo herramientas que facilitan a los niños a superar situaciones complejas o difíciles (Sinovas, 2014).

Por otro lado, debido que las cinco dimensiones D1 Identidad-Autoestima, D2 Redes-Modelos, D3 Aprendizaje-Generatividad, D4 Recursos Internos y D5 Recursos Externos pueden estar interrelacionadas, se analizó el coeficiente de correlación de acuerdo al género. Donde se observó que el percentil global está relacionado con las cinco dimensiones en un sentido positivo. indicativo de que la unión de estos cinco factores protege a los niños para superar obstáculos y poder continuar. (Ver Tabla 7)

Tabla 7 Coeficiente de Correlación de Pearson de test E.R.E., de acuerdo al género.

NIÑOS	PERCENTIL GLOBAL	D1	D2	D3	D4	D5
PERCENTIL GLOBAL	1					
D1	.742**	1				
D2	.849**	.552**	1			
D3	.856**	.593**	.694**	1		
D4	.880**	.876**	.692**	.748**	1	
D5	.858**	.590**	.899**	.834**	.668**	1

NIÑAS	PERCENTIL GLOBAL	D1	D2	D3	D4	D5
PERCENTIL GLOBAL	1					
D1	.658**	1				
D2	.882**	.523**	1			
D3	.907**	.523**	.739**	1		
D4	.845**	.877**	.709**	.758**	1	
D5	.955**	.586**	.904**	.899**	.735**	1

Correlación de Pearson, nivel de significancia **P<0.01 y *P<0.05.

2 Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado.

Cuestionario AMOP-A.

El Cuestionario AMOP-A para evaluar las expectativas y actitudes motivacionales del profesorado, fue respondido por 11 docentes mujeres, que dictan clases en la escuela en el turno de la mañana. Donde los grupos se analizaron de acuerdo 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.

Al realizar un análisis a través del *t*-test para evaluar el factor “años de experiencia”, se encontró 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 de 0 a 20 años de experiencia tienen una tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, rechaza el trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual a diferencia del grupo de 26 a 35 años de experiencia. Es importante acotar, que el grupo de 0 a 20 años de experiencia representa el 64% de la población evaluada. (Ver Figura 5A).

La variable de actitud de rechazo de los alumnos especiales frente a actitud de aceptación [$t_{(7)} = 1.294$, $P=0.237$, *n.s.*], y la variable de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias [$t_{(7)} = 1.113$, $P=0.303$, *n.s.*], no se encontraron diferencias significativas en ambas variables. Sin embargo, se observa una tendencia de control y pocas adecuaciones a los niños con algún tipo de discapacidad. (Ver Figura 5B).

Figura 5 Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado.

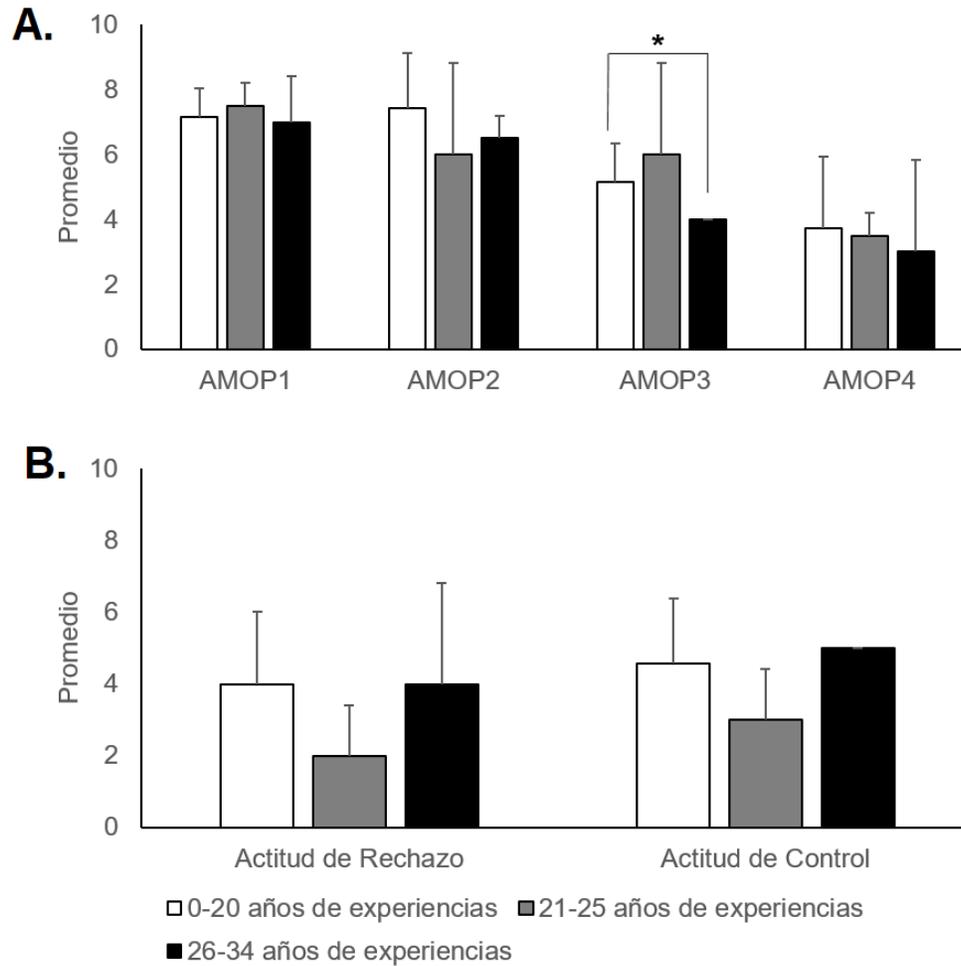


Figura 5. Cuestionario AMOP-A para evaluar las expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. Los datos están expresados en promedios \pm error estándar de la media (SEM). A) Promedio de acuerdo a las escalas: AMOP1 Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso, AMOP2 Escala 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, Prueba t-Test, * $P < 0.05$. B) Promedio de la escala Actitud al rechazo y actitud al control ante alumnos especiales, Prueba t-Test, no hay diferencias significativas.

Se analizó el coeficiente de correlación de acuerdo “años experiencia” comparado a las variables del test, a) AMOP1 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 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.

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.), y 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. (Ver tabla 8). Asimismo, no se encontraron diferencia significativa en los años de experiencia, es decir, el tiempo no interviene en las variables estudiadas.

Tabla 8 Coeficiente de Correlación de Pearson del cuestionario AMOP-A.

	AMOP1	AMOP2	AMOP3	AMOP4	ACTITUD DE RECHAZO	ACTITUD DE CONTROL	AÑOS DE EXPERIENCIA
AMOP1	1.000						
AMOP2	-.202	1.000					
AMOP3	.037	.844**	1.000				
AMOP4	.074	-.079	.048	1.000			
ACTITUD DE RECHAZO	-.371	.021	-.275	.201	1.000		
ACTITUD DE CONTROL	-.409	.201	-.159	-.661*	.197	1.000	
AÑOS DE EXPERIENCIA	.059	.042	.022	-.381	-.412	.201	1.000

Tabla 8. Coeficiente de correlación de Pearson del cuestionario AMOP-A. Variables estudiadas: 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 y actitud al control ante alumnos especiales, años de experiencias, Correlación de Pearson, **P<0.01 y *P<0.05.

3 Encuesta de Participación Ciudadana

3.1 Participación de los Estudiantes.

La encuesta fue respondida por 515 estudiantes entre el 2016 y 2017. La edad promedio de los estudiantes corresponde a 11.72 ± 0.49 para los niños y 11.61 ± 0.50 para las niñas. De esta muestra, 47% son mujeres y 53% hombres. (Ver Tabla 9).

Tabla 9 Participación ciudadana de estudiantes.**Participación Ciudadana (Estudiantes)**

Participación ciudadana (estudiantes)		
Tipo	Hombres	Mujeres
Urbano/Oficial	56.1%	43.1%
Urbano/Particular	52.5%	47.5%
Rural/Oficial	45.3%	54.7%
Rural/Particular	64.7%	35.5%
Difícil Acceso/Oficial	56.8%	40.6%

Edad de los estudiantes.		
Tipo	Promedio	± SEM
Urbana/Oficial	11.66	± 0.60
Urbana/Particular	11.37	± 0.74
Rural/Oficial	11.60	± 0.59
Rural/Particular	11.58	± 0.14
Difícil Acceso/Oficial	11.89	± 0.78

Figura 9. Participación de los estudiantes en la encuesta. Los datos están expresados en promedios \pm error estándar de la media (SEM) y en porcentaje.

Los resultados en porcentajes de los temas más representativos de la encuesta participación ciudadana contestada por los estudiantes de acuerdo al factor “tipo” y “ubicación”, clasificada en: Tabla 10 percepción de la familia, Tabla 11 percepción de sí mismo y del entorno (estudiantes), Tabla 12 percepción del docente, Tabla 13 percepción de la convivencia escolar dentro del salón y Tabla 14 percepción de la convivencia escolar (general).

De acuerdo a la percepción de la familia, los estudiantes indicaron que sus padres siempre saben las notas que tienen en la escuela, urbana/oficial 66.7%, urbana/particular 62.3%, rural/oficial 67.3%, rural/particular 88.2% y difícil acceso/oficial 45.8%. Así mismo, su familia siempre le ayuda cuando necesitan resolver una tarea, urbana/oficial 69.3%, urbana/particular 73.8%,

rural/oficial 69.8%, rural/particular 82.4% a diferencia de la escuela de difícil acceso 58.2%. (Ver Tabla 10).

Tabla 10 Percepción de la familia (estudiantes).

Participación Ciudadana: Estudiantes. Tema: Percepción de la familia.

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
Siempre me explica la materia que no entiendo.	52%	42.6%	51.6%	41.2%	49.7%
Mi familia casi siempre me ayuda a estudiar	40.7%	34.4% ↓	41.5%	35.3% ↓	43.2%
Mi familiar casi siempre me ayuda a hacer las tareas o trabajos (pero sin hacérmela completamente)	45.5%	42.6%	42.1%	35.3% ↓	34.8% ↓
Mi familiar siempre sabe las notas que tengo	66.7%	62.3%	67.3%	88.2%	45.8% ↓
Mi familiar siempre me felicita cuando tengo buenas notas	74%	70.5%	78.6%	76.5%	63.2% ↓
Mi familiar nunca me reta cuando tengo malas notas	35.0%	29.5% ↓	44%	41.2%	35.5%
Mi familiar casi siempre me exige notas	36.6% ↓	27.9% ↓	43.4%	41.2%	47.7%
Mi familiar siempre me ayuda cuando necesito resolver una tarea	69.9%	73.8%	69.8%	82.4%	58.1% ↓
Con qué frecuencia participan los padres en actividades recreativas. R. Siempre.	48.8%	29.5% ↑	39.6%	41.2%	35.5%
Con qué frecuencia participan los padres en actividades deportivas. R. siempre.	39.8%	45.9%	41.5%	35.3% ↑	51%
Siempre los padres participan en actividades académicas	40.7%	44.3%	45.3%	41.2%	44.5%
Siempre los padres participan en campañas solidarias	57.1%	32.8%	53.5%	29.4%	48.4%
Siempre los padres participan en actividades al aire libre	56.1%	39.3%	52.8%	47.1%	68.4

Respecto a la percepción de sí mismo y del entorno escolar, los estudiantes creen que su nivel de educación más alto al que llegarán será la universidad 58.5% urbana/oficial, 67.2% urbana/particular, 55.3% rural/oficial, 58.8% rural/particular y difícil acceso/oficial 29%. Además, manifestaron que no les han intimidado socialmente, urbano/oficial 43.1%, urbana/particular 67.2%, rural/oficial 56.7%, rural/particular 57.5 y difícil acceso/oficial 57.4% (Ver Tabla 11).

Tabla 11 Percepción de sí mismo y del entorno (estudiantes).

Participación Ciudadana: Estudiantes. Tema: Percepción de sí mismo y del entorno escolar.

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difficil Acceso
¿Cuál crees que es el nivel de educación más alto que llegarás? R: Una carrera Universitaria.	58.5%	67.2%	55.3%	58.8%	29% ↓
Siento que soy tan capaz de aprender como el resto de mis compañeros y compañeras.	74.8%	72.1%	71.7%	52.9% ↓	56.6%
Aunque sea difícil una materia, con esfuerzo y estudio creo que puedo entenderla.	71.5%	73.8%	67.3%	70.6%	58.1%
Siempre hago las tareas, aunque me resulten difíciles.	65.9%	83.6%	66%	76.5%	49.7% ↓
Mis cuadernos nunca están incompletos	58.5%	54.1%	59.7%	64.7%	40% ↓
Siempre me gusta estudiar para las pruebas	63.4%	42.6% ↓	67.3%	58.8%	72.9%
Para mí siempre es importante sacar buenas notas.	80.5%	91.8%	85.5%	88.2%	76.8%
Durante las clases siempre tomo apuntes de todo lo que nos enseña	48%	37.7%	35.8%	52.9%	32.3%
Qué te parece si el estudiante se ausenta de clases intencionalmente.	38.2% Es negativo	45.9% Es incorrecto	35.2% Es incorrecto	35.3% Es incorrecto	32.9% Da lo mismo
Si un estudiante se copia en los ejercicios. R: Es negativo.	43.1%	45.9%	36.5% ↓	47.1%	45.8%
Si un estudiante se copia de internet o de otros estudiantes las tareas. R: es negativo.	40.7%	36.1% ↓	34.6% ↓	35.3% ↓	39.4% ↓
Si un estudiante dice mentira para evitar castigo. R: es negativo.	41.5%	36.1%	35.8% ↓	41.2%	46.5%
Le quite la merienda de un compañero sin su permiso. R: es negativo.	48.8%	45.9%	44%	47.1%	44.5%
Que un estudiante le quite algo valioso a un compañero, sin su permiso. R: es negativo.	52.8%	55.7%	44.7%	47.1%	45.2%
Que un estudiante dañe cosas de la escuela (sillas, pupitre, tableros, baños). R: es negativo.	46.3%	47.5%	46.5%	37.1% ↓	47.7%
Con qué frecuencia otros estudiantes te han maltratado físicamente; pegándote, empujones, golpes, arañazos, otros. R: Nunca.	56.1%	82%	70.4%	70.6%	65.2%
Con qué frecuencia otros estudiantes han hecho daños a la propiedad; destruyendo, rompiendo útiles o materiales educativos u objetos de tu propiedad. R: Nunca.	55.9%	68.9%	69.2%	76.5%	63.9%
Durante este año con qué frecuencia te han intimidado verbalmente; insultos, burlas o amenazas. R: Nunca.	43.1% ↓	67.2%	56.6%	76.5%	57.4%
Con qué frecuencia otros estudiantes te han intimidado socialmente; aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros. R: Nunca.	53.7%	68.9%	58.5%	70.6%	51.6%
Con qué frecuencia otros estudiantes te han intimidado por medios de comunicación; amenazándote, humillándote o burlándose de ti por internet (redes sociales, correos electrónicos, mensajes de texto, uso de imágenes, entre otros). R: Nunca.	70.7%	88.5%	74.8%	88.2%	68.4%

De acuerdo a la percepción del docente, indicaron que los maestros siempre explican las materias hasta que todos los estudiantes entiendan con un 61.8% para la urbana/oficial, 49.2% para la urbana/particular, 78.6% para la rural/oficial, 82.4% para la rural/particular y 65.2% para la escuela de difícil acceso/oficial. Del mismo modo, se observa que el maestro siempre felicita a los estudiantes que se portan bien o tienen buena conducta para la urbana/oficial con un 72.4%, urbana/particular con un 44.3%, rural/oficial 71.7%, rural/particular 76.5% y difícil acceso/oficial 72.3%. (Ver Tabla 12).

Tabla 12 Percepción del docente.

Participación Ciudadana: Estudiantes. Tema: percepción del docente.

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
¿Con qué frecuencia tu maestro (a) deja tareas para la casa?	37.4% Algunas veces	54.1% Todos los días	35.8% Mayoría de las veces	47.1% Mayoría de las veces	44.5% Todos los días
El maestro siempre revisa que todos hemos hecho las tareas.	70.7%	47.5% ↓	73.0%	76.5%	73.5%
El maestro siempre resuelve en clases las tareas que envía para la casa	49.6%	55.7%	50.3%	41.2% ↓	46.5%
El maestro siempre vuelve a explicar una materia si algún estudiante se lo pide.	59.3%	37.7% ↓	74.2%	88.2%	58.1%
El maestro siempre explica las materias hasta que todos los estudiantes entienden.	61.8%	49.2% ↓	78.6%	82.4%	65.2%
El maestro siempre explica cuáles eran las respuestas correctas cuando nos entrega las tareas	72.4%	49.2%	64.8%	70.6%	42.6% ↓
El maestro siempre desarrolla y explica en clase la corrección de las guías de estudio y ejercicios del libro.	64.2%	59%	67.3%	70.6%	38.7% ↓
El maestro siempre fomenta el debate y la participación de clases	69.1%	47.5% ↓	62.9%	76.5%	54.8%
El maestro siempre felicita a los estudiantes que mejoran sus notas durante el año	80.5%	70.5%	79.9%	88.2%	78.8%
El maestro siempre se preocupa por los estudiantes que tienen malas notas.	73.2%	55.7%	76.1%	88.2%	61.9%
El maestro siempre motiva a todos los estudiantes para que se esfuercen y estudien más	84.6%	62.3%	86.8%	88.2%	67.1%
Todos los maestros corrigen a los estudiantes que están cometiendo una falta como insultar o pegarle a un compañero, copiar en las pruebas etc.	65%	70.5%	54.7%	70.6%	39.4%
Todos los maestros explican por qué está mal cometer faltas	48%	44.3%	48.4%	76.5%	38.1% ↓
La mayoría de las veces los maestros nos hacen cumplir las sanciones que correspondan	54.5%	63.9%	49.7%	64.7%	34.2% ↓
Todos los maestros se preocupan de que seamos responsables y entregamos las tareas y trabajos a tiempo.	74.0%	57.4% ↓	79.9%	82.4%	73.5%
Todos los maestros se preocupan de que aprendamos a ser buenos ciudadanos (respetuosos con los demás, honestos, solidarios, etc.).	77.2%	65.6%	80.5%	100%	68.4%

Respecto a la percepción de la convivencia escolar (salón de clase), hay una relación de respeto casi siempre entre los estudiantes y maestros urbana/oficial con un 62.6%, urbana/particular con un 41%, rural/oficial 69.2%, rural/particular con un 94.1% y difícil acceso/oficial con un 66.5%. Del mismo modo, en el salón de clases casi siempre trabajan en orden siguiendo las instrucciones que les dan los maestros/as urbana/oficial 55.3%,

urbana/particular 39.3%, rural/oficial 68.2%, rural/particular con un 41.2% y difícil acceso/oficial 68.4%. (Ver Tabla 13).

Tabla 13 Percepción de la convivencia escolar dentro del salón.

Participación Ciudadana: Estudiantes. Tema: Percepción de la convivencia escolar (dentro del salón de clase).

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
En el salón de clases casi siempre hay una relación de respeto entre los estudiantes.	38.2% ↓	49.2%	49.7%	52.9%	51.6%
Hay una relación de respeto casi siempre entre los estudiantes y maestros (as)	62.6%	41% ↓	69.2%	94.1%	66.5%
En el salón de clases siempre siento confianza para acercarme a algunos de mis maestros (as) cuando tengo un problema	70.7%	39.3% ↓	59.1%	64.7%	47.7%
En el salón de clases siempre explica las materias hasta que todos los estudiantes entienden.	61%	45.9% ↓	79.2%	82.4%	69%
En el salón de clases algunos maestros (as) nos tienen que gritar para mantener el orden.	35.8% Siempre	36.1% Siempre	27.7% Siempre	41.2% Algunas veces	32.9% Nunca
En el salón de clases casi siempre a los maestros (as) les cuenta mantener el orden en el salón.	35.8%	29.5%	28.3%	52.9% ↑	36.8%
En el salón de clases casi siempre trabajamos en orden siguiendo las instrucciones que nos dan los maestros/as	55.3%	39.3% ↓	68.6%	41.2%	68.4%
En el salón de clases casi siempre mantenemos limpio el salón.	34.1% ↓	37.7% ↓	59.7%	47.1%	76.1%

La percepción de la convivencia escolar (general) según los estudiantes, casi siempre hay una relación de respeto entre los estudiantes urbana/oficial 48.8%, urbana/particular 42.3%, rural/oficial 50.9%, rural/particular con un 41.2% y difícil acceso con un 49.7%. (Ver Tabla 14).

Tabla 14 Percepción de la convivencia escolar (general).

Participación Ciudadana: Estudiantes. Tema: Percepción de la convivencia escolar (en general).

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
Casi siempre hay una relación de respeto entre los estudiantes	48.8%	42.3%	50.9%	41.2% ↓	49.7%
Siempre tengo confianza para acercarme a algunos de mis maestros(as), inspectores, o al director (a).	59.3%	49.2%	57.9%	52.9%	43.9%
Siento que mi escuela es un lugar acogedor y amigable	69.1%	50.8%	69.8%	70.6%	64.5%
Casi siempre los estudiantes cuidan la escuela(salones, baños, patios, canchas).	35%	39.9%	30.8% ↓	47.1%	48.8%
Conozco las reglas de convivencia o disciplina de la escuela. R: Si.	82.9%	85.2%	76.7%	76.5%	81.9%
Las reglas de convivencia y disciplina de la escuela son conocidas por todos los estudiantes. R: Si.	58.5%	59.0%	64.2%	76.5%	52.9%
Las reglas de convivencia o disciplina se aplican en forma justa. R: Si.	66.7%	67.2%	75.5%	88.2%	52.9%
Las normas de convivencia o disciplina se respetan. R: Si.	61.8%	65.6%	74.8%	70.6%	80%
Las normas de convivencia o disciplina se aplican a todos por igual. R: Si.	69.1%	80.3%	75.5%	58.8%	66.5%
Durante este año ¿Has sentido que en tu escuela no te han tomado en cuenta o te han excluido por alguna de las siguientes razones? R: Mis notas.	48.8%	14.8% ↓	49.1%	41.2%	40.5%
Me siento muy seguro en las entradas y salidas de la escuela.	68.3%	49.2%	57.9%	70.6%	48.4%

Además, en la escuela se realizan actividades recreativas (por ejemplo: domingos familiares, festivales, desfiles, entre otras) urbana/oficial con un 66.7%, urbana/particular 75.4%, rural/oficial 73.6%, y difícil acceso/oficial con un 63.9% a diferencia de la rural/particular indicaron un “no” con 52.9%. (Ver Tabla 15).

Tabla 15 Percepción de la convivencia escolar (general). (continuación).

Participación Ciudadana: Estudiantes. Tema: Percepción de la convivencia escolar (en general).

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
Me siento muy seguro en el salón de clases.	63.4%	54.1%	62.9%	82.4%	43.9%
Me siento seguro en los pasillos.	61.8%	45.9% ↓	54.1%	58.8%	47.1%
Me siento muy seguro en los patios	52%	47.5%	49.1%	70.6%	43.9% ↓
Me siento muy seguro en los baños	44.7%	42.6% ↓	51.6%	70.6%	43.2%
Me siento muy seguro en la cafetería.	52%	No hay.	43.4%	52.9%	No hay.
Me siento muy en los gimnasios.	49.6%	45.9%	38.4%	No hay.	
Me siento muy seguro en el busito colegial	49.6%	29.5%	44.7%	41.2%	32.9%
Me siento muy seguro camino a la escuela o de regreso a casa	48.8%	49.2%	52.8%	52.9%	51%
En la escuela se realizan actividades recreativas (por ejemplo: domingos familiares festivos, desfiles, entre otras). R: Sí.	66.7%	75.4%	73.6%	52.9% (NO)	63.9%
En la escuela se realizan actividades deportivas (por ejemplo: campeonatos de estudiantes, encuentros deportivos padres/madres hijos (as), campeonatos interescolares, entre otras). R: Sí.	75.6%	85.2%	69.8%	88.2%	73.5%
En la escuela se realizan actividades académicas y culturales (por ejemplo, concurso de debate, feria de ciencia y tecnología, encuentros literarios, ambientales, folclóricas, prevención de desastres exposiciones de arte, entre otras). R: Sí.	64.2%	80.5%	73%	64.7%	73.5%
En la escuela se realizan campañas de solidaridad (por ejemplo: colectas de alimentos, limpieza, siembra de árboles, entre otras). R: Sí.	66.7%	70.5%	81.1%	76.5%	81.9%
En la escuela se realizan actividades conmemorativas (por ejemplo: fiestas patrias, aniversarios de escuelas, entre otras). R: Sí.	82.1%	85.2%	85.5%	82.4%	78.1%
En la escuela se realizan actividades al aire libre (por ejemplo: huertos escolares, entre otras). R: Sí.	75.6%	59%	76.7%	70.6%	82.5%

La Tabla 16 contiene los resultados estadísticos del Modelo Lineal General Multivariante para evaluar el factor “género”, “Terce”, “Tipo y “Ubicación”, seguido de un ANOVA y del Duncan test, donde se encontró los siguientes resultados de acuerdo al factor “género”: Se halló que el 54% de los niños indican que la familia les ayuda a estudiar con respecto al 46% de las niñas, estas diferencias se mantienen en la afirmación que la familia les ayuda hacer las tareas y los trabajos (niños 53% vs. niñas 47%). (Ver Tabla 16).

Tabla 16 Diferencias estadísticas en la participación ciudadana de los estudiantes de acuerdo al factor “género”, “Terce”, “Tipo y “Ubicación”.

Nivel de significancia					ANOVA (DUNCAN)			
TEMA	GÉNERO	TERCE	TIPO	UBICACIÓN				
P1.1	8.253**	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>				
P1.2	4.365*							
P1.3	6.032*	4.415*			5.072*	Difícil acceso ≠ Rural		
P1.4	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>			4.831**	Difícil acceso ≠ Rural, Urbana.		
P1.5					3.968*	Difícil acceso ≠ Rural, Urbana.		
P1.7					4.732**	Rural, Urbana ≠ Difícil acceso.		
P1.8					3.102*	Difícil acceso ≠ Urbana.		
P2					4.994*	3.693*	Difícil acceso ≠ Rural, Urbana.	
P3.3					<i>n.s.</i>		7.675**	Urbana, Rural ≠ Difícil acceso
P3.4							4.424*	Difícil acceso ≠ Rural, Urbana.
P3.5						5.199*	<i>n.s.</i>	
P4.6					<i>n.s.</i>	3.208*	Difícil acceso ≠ Urbana.	
P4.7				4.004*		<i>n.s.</i>		
P6.3		<i>n.s.</i>		5.770**		Rural ≠ Difícil acceso, Urbana.		
P6.4				5.554**		Rural ≠ Urbana.		
P6.5	5.759*	4.025*		8.536***		Urbana ≠ Difícil acceso.		
P6.6				7.496**		Urbana ≠ Difícil acceso.		
P6.7	4.236*	4.916*		<i>n.s.</i>				
P7.3		<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	5.820**		Rural ≠ Difícil acceso.		
P8.3	4.352*					<i>n.s.</i>		
P8.8	9.167**					11.634***	Difícil acceso ≠ Urbana.	
P9.1	<i>n.s.</i>					9.259***	Urbana ≠ Difícil acceso.	
P9.2						9.388***	Urbana ≠ Difícil acceso.	
P9.3				4.366***	Urbana ≠ Difícil acceso.			
P9.4				<i>n.s.</i>				
P9.5								
P10.1								
P10.2								
P10.3			3.973*					
P10.4								
P10.5		5.046*						
P12.1	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>		5.702*				
P13.5				6.698**	6.149**	Urbana ≠ Difícil acceso.		
P13.6			4.457*	<i>n.s.</i>	16.109***	Urbana ≠ Difícil acceso.		
P13.7			4.634*		<i>n.s.</i>			
P13.8			7.932**		<i>n.s.</i>			
P17.1			<i>n.s.</i>		8.145***	Rural ≠ Difícil acceso.		
P17.2		<i>n.s.</i>			<i>n.s.</i>			
P17.3						4.630*		
P17.4						3.874*		
P17.6						4.468*	<i>n.s.</i>	
P18.2						5.952*		
P18.3						6.716**		
P18.5				<i>n.s.</i>			5.396**	Difícil acceso ≠ Urbana

Tabla 16. Diferencias estadísticas entre los factores. Modelo Lineal Multivariante, seguido de un ANOVA, Duncan test, *** $P < 0.001$, ** $P < 0.01$ y * $P < 0.05$. (Las claves de los temas se encuentran en el anexo 1).

Del mismo modo, se encontró que el 51% de los niños manifestaron que el docente les explica las materias que no entienden, en comparación al 49% de las niñas. Sin embargo, el 51% de las niñas indicaron que el maestro explica cuál era la respuesta correcta cuando entrega las tareas *versus* el 49% de los niños 49%. Estas diferencias se mantienen en el tema, el maestro fomenta el debate y la participación dentro del salón de clases niños (niños 49% vs. niñas 51%). Además, el 52% de las niñas señalaron que en el salón de clase sienten confianza para acercarse algunos de sus maestros cuando tienen un problema con respecto al 48% de los niños. (Ver Tabla 16).

Asimismo, el 49% de los niños indicaron mantener limpio el salón de clases con respecto al 51% de las niñas, estas diferencias se mantienen en la afirmación que los estudiantes cuidan las instalaciones de la escuela (niños 45% vs. niñas 55%). (Ver Tabla 16).

De acuerdo al factor "Terce" (Alto - Bajo), se encontró lo siguiente: la familia les ayuda hacer las tareas y los trabajos (Alto 48% vs. bajo 52%). Es negativo que un estudiante dañe cosas de la escuela (Alto 49% vs. bajo 51%). (Ver Tabla 16).

Asimismo, respecto a la percepción del docente, expresaron que el maestro les explica cuál era la respuesta correcta cuando entrega las tareas (Alto 48% vs. bajo 52%) y el maestro fomenta el debate y la participación dentro del salón de clases (Alto 47% vs. bajo 53%). (Ver Tabla 16).

Del mismo modo, al evaluar la percepción de la escuela (convivencia) manifestaron que la escuela es un lugar acogedor y amigable (Alto 52% vs. bajo 48%), se sienten seguros en la cafetería (Alto 51% vs. bajo 49%), en el gimnasio (Alto 48% vs. bajo 52%) y en el bus escolar (Alto 56% vs. bajo 44%), estas variables son fundamentales en el sentido de pertenencia con la escuela. (Ver Tabla 16).

De acuerdo al factor “Tipo” (oficial – particular), se observó que, el nivel más alto que alcanzarán es una carrera universitaria (Oficial 47% vs. Particular 53%), además, siempre les gusta estudiar para las pruebas (Oficial 43% vs. Particular 57%), se sienten muy seguro en los baños (Oficial 51% vs. Particular 49%), sin embargo, sienten que la escuela les ha excluido por sus notas (Oficial 69% vs. Particular 31%). (Ver Tabla 16).

Respecto a la convivencia escolar, expresaron que participan en actividades deportivas y académicas/culturales (Oficial 53% vs. Particular 47%) y los padres participan en actividades escolares, (Oficial 53% vs. Particular 47%), académicas (Oficial 54% vs. Particular 46%). (Ver Tabla 16).

De acuerdo al factor “Ubicación” (urbana. Rural y difícil acceso), se halló lo siguiente: que la familia les ayuda hacer las tareas y los trabajos (Urbana 33%, Rural 35% y Difícil acceso 32%) y siempre la familia sabe las notas que tiene (Urbana 35%, Rural 35% y Difícil acceso 30%). Además, El familiar les exige notas (Urbana 32%, Rural 32% y Difícil acceso 36%), siempre los felicita cuando tiene buenas notas (Urbana 34%, Rural 34% y Difícil acceso 33%), y

les ayuda cuando necesita resolver una tarea (Urbana 34%, Rural 35% y Difícil acceso 31%). Del mismo modo, los acudientes participan en actividades al aire libre (Urbana 36%, Rural 35% y Difícil acceso 29%). (Ver Tabla 16).

Respecto a la percepción de sí mismo y el entorno escolar se encontró, que el nivel más alto que aspiran alcanzar es una carrera universitaria (Urbana 36%, Rural 36% y Difícil acceso 28%). Además, manifestaron que siempre hacen las tareas, aunque les resulten difíciles (Urbana 30%, Rural 30% y Difícil acceso 40%), nunca sus cuadernos están incompletos (Urbana 35%, Rural 35% y Difícil acceso 30%) y es negativo que un estudiante le quite algo valioso sin su permiso (Urbana 34%, Rural 34% y Difícil acceso 32%). Asimismo, manifestaron mantener siempre limpio el salón de clases (Urbana 42%, Rural 31% y Difícil acceso 27%), que se sienten seguro en los baños (Urbana 35%, Rural 31% y Difícil acceso 34%), en la cafetería (Urbana 32%, Rural 28% y Difícil acceso 40%) y participan en actividades de inicio y cierre del año académico (Urbana 31%, Rural 31% y Difícil acceso 38%). (Ver Tabla 16).

Respecto a la percepción del docente, se observó que el maestro vuelve a explicar la materia si algún estudiante se lo pide (Urbana 37%, Rural 27% y Difícil acceso 36%), explica la materia hasta que todos los estudiantes la entiendan (Urbana 38%, Rural 28% y Difícil acceso 34%) y explica cuál es la respuesta correcta cuando entregan las tareas (Urbana 29%, Rural 30% y Difícil acceso 41%). Además, el maestro desarrolla/explica en clase las correcciones de las guías de estudios/ejercicios del libro (Urbana 29%, Rural

29% y Difícil acceso 42%) y se preocupa por el estudiante que tienen malas notas (Urbana 33%, Rural 30% y Difícil acceso 37%). (Ver Tabla 16).

Del mismo modo, perciben que el docente corrige a los estudiantes que están cometiendo una falta (Urbana 28%, Rural 32% y Difícil acceso 40%), les explican porque está mal cometer faltas (Urbana 30%, Rural 30% y Difícil acceso 40%) y nos hacen cumplir las sanciones que correspondan (Urbana 29%, Rural 32% y Difícil acceso 39%). (Ver Tabla 16).

3.2 Encuesta de Participación Ciudadana de los Docentes.

La encuesta fue respondida por 31 docentes. La edad promedio de los acudientes corresponde a 45.88 ± 2.65 para los hombres y 42.14 ± 2.69 para las mujeres. De esta muestra, 71.68% son mujeres y 26.5% hombres (Ver tabla 17).

Tabla 17 Participación ciudadana. Docentes

A. Participación de docentes.		
Tipo	Hombres	Mujeres
Urbana/Oficial	16.7%	83.3%
Urbana/Particular	14.3%	85.7%
Rural/Oficial	83.3%	16.7%
Rural/Particular	0%	100%
Difícil Acceso/Oficial	18.2%	72.7%

B. Edad de los docentes.		
Tipo	Promedio	± SEM
Urbana/Oficial	47.83	± 2.65
Urbana/Particular	38.14	± 7.21
Rural/Oficial	48.50	± 3.41
Rural/Particular	37.00	± 0.00
Difícil Acceso/Oficial	37.72	± 4.28

Tabla 17. Participación de los docentes en la encuesta. Los datos están expresados en promedios \pm error estándar de la media (SEM) y en porcentaje.

Las Tablas 18, 19 y 20 contiene los resultados en porcentajes de los temas más representativos de la encuesta de convivencia escolar contestada por los docentes de acuerdo al factor “tipo” y “ubicación”, clasificada en: a) percepción escolar, b) percepción de sí mismo como docentes y c) percepción del docente hacia el estudiante.

Tabla 18 Percepción Escolar

Participación Ciudadana: Docentes. Tema: Percepción escolar.

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso/Oficial
En esta escuela se promueve la participación ciudadana y formación ciudadana de sus estudiantes. R: Con Frecuencia.	50% ↓	71.4%	66.7%	100% No estoy de acuerdo	54.5%
Sobre los factores que limitan la formación de la participación ciudadana. R: Se necesita sensibilidad y concientización a toda la comunidad educativa.	50% (No hay apoyo)	85.7%	50% (No hay apoyo)	100% (No hay apoyo)	54.5%
La escuela si tiene objetivos conocidos por todos	66.7%	85.7%	83.3%	100%	72.7%
La escuela si está dispuesta a recibir mis inquietudes y sugerencias	66.7%	85.7%	100%	100%	90.9%
Recomendaría esta escuela a familiares y amigos. R: positiva.	66.7%	71.4%	50%	100%	45.5% ↓
La escuela promueve valores morales y ciudadanos. R: positiva.	83.3%	57.1%	66.7%	100%	45.5% ↓
Se realizan Actividades de inicio y cierre de periodos académicos. R: sí.	100%	100%	100%	100%	90.9%
Se realizan Actividades recreativas. R: sí.	66.7% ↓	100%	100%	100%	81.8%
Se realizan Actividades deportivas. R: sí.	50% ↓	100%	66.7%	100%	81.8%
Se realizan Actividades académicas y culturales. R: sí.	50% ↓	100%	50% ↓	100%	90.9%
Se realizan Campañas solidarias. R: sí.	66.7% ↓	100%	100%	100%	81.8%
Se realizan Actividades conmemorativas. R: sí.	100%	100%	100%	100%	90.9%
Se realizan Actividades al aire libre. R: sí.	66.7% ↓	71.4%	100%	100%	90.9%
Se respetan las normas de convivencia. R: sí.	83.3%	85.7%	83.3%	100%	66.6%
El proyecto educativo (PEC) es conocido por todos. R: sí.	50%	57.1%	66.7%	100% (No sabe).	45.5%
Se informan las calificaciones de cada estudiante al menos tres veces al año. R: sí.	100%	100%	100%	100%	100%
Se informa oportunamente a los padres/madres acudientes sobre cualquier problema con el estudiante. R: sí.	100%	100%	100%	100%	90.9%
Se han dado a conocer las normas de la escuela ante la intimidación o maltrato entre estudiantes. R: sí.	66.7%	57.1% ↓	66.7%	100%	72.7%
Se han presentado denuncias de intimidación o maltrato entre estudiantes.	66.7% (No)	57.1% (No sabe)	50% (No)	100% (No)	45.5% (SI)
Se han tomado medidas (sanciones, entrevistas con padres y acudientes, etc.) frente a las denuncias.	No aplica (La anterior pregunta fue negativa).				36.4% (SI)
Se ha entregado información a los padres/madres y acudientes para prevenir y reaccionar adecuadamente ante casos de intimidación o maltrato entre estudiantes. R: sí.	83.3%	85.7%	66.7%	100% (No sabe)	63.6%

Tabla 19 Percepción de sí mismos (Docentes)

Participación Ciudadana: Docentes. Tema: Percepción de sí mismos como docentes.

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso/Oficial
Los maestros realizan actividades educativas, culturales, deportivas, comunitarias para fomentar la participación ciudadana. R: con frecuencia.	50%	57.1%	66.7%	100% (No estoy de acuerdo)	36.4% ↓
Los docentes se encuentran muy satisfecho con el nivel de aprendizaje de los estudiantes.	66.7%	42.9% ↓	83.3%	100%	72.7%
Los docentes se encuentran satisfecho con la calidad de la enseñanza.	50%	57.1%	50%	100%	45.5%
Los docentes se encuentran muy satisfecho con la cantidad de estudio y tareas que exigen a los estudiantes.	33.3% ↓	57.1%	50%	100%	45.5%
Los docentes se encuentran muy satisfecho con la motivación que se realiza en la escuela para que los estudiantes se interesen en su propio aprendizaje.	50%	57.1%	50%	100%	45.5%
Los docentes se encuentran muy satisfechos de las Actividades académicas culturales, deportivas, ambientales, folclóricas de convivencia entre comunidad educativa.	50%	71.4%	66.7%	100%	45.5%
Los docentes se encuentran satisfecho con el trabajo en la escuela con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje.	50%	57.1%	66.7%	100%	36.4% ↓ Insatisfecho
Los docentes se encuentran satisfecho con el trabajo de la escuela con los estudiantes que tienen problemas de conducta o integración.	66.7%	42.9%	66.7%	100%	27.3% ↓ Insatisfecho
Los docentes se preocupan por sus estudiantes. R: satisfecho.	66.7%	57.1%	66.7%	100%	63.6%
Los docentes se encuentran satisfecho con la seguridad de los estudiantes en la escuela.	50%	57.1%	50%	100%	54.5%
Los docentes se encuentran satisfecho con la disciplina escolar.	50%	57.1%	83.3%	100% (No sabe)	45.5%
Los docentes se encuentran satisfecho con la forma en que se manejan las faltas graves de conducta.	50%	57.1%	66.7%	100%	45.5%
Los docentes se encuentran satisfecho con el trato de los maestros hacia los estudiantes.	50%	42.9% ↓	50%	100%	72.7%
Los docentes se encuentran satisfecho con el trato de los estudiantes hacia el maestro.	50%	28.6% ↓	66.7%	100%	54.5%
Los docentes se encuentran satisfecho con el trato entre estudiantes.	50%	57.1%	83.3%	100%	72.7%
Los docentes se encuentran satisfecho con el trato entre maestros y personal administrativo.	66.7%	42.9% ↓	66.7%	100%	63.6%
Los docentes se encuentran satisfecho con la formación en valores que promueve la escuela a los estudiantes.	50% ↓	71.4%	66.7%	100%	63.6%

Tabla 19 Percepción de sí mismos (Docentes) (continuación)

Participación Ciudadana: Docentes. Tema: Percepción de sí mismos como docentes.

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso/Oficial
Los docentes se encuentran satisfecho con la forma en que los maestros-as promueven que los estudiantes ayuden a otros.	66.7%	57.1%	50% ↓	100%	63.6%
Los docentes se encuentran de satisfecho con la forma en que los maestros incentivan a que los estudiantes ayuden a la comunidad.	83.3%	57.1%	66.7%	100%	45.5% ↓
Los docentes se encuentran satisfecho con el compromiso de los estudiantes con su escuela.	50%	71.4%	50%	100%	36.4% ↓
Los docentes se encuentran satisfecho con la información que facilita la escuela a los familiares y acudientes.	50%	57.1%	66.7%	100%	45.5% ↓
Los docentes se encuentran satisfecho con la disposición de la escuela a los familiares y acudientes para que eduquen a sus hijos.	50%	85.7%	83.3%	100%	45.5%
Los docentes se encuentran satisfecho con el apoyo que ofrece la escuela a los padres, realizando talleres.	50%	57.1%	50%	100%	36.4% ↓
Los docentes se encuentran satisfecho con el cuidados y limpieza de la escuela.	66.7%	71.4%	66.7%	100%	54.5%
Los docentes se encuentran satisfecho con la calidad de instalación.	50%	57.1%	66.7%	100%	63.6%
Los docentes se encuentran satisfecho con la seguridad dentro y fuera de la escuela.	33.3% ↓	71.4%	66.7%	100%	45.5%
Los docentes se encuentran muy de acuerdo de que esta escuela es un buen lugar para aprender.	50%	57.1%	83.3%	100%	36.4% ↓
El docente siempre participa en actividades extracurriculares escolares.	66.7%	57.1%	66.7%	100%	54.5%
El docente conoce las normas de convivencia reglamento interno.	83.3%	100%	100%	100%	54.5%

Tabla 20 Percepción del docente hacia el estudiante

Participación Ciudadana: Docentes. Tema: Percepción del docente hacia el estudiante

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso/Oficial
El Nivel de educación más alto que el estudiante puede completar en el futuro. R: una carrera universitaria.	66.7%	57.1%	33.3% ↓	100%	36.4% ↓

A través del Modelo Lineal General Multivariante seguidos de un análisis de varianza ANOVA y un *post-hoc* Duncan Test para evaluar el factor de “género”, “tipo de escuela” (oficial-particular) y “ubicación” (rural-urbana-difícil acceso). De acuerdo al factor “género” se encontró diferencias significativas en la pregunta que si se Informa a los acudientes para prevenir casos de intimidación o maltrato entre estudiantes (61% hombres vs. 39% mujeres) [$F= 5.060$, gl. 2, $P<0.05$] y en el tema que los docentes se encuentran satisfecho con el trabajo de los estudiantes con problemas de conducta o

integración 52% hombres vs. 48% mujeres) [$F= 2.406$, gl. 2, $P<0.05$]. (Ver Figura 6A). En cuanto al factor “Terce” (alto y bajo), se encontró diferencias sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes [$F=3.304$, gl. 2, $P<0.05$] (Ver Figura 6B).

Respecto al factor “tipo” (oficial y particular), se observaron diferencias en el tema que los docentes de escuelas oficiales se encuentran menos conformes con la seguridad dentro y fuera de la escuela [$F<4.305$, gl. 1, $P<0.05$, ver Figura 6C^{P7(9),7(25)}], sin embargo, se encuentra satisfecho con la disciplina escolar [$F=6.607$, gl. 1, $P<0.05$, ver Figura 6C^{P7(10)}], y afirman que se realizan actividades académicas y culturales [$F=6.708$, gl. 1, $P<0.05$] (Ver Figura 6C^{P9(4)}).

No obstante, se observó que los profesores de las escuelas particulares se encuentran satisfechos con la información que facilita la escuela a los padres, madres y acudientes [$F=6.766$, gl. 1, $P<0.05$, ver Figura 6C^{P7(20)}], con la calidad de las instalaciones [$F=7.872$, gl. 2, $P<0.01$], a diferencia de los docentes de las escuelas oficiales. (Ver Figura 6C, ^{P7(24)}).

Respecto al factor Ubicación (urbana, rural y difícil acceso), se observaron diferencias en tres temas: en informar sobre las normas de la escuela ante la intimidación o maltrato entre estudiantes donde la escuela de difícil acceso imparte menos información sobre las normas de intimidación con respecto a las urbanas y rurales, [$F=4.587$, gl. 2, $P<0.05$] (Ver Figura 6D^{P6(1)}). Por otro lado, se observan diferencias en cómo los docentes incentivan al

estudiante en ayudar a la comunidad [$F=5.346$, gl. 2, $P<0.05$, ver figura 6D^{P7(18)}] y en el apoyo que ofrece la escuela a los padres realizando talleres y o actividades [$F=4.093$, gl. 2, $P<0.05$, ver figura 6D^{P7(22)}].

Figura 6 Participación Ciudadana del Docente.

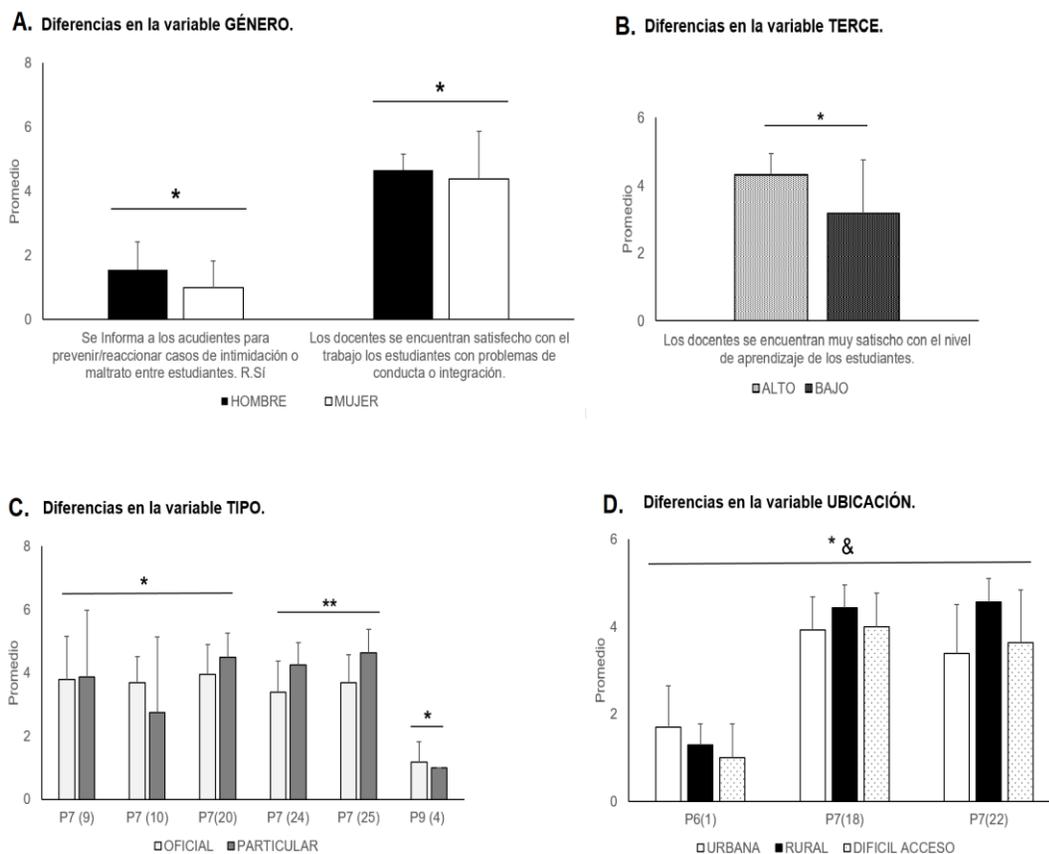


Figura 6. Diferencia de los factores Género, Terce, Tipo y Ubicación de acuerdo a los docentes. A) Diferencia en la variable género (Hombre vs. Mujer). B) Diferencia en la prueba TERCE (Alto vs. Bajo rendimiento); C) Diferencia en el tipo de escuela (Oficial vs. Particular), P7-9 seguridad de los estudiantes en la escuela, P7-10 disciplina escolar, P7-20 se facilita información de la escuela a los padres, madres y acudientes, P7-24 calidad de instalación, P7-25 seguridad dentro y fuera de la escuela, P9-4 se realizan actividades académicas y culturales; y D) Diferencia en la ubicación de la escuela (Urbana, Rural, Difícil acceso), P6-1 se dan a conocer las normas de la escuela ante la intimidación o maltrato entre estudiantes, P7-18 los maestros incentivan a que los estudiantes ayuden a la comunidad, P7-22 la escuela da apoyo a los padres realizando talleres, etc. Modelo Lineal General Multivariante, ANOVA $P<0.01^{**}$ y $P<0.05^{*}$ y *post-hoc* Duncan Test, & Urbana \neq Difícil Acceso.

3.3 Encuesta de Participación Ciudadana de los Acudientes.

La encuesta fue respondida por 419 acudientes. La edad promedio de los acudientes corresponde a 41.75 ± 1.56 para los hombres y 38.19 ± 0.43 para las mujeres. De esta muestra, 82.06% son mujeres y 13.02% hombres (Ver tabla 21).

Tabla 21 Participación de acudiente en la encuesta.

A. Participación de acudientes		
Tipo	Hombres	Mujeres
Urbano/Oficial	5.9%	89.4%
Urbano/Particular	5.9%	88.2%
Rural/Oficial	10.8%	83.5%
Rural/Particular	18.8%	79.2%
Difícil Acceso/Oficial	24.6%	70%

B. Edad de los acudientes	
Tipo	Promedio \pm SEM
Urbano/Oficial	36.98 ± 0.80
Urbano/Particular	40.25 ± 2.11
Rural/Oficial	37.39 ± 0.69
Rural/Particular	44.06 ± 1.03
Difícil Acceso/Oficial	38.71 ± 0.98

Tabla 21. Participación de los docentes en la encuesta. Los datos están expresados en promedios \pm error estándar de la media (SEM) y en porcentaje.

Las Tablas 22, 23 y 24 contiene los resultados en porcentajes de los temas más representativos de la encuesta de convivencia escolar contestada por los acudientes de acuerdo al factor “tipo” y “ubicación”, clasificada en: a) percepción escolar, b) percepción de sí mismo y c) percepción del docente.

Tabla 22 Percepción escolar del acudiente.

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
Las normas de convivencia se respetan. R: Si.	56.5% ↓	58.8%	69.1%	85.4%	81.5%
La escuela tiene objetivos conocidos por todos. R: Si.	57.6%	88.2%	71.9%	79.2%	82.3%
El proyecto educativo (PEC) es conocido por todos.	35.3% Muy poco	47.1% Muy poco	37.4% Muy poco	37.5% Si	50.8% Si
La escuela está dispuesta a recibir mis inquietudes y sugerencias. R: Si.	52.9%	82.4%	73.4%	72.9%	67.7%
Se han dado a conocer las normas de la escuela ante la intimidación o maltrato entre estudiantes.	38.8% No	41.2% No sabe	41% Si	43.8% Si	40% Si
Se han presentado denuncias de intimidación o maltrato entre estudiantes.	37.6% No sabe	52.9% No sabe	46% No	35.4% No	46.9% No
Se han tomado medidas (sanciones, entrevistas con padres y acudientes etc.) frente a las denuncias.	38.8% No sabe	70.6% No sabe	39.6% No sabe	50% No sabe	46.2% No
Le ha entregado información a los padres/madres y acudientes para prevenir y reaccionar adecuadamente ante casos de intimidación o maltrato entre estudiantes.	35.3% Si	58.8% No sabe	48.2% Si	45.8% No	50.8% Si
El nivel de aprendizaje de los estudiantes, es satisfeco.	44.7%	52.9%	41.7%	52.1%	49.2%
La calidad de la enseñanza. R: satisfeco.	36.5%	47.1%	51.8%	47.9%	51.5%
La cantidad de estudio y tareas que exigen a los estudiantes. R: satisfeco.	40%	35.3%	50.4%	39.6%	46.2%
Motivación que se realiza en la escuela para que los estudiantes se interesen en su propio aprendizaje. R: satisfeco.	32.9%	41.2%	48.9%	29.2% ↓	53.1%
Respecto a las actividades culturales, deportivas, ambientales, folclóricas, de convivencias entre comunidad educativa. R: muy satisfeco.	29.4% ↓	41.2%	48.2%	37.5%	53.1%
El trabajo de la escuela con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje. R: Satisfeco.	29.4%	35.3% Indiferente	39.6%	29.2% Indiferente	27.7%
El trabajo de la escuela con los estudiantes que tienen problemas de conducta o integración	24.7% Indiferente	41.2% Satisfeco	29.5% Muy Satisfeco	31.3% Indiferente	23.8% Muy Satisfeco
La seguridad de los estudiantes en la escuela. R: muy satisfeco.	30.6%	35.3%	36.7%	41.7%	40.8%
Disciplina escolar. R: satisfeco.	45.9%	41.2% ↓	44.6%	39.6% ↓	43.8%
Forma en que se manejan las faltas graves de conducta. R: satisfeco.	27.2% ↓	29.4	35.3%	37.5%	33.1%

Tabla 22. Percepción escolar del acudiente. (continuación)

Participación Ciudadana: Acudientes. Tema: Percepción Escolar

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
El trato entre estudiantes. R: satisfecho.	28.2%	41.2%	36.7%	50%	26.9% ↓
El trato entre estudiantes y personal administrativo. R: satisfecho.	37.6% ↓	52.9%	54.7%	43.8%	48.5%
Formación en valores que promueve la escuela a los estudiantes. R: satisfecho.	42.3%	35.3%	56.8%	29.2% ↓	54.6%
El compromiso de los estudiantes con su escuela. R: satisfecho.	32.9% ↓	41.2%	39.6%	33.3%	48.5%
La información que facilita la escuela a los padres-madres y acudientes. R: muy satisfecho.	28.3% ↓	29.4%	48.2%	29.2%	52.3%
La disposición de la escuela a los padres, madres y acudientes para que eduquen a sus hijos. R: satisfecho.	30.6% ↓	41.2%	43.2%	31.3% ↓	51.5%
El apoyo que ofrece la escuela a los padres realizando talleres. R: satisfecho.	37.6%	35.3% ↓	46%	35.4%	63.1%
Cuidados de limpieza de la escuela. R: satisfecho.	22.4% Indiferente	41.2%	25.2% Indiferente	41.7%	54.6%
Calidad de instalación. R: satisfecho.	27.1% ↓	35.3%	27.3%	43.8%	40.8%
La escuela promueve valores morales y ciudadanos. R: sí.	48.2%	52.9%	56.1%	54.2%	56.2%
En la escuela se realizan actividades de inicio y cierre de periodos académicos. R: sí.	76.5%	88.2%	90.6%	87.5%	82.3%
En la escuela se realizan actividades recreativas. R: sí.	65.9%	94.1%	71.9%	85.4%	72.3%
En la escuela se realizan actividades deportivas.	49.3% ↓	58.8%	49.6%	70.8%	77.7% ↑
En la escuela realiza actividades académicas y culturales. R. Sí.	55.3% (No)	58.8%	59%	85.4%	70%
En la escuela se realizan campañas solidarias. R. Sí.	52.9%	64.7%	62.9%	85.4%	54.6%
En la escuela se realizan actividades conmemorativas. R. Sí.	92.9%	88.2%	94.2%	93.8%	90%
En la escuela se realizan actividades al aire libre. R. Sí.	63.5%	58.8% (No)	60.3%	58.3% (No)	88.5

Tabla 23 Percepción de sí mismo (acudiente).

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
La relación con el estudiante, es positiva.	88.2%	82.4%	76.3%	77.1%	59.2%
Es usted su acudiente. R: Sí.	94.1%	94.1%	94.2%	100%	87.7%
Nivel de educación más alto que el estudiante puede completar en el futuro.	40% Universidad	41.2% Universidad	55.4% Universidad	70.8% Postgrado	25.4% Técnico
Conozco las normas de convivencia reglamento interno. R: Si.	43.5% ↓	58.8%	77.7%	87.5%	59.2%
A mi hijo le gusta ir a la escuela.	58.8%	58.8%	59.7%	45.8% ↓	56.9%
Esta escuela es un buen lugar para aprender.	44.7%	47.1%	56.8%	47.9%	59.2%
Mi hijo va tranquilo a la escuela.	68.2%	52.9%	64.7%	62.5%	54.6%
Mi hijo es aceptado por sus compañeros.	65.9%	52.9%	64%	58.3%	50.8%
Mi hijo es aceptado por sus maestros.	63.5%	41.2% ↓	64.7%	50%	50.8%
Volvería a matricular a mi hijo en la escuela. R: sí.	49.4%	58.8%	59%	52.2%	53.1%
Recomendaría esta escuela a familiares y amigos. R: sí.	48.2%	52.9%	58.3%	45.8%	52.3%
Asiste a las reuniones de padres de familia. R: Siempre.	63.5%	47.1% ↓	74.1%	43.8% ↓	73.8%
Participa en actividades extracurriculares escolares. R: siempre.	47.1%	52.9%	41.7%	37.5% ↓	46.9%

Tabla 24 Percepción del docente.

Temas	Urbana/Oficial	Urbana/Particular	Rural/Oficial	Rural/Particular	Difícil Acceso
El maestro me cita a entrevista para hablar del estudiante al menos una vez al año. R: Si.	69.4%	70.6%	72.7%	58.3%	53.1%
Preocupación del maestro por sus estudiantes. R: satisfecho.	47.1%	35.3%	57.6%	31.3% ↓	49.2%
El trato de los maestros hacia los estudiantes. R: satisfecho.	36.5%	35.3% ↓	46.8%	41.7%	45.4%
El trato de los estudiantes hacia el maestro. R: satisfecho.	31.8% ↓	52.9%	41%	50%	42.3%
La forma en que los maestros-as promueven que los estudiantes ayuden a otros. R: satisfecho.	32.9% ↓	41.2%	33.8%	33.3% ↓	45.4%
La forma en que los maestros incentivan a que los estudiantes ayuden a la comunidad. R: satisfecho.	38.5% ↓	52.9%	40.3%	41.7%	50.8%

A través del Modelo Lineal General Multivariante seguidos de un análisis de varianza ANOVA y un *post-hoc* Duncan Test para evaluar el factor de “género”, “tipo de escuela” (oficial-particular) y “ubicación” (rural-urbana-difícil acceso). No se encontró diferencias significativas de opinión entre acudientes mujeres y hombres, [F= 0.000, gl. 1, *n.s.*]. En cuanto al factor de “Terce” (alto y bajo), se halló diferencias sobre las normas de convivencia [F=3.304, gl. 2, P<0.05] (Ver Figura 7A).

En el factor “Tipo” (oficial y particular), se observaron diferencias en: el maestro me cita para hablar del estudiante una vez al año [F=3.851, gl. 2, P<0.05], indicando que las escuelas oficiales ejercen menos esta función. Asimismo, se percibe que los acudientes de escuelas particulares se encuentran menos conforme con la enseñanza de la educación [F=3.296, gl. 2, P<0.05], al igual que son más inconforme con el trato del docente hacia los

estudiantes [$F=4.159$, gl. 2, $P<0.01$] y además manifiestan que la escuela está menos dispuesta a recibir inquietudes y sugerencias de los acudientes con respecto a las oficiales [$F=4.704$, gl. 2, $P<0.05$]. Del mismo modo, se mostró que los acudientes de las escuelas particulares acuden más a las reuniones de padres de familia con respecto a los acudientes de escuelas oficiales [$F=2.854$, gl. 2, $P<0.05$]. (Ver Figura 7B).

Respecto al factor “Ubicación” (urbana, rural y difícil acceso), se observaron diferencias significativas en cinco preguntas, que son las siguientes: se han dado a conocer las normas de la escuela ante la intimidación, maltrato entre estudiantes [$F=4.694$, gl. 2, $P<0.05$] donde las escuelas de difícil acceso reciben menos información con respecto a las urbanas y rurales. Del mismo modo, se observan diferencia entre las escuelas urbanas y difícil acceso, en el nivel de aprendizaje de los estudiantes [$F=4.218$, gl. 2, $P<0.01$], donde los acudientes de las escuelas urbanas exigen más a la escuela. Estas diferencias se mantienen en la afirmación mi hijo es aceptado por sus compañeros [$F=2.882$, gl. 2, $P<0.05$], mi hijo es aceptado por sus maestros [$F=4.496$, gl. 2, $P<0.01$], indicando que los acudientes de las escuelas de difícil acceso tienen una percepción positiva de la convivencia escolar. Además, se observan diferencias entre las escuelas urbanas y de difícil acceso en la percepción de si la institución realiza actividades de inicio y cierre de período académicos [$F=4.623$, gl. 2, $P<0.01$]. (Ver Figura 7C).

Figura 7 Participación Ciudadana, Acudientes. Diferencias en el factor “TERCE, Tipo de escuela y Ubicación”.

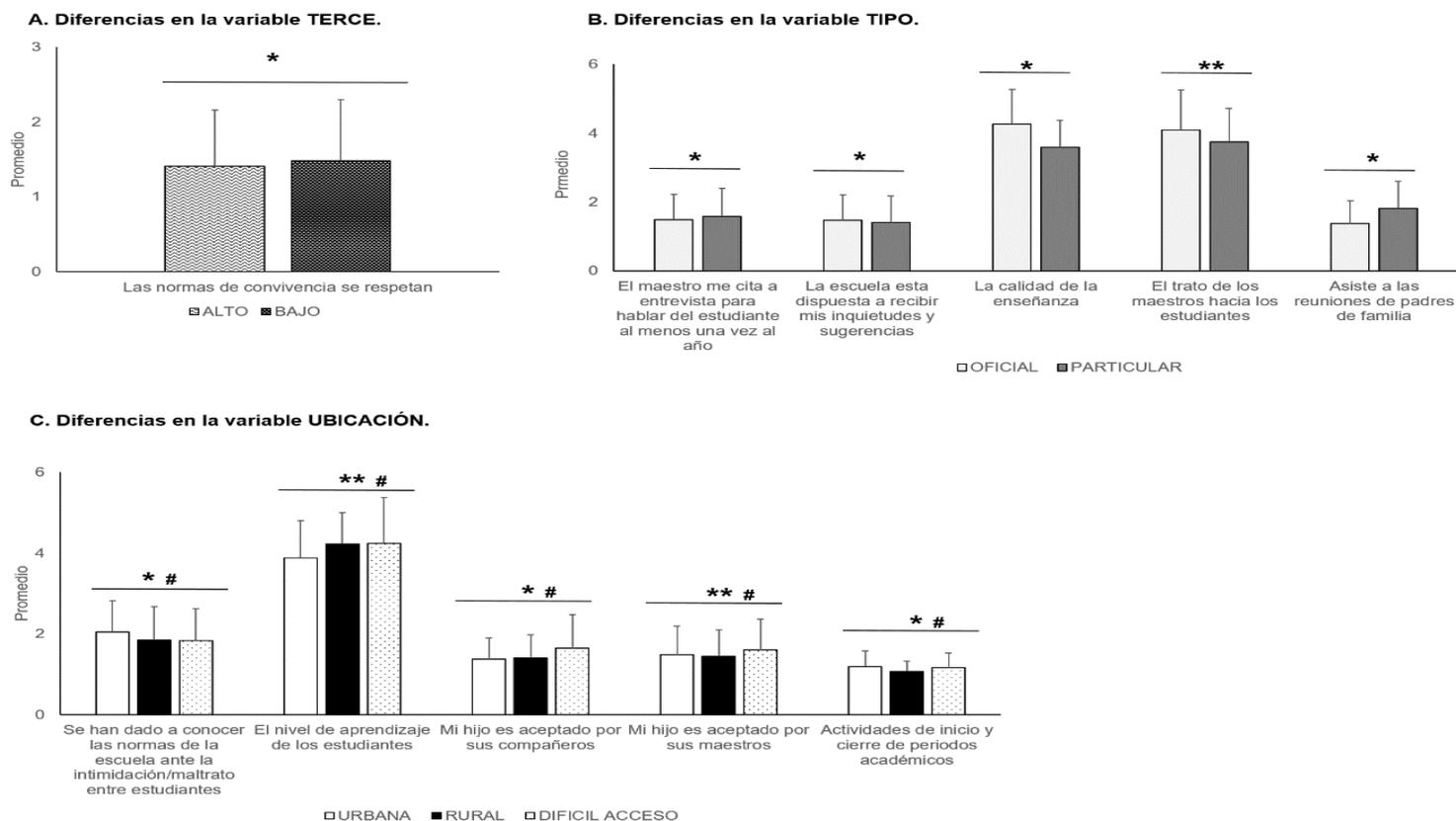


Figura 7. Diferencia en la prueba TERCE, TIPO y UBICACIÓN de acuerdo a los acudientes de los estudiantes. A) Diferencia en la prueba TERCE (Alto vs. Bajo rendimiento); B) Diferencia en el tipo de escuela (Oficial vs. Particular) y C) Diferencia en la ubicación de la escuela (Urbana, Rural, Difícil acceso). Modelo Lineal General Multivariante, ANOVA $P < 0.01^{**}$ y $P < 0.05^{*}$ y *post-hoc* Duncan Test, # Urbana ≠ Difícil Acceso.

4 Comparación en la aplicación de la Encuesta Participación Ciudadana (Año 2016 – Año 2017), caso paradigmático de la investigación.

4.1 Encuesta de Participación Ciudadana de los Estudiantes.

La encuesta fue respondida por 155 estudiantes entre el 2016 y 2017. La edad promedio de los estudiantes corresponde a 11.95 ± 0.10 para los niños y 11.80 ± 0.12 para las niñas. De esta muestra, 43% son mujeres y 57% hombres.

La Tabla 17 contiene los resultados expresados en promedio y desviación estándar, y los datos estadísticos del Modelo Lineal General Multivariante para evaluar el factor “año de aplicación” y “género”, donde se encontró los siguientes resultados de acuerdo al factor “género”: se halló que el 28% de los niños indican que el docente le explica las materias que no entiende a diferencia del 22% de las niñas [$F=7.364$, gl.1, $P<0.01$], estas diferencias se mantienen en la afirmación que todos los días el docente deja tarea para la casa (niños 28.5% vs. niñas 21.5%) [$F=4.779$, gl.1, $P<0.05$]. No obstante, el 29% de las niñas indican que siempre el maestro se preocupa por los estudiantes que tienen malas notas con respecto al 21% de los niños [$F=4.340$, gl.1, $P<0.05$].

De acuerdo a la convivencia escolar el 30% de los niños ven de forma negativa que un estudiante se copia en un ejercicio con respecto al 20% de las niñas. [$F=9.764$, gl.1, $P<0.05$]. Respecto a la interacción de los acudientes en la educación del estudiante se encontró que el 27% de las

niñas manifiestan que un familiar le ayuda a estudiar con respecto al 23% de los niños [$F=4.540$, gl.1, $P<0.05$], estas diferencias se mantienen en la afirmación que siempre los padres participan en actividades al aire libre con respecto al 25% de los niños [$F=45.572$, gl.1, $P<0.05$]. (Ver Tabla 17).

Respecto al factor “año de aplicación” (año 2016 – año 2017), se observó lo siguiente: el 57% de los estudiantes (año 2016) manifestaron que siempre un familiar sabe las notas que tiene [$F=5.882$, gl.1, $P<0.05$] con respecto al 43% de los estudiantes (año 2017). Además, el 40% de los alumnos (año 2016) indicaron que ningún familiar lo reta cuando tiene malas notas [$F=4.495$, gl.1, $P<0.05$] en comparación con el 60% de los participantes (año 2017). (Ver Tabla 17).

Del mismo modo, se encontró que el 62% de los alumnos (año 2016) manifestaron que el docente deja tarea todos los días para la casa [$F=11.455$, gl.1, $P<0.01$] con respecto 38% de los participantes (año 2017). Además, el 41% de los estudiantes (año 2016) expresaron que el maestro siempre se preocupa por el estudiante que tiene malas notas [$F=5.523$, gl.1, $P<0.05$] *versus* el 59% de los estudiantes (años 2017). Asimismo, se observó que el 58% de los estudiantes (año 2016) *versus* el 42% de los estudiantes (años 2017) manifestaron que los docentes nunca nos tienen que gritar para mantener el orden [$F=6.869$, gl.1, $P<0.05$]. Del mismo modo, el 41% de los estudiantes (año 2016) dijeron que todos los maestros se preocupan que aprendamos hacer buenos ciudadanos [$F=4.643$, gl.1,

$P < 0.05$] y hay una relación de respeto entre los docentes [$F = 5.175$, gl.1, $P < 0.05$] con respecto 59% de los alumnos del (año 2017). (Ver Tabla 17).

Asimismo, se observan diferencia en la convivencia escolar, donde el 48% de los estudiantes (año 2016) manifestaron que nunca los estudiantes han hecho daño a la propiedad (destruyendo material educativo u objeto de tu propiedad con respecto al 45% de los alumnos (año 2017). [$F = 7.231$, gl.1, $P < 0.01$]. (Ver Tabla 25).

La comparación entre ambos grupos indica que los estudiantes del grupo 2016 tenían una percepción positiva tanto de la participación ciudadana como de la convivencia escolar con respecto a los alumnos del grupo 2017.

Tabla 25 Participación Ciudadana (estudiantes, aplicación del 2016 y 2017).

Tema	Año de aplicación	Género	Media	SEM	Años de aplicación	Género
P1.1	2016	NIÑOS	3.57	≠ 0.79	<i>n. s.</i>	$F_{(1,54)}=7.364^{**}$
		NIÑAS ↓	2.71	≠ 1.07		
	2017	NIÑOS	3.57	≠ 0.75		
		NIÑAS ↓	3.00	≠ 1.00		
P1.2	2016	NIÑOS	3.57	≠ 0.79	<i>n. s.</i>	$F_{(1,54)}=4.540^*$
		NIÑAS ↓	2.86	≠ 1.10		
	2017	NIÑOS	3.19	≠ 1.12		
		NIÑAS ↓	2.54	≠ 1.20		
P1.4	2016	NIÑOS	3.71	≠ 0.76	$F_{(1,54)}=5.882^*$	<i>n. s.</i>
		NIÑAS	3.43	≠ 1.09		
	2017	NIÑOS	3.05	≠ 1.32		
		NIÑAS	2.38	≠ 1.33		
P1.6	2016	NIÑOS	1.57	≠ 0.53	$F_{(1,54)}=4.495^*$	<i>n. s.</i>
		NIÑAS	1.57	≠ 0.76		
	2017	NIÑOS	2.67	≠ 1.24		
		NIÑAS	2.00	≠ 1.08		
P4.2	2016	NIÑOS ↓	2.57	≠ 1.13	<i>n. s.</i>	$F_{(1,54)}=9.764^*$
		NIÑAS	3.64	≠ 0.74		
	2017	NIÑOS ↓	2.43	≠ 1.16		
		NIÑAS	3.15	≠ 0.80		
P5	2016	NIÑOS	2.86	≠ 0.90	$F_{(1,54)}=11.455^{**}$	$F_{(1,54)}=4.779^*$
		NIÑAS ↓	2.14	≠ 1.03		
	2017 ↓	NIÑOS	1.81	≠ 1.03		
		NIÑAS ↓	1.31	≠ 0.75		
P7.3	2016 ↓	NIÑOS ↓	1.43	≠ 0.79	$F_{(1,54)}=5.523^*$	$F_{(1,54)}=4.340^*$
		NIÑAS	1.36	≠ 0.63		
	2017	NIÑOS ↓	1.43	≠ 0.87		
		NIÑAS	2.62	≠ 1.26		
P8.5	2016	NIÑOS	3.29	≠ 0.76	$F_{(1,54)}=6.869^*$	<i>n. s.</i>
		NIÑAS	3.14	≠ 1.03		
	2017 ↓	NIÑOS	2.43	≠ 1.29		
		NIÑAS	2.23	≠ 1.24		
P9.5	2016 ↓	NIÑOS	1.00	≠ 0.00	$F_{(1,54)}=4.643^*$	<i>n. s.</i>
		NIÑAS	1.29	≠ 0.83		
	2017	NIÑOS	1.43	≠ 0.68		
		NIÑAS	1.85	≠ 1.07		
P10.1	2016 ↓	NIÑOS	1.14	≠ 0.38	$F_{(1,54)}=5.175^*$	<i>n. s.</i>
		NIÑAS	1.64	≠ 1.01		
	2017	NIÑOS	1.95	≠ 1.16		
		NIÑAS	2.15	≠ 0.90		
P14.2	2016	NIÑOS	5.00	≠ 0.00	$F_{(1,54)}=7.231^{**}$	<i>n. s.</i>
		NIÑAS	4.50	≠ 0.76		
	2017 ↓	NIÑOS	4.14	≠ 1.35		
		NIÑAS	3.62	≠ 1.26		
P18.5	2016	NIÑOS ↓	1.00	≠ 0.00	<i>n. s.</i>	$F_{(1,54)}=5.572^*$
		NIÑAS	1.21	≠ 0.43		
	2017	NIÑOS ↓	1.05	≠ 0.22		
		NIÑAS	1.31	≠ 0.48		

Tabla 25. Diferencias estadísticas entre los factores (año de aplicación y género). Los datos están expresados en promedios ± error estándar de la media (SEM), Modelo Lineal Multivariante, *** $P < 0.001$, ** $P < 0.01$ y * $P < 0.05$. (Las claves de los temas se encuentran en el anexo 1).

4.2 Participación Ciudadana, Docentes.

La encuesta fue respondida por 10 docentes entre el 2016 y 2017. La edad promedio corresponde a 45.00 ± 0.00 para los hombres y 40.75 ± 2.46 para las mujeres. De esta muestra, el 80% son mujeres y el 20% hombres.

La Figura 8 contiene los resultados expresados en promedio y desviación estándar, y los datos estadísticos del Modelo Lineal General Multivariante para evaluar el factor “año de aplicación” y “género”, donde se encontró los siguientes resultados de acuerdo al factor “género”: se halló que el 58% de los docentes mujeres indican que la escuela promueve la participación ciudadana a diferencia del 42% de los hombres [$F=5.361$, gl.2, $P<0.05$, ver figura 8A^{P1}], estas diferencias se mantienen en la afirmación se han dado a conocer las normas de la escuela ante la intimidación o maltrato entre estudiantes (mujeres 63% vs. 37% hombres) [$F=9.380$, gl.2, $P<0.05$, ver figura 8A^{P6(1)}]. No obstante, el 54% de los profesores hombres indicaron que se han tomado medidas frente a las denuncias de maltrato entre estudiantes a diferencia del 46% de las mujeres. [$F=15.634$, gl.2, $P<0.01$, ver figura 8A^{P6(3)}].

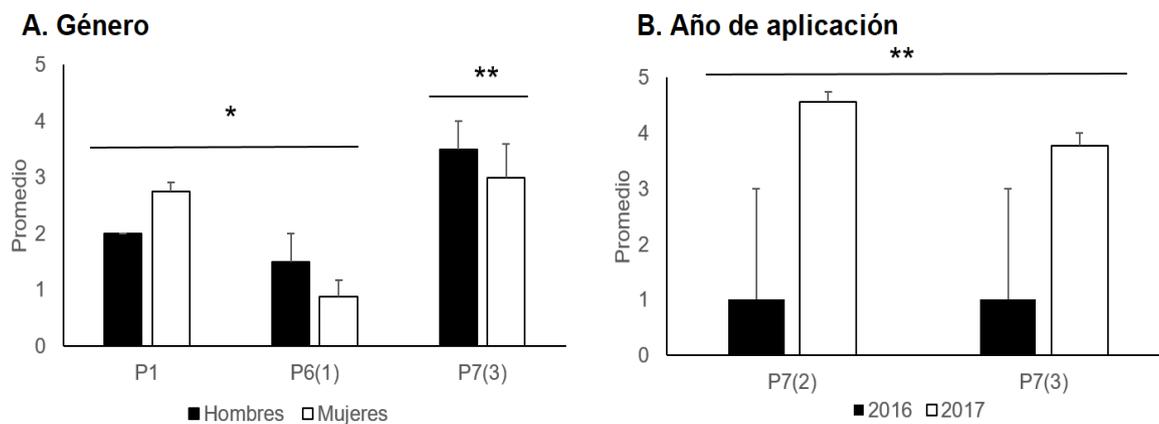
Figura 8 Participación Ciudadana, Docentes.

Figura 8. Participación Ciudadana, Docentes (género y año de aplicación). Los datos están expresados en promedios \pm error estándar de la media (SEM), Modelo Lineal Multivariante, *** $P < 0.001$, ** $P < 0.01$ y * $P < 0.05$.

4.3 Participación Ciudadana, Acudientes.

La encuesta fue respondida por 130 acudientes entre el 2016 y 2017. La edad promedio corresponde a 42.03 ± 2.46 para los hombres y 38.10 ± 0.94 para las mujeres. De esta muestra, el 74% son mujeres y el 26% hombres.

La Tabla 18 contiene los resultados expresados en promedio y desviación estándar, y los datos estadísticos del Modelo Lineal General Multivariante para evaluar el factor “año de aplicación” y “género”, donde se encontró los siguientes resultados de acuerdo al factor “género”: se halló que el 26% de los hombres indican que sí conocen el Proyecto Educativo de Centro a diferencia del 24% de las mujeres [$F=4.220$, gl.1, $P < 0.05$] (Ver tabla 18^{P4(4)}). Además, están satisfecho con la información que facilita la escuela a los padres-madres y acudientes [24.5% hombres vs. 25.5% de las mujeres, $F=4.165$, gl.1, $P < 0.05$], están satisfecho con la limpieza de la

escuela [24.5% hombres vs. 25.5% de las mujeres, $F=6.703$, $gl.1$, $P<0.05$] y recomendaría esta escuela a familiares y amigos. P7(7) [27.5% hombres vs. 22.5% de las mujeres, $F=6.703$, $gl.1$, $P<0.05$] (Ver tabla 18^{P6(20)}, P6(23) y P7(7)).

Por otra parte, indicaron que se han tomado medidas o sanciones frente a las denuncias de intimidación o maltrato [26.5% hombres vs. 23.5% de las mujeres, $F=6.952$, $gl.1$, $P<0.05$] y se han entregado la información a los acudientes para prevenir casos de maltrato entre estudiantes [26.5% hombres vs. 23.5%, $F=8.975$, $gl.1$, $P<0.01$] (Ver Tabla 18^{P5(3)} y P5(4)).

Respecto al factor “año de aplicación” (año 2016 – año 2017), se observó lo siguiente: el 26.5% de los acudientes (año 2016) indicaron que si se realizan actividades recreativas [$F=6.079$, $gl.1$, $P<0.05$] en comparación con el 23.5% de las mujeres (año 2017). (Ver Tabla 18^{P8(2)}).

Tabla 26 Participación Ciudadana (acudientes, aplicación del 2016 y 2017).

Tema	Año de aplicación	Género	Media	SEM	Años de aplicación	Género
P4(4)	2016	HOMBRES	1.80	≠ 0.29	<i>n.s.</i>	F=4.220*
		MUJERES	1.94	≠ 0.16		
	2017	HOMBRES	1.95	≠ 0.21		
		MUJERES	1.55	≠ 0.11		
P5(3)	2016	HOMBRES	2.50	≠ 0.17	<i>n.s.</i>	F=6.952*
		MUJERES	1.91	≠ 0.11		
	2017	HOMBRES	2.06	≠ 0.19		
		MUJERES	1.84	≠ 0.10		
P5(4)	2016	HOMBRES	2.00	≠ 0.26	<i>n.s.</i>	F=8.975**
		MUJERES	1.71	≠ 0.14		
	2017	HOMBRES	1.74	≠ 0.17		
		MUJERES	1.44	≠ 0.09		
P6(20)	2016	HOMBRES	3.50	≠ 0.60	<i>n.s.</i>	F=4.165*
		MUJERES	4.32	≠ 0.22		
	2017	HOMBRES	4.11	≠ 0.31		
		MUJERES	4.08	≠ 0.21		
P6(23)	2016	HOMBRES	3.67	≠ 0.53	<i>n.s.</i>	F=6.703*
		MUJERES	4.50	≠ 0.18		
	2017	HOMBRES	4.12	≠ 0.27		
		MUJERES	4.17	≠ 0.21		
P7(7)	2016	HOMBRES	2.13	≠ 0.35	<i>n.s.</i>	F=6.123*
		MUJERES	1.63	≠ 0.16		
	2017	HOMBRES	1.63	≠ 0.21		
		MUJERES	1.46	≠ 0.09		
P8(2)	2016	HOMBRES	1.56	≠ 0.18	F=6.079*	<i>n.s.</i>
		MUJERES	1.26	≠ 0.08		
	2017	HOMBRES	1.25	≠ 0.10		
		MUJERES	1.21	≠ 0.06		

Tabla 26. Diferencias estadísticas entre los factores (año de aplicación y género). Los datos están expresados en promedios ± error estándar de la media (SEM), Modelo Lineal Multivariante, ***P<0.001, **P<0.01 y *P<0.05.

4.4 Observación cualitativa del caso paradigmático.

Algunas observaciones de campo del caso seleccionado como paradigmático para dicho estudio. En abril del 2017, se visitó una escuela de difícil acceso ubicada en área comarcal del país, cuenta con una población numerosa de estudiantes y de docentes a pesar de las carencias en las que se vive en esa área. Para la visita a dicha escuela se contó con el apoyo de funcionarios del Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA), debido a los soportes brindados para el proyecto de investigación.

- Impresiones generales de la escuela: el salón de clases cuenta con mobiliario escolar básico, el cual lo tenían en buenas condiciones. Además, se percibió que los docentes siempre daban consignas “que no debían rayar las mesas y que todo tenía que estar en orden antes de salir”. Asimismo, se observó que los estudiantes se turnaban para limpiar el salón de clases unos minutos antes de la hora de salida.
- Impresión de los estudiantes: se apreció una buena disciplina, debido que los estudiantes se encontraban en sus puestos mientras el profesor llegaba al salón de clases. Al momento de realizar las pruebas, se percibió que los niños estaban atentos a las indicaciones del investigador, y si tenían alguna pregunta, levantaban la mano. Otros se encontraban callados y les acercaba para aclarar cualquier duda. Dentro del salón de clases había una estudiante que

presentaba dificultades de aprendizaje y la apartaban sus compañeros, se le explicó poco a poco las instrucciones del test y se le estuvo asistiendo, hasta culminar el proceso.

- Infraestructura, programas y actividades: Cuentan con un gimnasio escolar, donde realizan las actividades cívicas y deportivas. Al momento de las visitas, se observó actividades de participación ciudadana estudiantes, que consistía en: un grado organizaba un concurso de debate, donde los estudiantes planteaban sus argumentos sobre un tema en específico, con la supervisión del docente. La escuela no cuenta con cafetería sin embargo, reciben la ayuda del programa “vaso de leche y galleta nutricional” del Ministerio de Educación (MEDUCA). Respecto al programa, los docentes manifestaron “que en ocasiones se demora el envío de las provisiones para los niños/as, causando que haya días con carencia de las galletas y leche para darles; en esas situaciones algunos niños/as acuden a una tiendita (fuera de la escuela) para comprar una merienda en el recreo”. En el momento del estudio se observó que ocurrió el fenómeno mencionado por los docentes, y una mínima cantidad de estudiantes salían a comprar merienda. Además, muchos de estos niños solo comen dos veces al día debido a las carencias sociales de la zona.
- Impresión de los acudientes: muchos de los acudientes, ayudan en la limpieza de la escuela y en la realización de comidas para los

niños, debido que es la ayuda que ellos pueden otorgar para que el niño permanezca más tiempo dentro de la escuela (fuera del horario regular de clase). Además, participan en las actividades cívicas y reuniones escolares (con el docente). Asimismo, se observó una disposición en la participación del llenado de los test del proyecto, donde entregaron los cuestionarios el día estipulado por los investigadores.

- Impresiones del personal docente con respecto al funcionario del ministerio: a pesar de los atrasos de pagos, ellos ejercían su derecho de participar/comunicar sus dificultades al funcionario, el cual asistió atendió inquietudes de los profesores y personal.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

1 Conclusiones

En las últimas décadas la educación se ha venido 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 las transformaciones de todo un sistema, para concebir, organizar, planificar, impartir, evaluar la enseñanza y el aprendizaje de las personas en todos los ámbitos.

Sin embargo, la educación en Panamá 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, comunidad (interacción social) y resiliencia.

La resiliencia es la capacidad innata que poseen las personas para triunfar y desarrollarse de manera socialmente aceptable, resistiendo a la destrucción para construir una vida digna (Poletti, R., & Dobbs, B., 2013). En el ámbito educativo está concebida como un resorte moral, y se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad. (Poletti, R., & Dobbs, B., 2013; Simpson, M., 2008). Además, se conceptualiza como un proceso dinámico de adaptación al entorno, capaz de potenciar las fortalezas internas del niño y los factores externos que lo favorecen (Ruiz, B., *et al.*, 2017).

En esta investigación se puede concluir lo siguiente:

- a. En el caso paradigmático (difícil acceso) tanto los niños y las niñas tienen un nivel de resiliencia (Media), asociado a niveles positivos en la dimensión identidad-autoestima (vinculados a la identidad personal, autoimagen, autoevaluación y seguridad en sí mismo) y a la dimensión recursos internos (hace referencia que tanto los niños como las niñas cuentan con metas, capacidad de esforzarse para conseguir los objetivos, aprender de los aciertos y los errores, consideran tener una vida feliz. Estas conclusiones también son coincidentes con (Saavedra & Castro, 2009). Vale agregar, que estos factores se transforman en una herramienta que facilitan a los niños a superar situaciones complejas o difíciles (Sinovas, 2014).

- b. La escuela de difícil acceso, recibe a alumnos que están en situación de desventaja social, familiar o personal y que son sujetos de riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad. Ante estas realidades no se puede permanecer expectante. En consecuencia, es necesario que todos los que forman parte de la comunidad escolar, y en particular los docentes, afronten decididamente 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 afrontar con posibilidades reales de éxito las inevitables dificultades de la vida. (Uriarte, J.D., 2006).

- c. Estos resultados demuestran que a pesar de las carencias socioeconómicas familiares que presentan los niños cuentan con otros recursos tanto psicológicos como sociales que son cubiertas en este caso por la institución escolar y comunidad educativa, donde los niños encuentran personas significativas (docentes, comunidad y compañeros de clases, etc.) que apoyan su crecimiento, cubre sus necesidades primarias, atenúa sus dificultades e inseguridades y modela su desarrollo personal y social. (Ruiz, B., et al., 2017). Por tanto, la escuela tiene la capacidad de generar en los niños sentimientos de seguridad y bienestar. Desde esta perspectiva la escuela se convierte en una comunidad constructora de relaciones positivas y de aprendizajes significativos, fomentado el buen rendimiento, la permanencia de los niños(as) en la institución y el sentido de pertenencia a la misma.
- d. Los docentes deben poseer una elevada autoestima y motivación, estar dispuestos a dar y recibir ayuda, confiando siempre en su potencial y en el de los demás, para realizar un trabajo de calidad acorde a la realidad etaria de los niños y niñas. (Henderson, N., & Milstein, M., 2003). No obstante, se encontró que los docentes que

tienen menos de 20 años de experiencias orientan la enseñanza en métodos tradicionales en la que los parámetros son establecidos por el maestro y se les da valor a las notas cuantitativas a diferencia del grupo con más de 20 años de experiencias, este contraste puede ser debido que el grupo de docentes con mayor antigüedad en la escuela conoce a fondo la población estudiantil (sus cualidades y carencias). Además, el profesor cuando se enfrenta a un grupo de alumnos se plantea, si tiene la capacidad sobre la materia, como son sus alumnos, que puede conseguir de sus alumnos; si el esfuerzo permitirá obtener los objetivos de la clase. (Alonso, J., et al., 1991).

- e. Se evidencia una tendencia al rechazo de los alumnos especiales y al control de las estrategias, donde se observó que los docentes tienden a rechazar a los niños con necesidades especiales, no por la discapacidad, sino por las carencias que tienen sobre cómo educarlos/enseñarles un fenómeno que se presenta a nivel nacional. Por tanto, la inclusión, es un gran reto de la educación, debido que es un fenómeno social, que implica mejorar el currículum de los estudiantes de educación e incorporar las necesidades culturales de la comunidad. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se constituye como un indicador de calidad que supone garantizar los principios de igualdad, no discriminación, accesibilidad y diseño

universal, guiados por el derecho a la educación de todos los alumnos (Calderón, 2014).

- f. La participación ciudadana (comunidad escolar) ejerce un papel importante en el rendimiento académico, inclusión, autoestima, motivación y resiliencia del estudiante. Además, los niños desde temprana edad comienzan a expresar sus opiniones, inquietudes, y tomar decisiones respecto a un tema que afecte su ambiente social (familia, escuela y sociedad). A medida que los niños van creciendo descubren que hay espacios donde pueden participar y expresar sus opiniones, por tanto, se evaluó dicho fenómeno, donde se observó diferencias en el género, es decir, las niñas perciben que el docente fomenta el debate y la participación dentro del salón de clases, y sienten confianza para acercarse algunos de sus maestros cuando tienen un problema. Esto es debido que las niñas antes de los 12 años presentan una mejor autopercepción del ambiente escolar con respecto a los niños. (Padilla et al., 2010).

- g. Por otro lado los estudiantes de escuelas que obtuvieron un alto puntaje en la prueba TERCE perciben el centro educativo como un lugar acogedor y amigable, se sienten seguros dentro y fuera de la escuela, siendo estas variables fundamentales en el sentido de pertenencia con la escuela. Respecto al “Tipo” (oficial – particular),

se observó que, los estudiantes de escuelas particulares aspiran alcanzar una carrera universitaria, les gusta estudiar para las pruebas, y en menor medida lo de las escuelas oficiales.

- h. Sin embargo, los estudiantes de centros oficiales manifestaron que se han sentido excluidos por sus notas, no obstante, perciben que sus familiares participan en las actividades académicas/culturales a diferencia de la opinión de los alumnos de las escuelas particulares.
- i. La percepción que los estudiantes tengan de la comunidad, permite el desarrollo de habilidades sociales, ciudadana y hábitos de estudio, sin embargo, en la República de Panamá, existe una diferencia en la calidad entre las escuelas particulares y oficiales, este fenómeno interviene en las aspiraciones y expectativas a futuro que pueda tener el estudiante, dificultando un desarrollo social equitativo. Tal como señala (Noriega, G., 2017).
- j. De acuerdo, al factor ubicación (Urbana, Rural y Difícil Acceso), se pudo observar que los estudiantes de la escuela de difícil acceso realizan las tareas, aunque les resulten difíciles, indican que los docentes explican cuál es la respuesta correcta cuando entregan las tareas, y estos se preocupa por el estudiante que tienen malas notas, les explican porque está mal cometer faltas en menor medida

las escuelas Urbanas y Rurales. Por consiguiente, el estudiante resiliente hace una evaluación con relación a las posibilidades de lograr de forma exitosa sus tareas, esta visión personal, implica tener confianza en sus capacidades personales, permite aprender de las experiencias vividas, (Pizarro Cherre, E.F., 2017), además, el rol del profesor es primordial en la formación académica y social de los estudiantes, debido que es la persona más influyente dentro del aula, por tanto, el alumno valora sus opiniones y el trato que recibe de él. (Vallejo, G., 2011).

- k. Los acudientes de las escuelas urbanas exigen más al docente/centro, sin embargo, conocen menos la convivencia escolar a diferencia de la escuela de difícil acceso, debido que dichos acudientes, ayudan en la limpieza de la escuela y en la realización de comidas para los niños, participan en las actividades cívicas y reuniones escolares. No obstante, en la escuela de difícil acceso, se percibió que los estudiantes del grupo 2016 tenían una percepción positiva tanto de la participación ciudadana como de la convivencia escolar con respecto a los alumnos del grupo 2017, esto puede ser debido a las rotaciones de personal y dificultades con las ayudas sociales.

- I. En la escuela, asisten diversos tipos de niños, con diferentes situaciones sociales, familiares y culturales que pueden intervenir en el éxito académico y personal. (Uriarte, J.D., 2006). Ante esta realidad es necesario que todos los que forman parte de 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 las personas normales.

2 Recomendaciones.

- a. Es necesario realizar ajustes en el sistema educativo que acompañe los diversos programas que están impulsando para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en todos los ámbitos.
- b. Incorporar programas que impulsen la motivación, autoestima, comunidad (interacción social) y resiliencia en los estudiantes.
- c. Replicar las buenas prácticas de escuelas que han logrado buenos resultados a pesar de las condiciones de carencias socioeconómicas.

- d. Seguir impulsando a los centros educativos, como institución que tiene la capacidad de generar en los niños sentimientos de seguridad y bienestar. Bajo el sentido de escuela / comunidad.
- e. Inculcar a los directores y maestros que la escuela es una comunidad constructora de relaciones positivas y de aprendizajes significativos.
- f. Fortalecer programas que promuevan mantener una elevada autoestima y motivación en los maestros.
- g. Desarrollar capacitaciones para dotar al maestro con el conocimiento idóneo para atender a los niños con necesidades especiales.
- h. Motivar actividades que inculquen la participación ciudadana y civismo (comunidad escolar) como elemento que impacta en el rendimiento académico, inclusión, autoestima, motivación y resiliencia del estudiante.
- i. Es necesario seguir trabajando en mecanismos que garanticen que la comunidad educativa, se involucre para que se enfrente a los nuevos retos de la educación actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas.

- Aldana, K. (2012). Programa de Apoyo a la autoestima para niños y niñas víctimas de bullying. Tesis de grado digital. *Universidad Rafael Landívar*. Guatemala.
- Alcántara, J. (1993). Cómo educar la autoestima. Barcelona: *Grupo editorial CEAC*.
- Acevedo, V.E. y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Anthony, E.J. The syndrome of the psychologically invulnerable child. In: Anthony EJ, Koupernik C, editors. *The Child in His Family: Children at Psychiatric Risk*. New York: Wiley; 1974. pp. 529–545.
- Aubenas, F. & Benasayag, M. (2002) Résister, c'est créer. *La Découverte*. Paris, Francia.
- Batista, A., Gálvez, M. & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*; 26(2)376-386
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Bonet, J. (1997). sé amigo de ti mismo. *Ed. Sal Terrae*. Bilbao, España. ISBN: 9788429311334.
- Calderón, I. *et al.* (2014). Expresión e inclusión. Entrevista a Ignacio Calderón Almendros. La discapacidad no es una realidad biológica y personal, sino que fundamentalmente es de naturaleza social y cultural. *Aularia*, 3 (2): 43-46
- Carretero, M. (2009). Constructivismo y Educación. Buenos Aires: *Editorial Paidós*. ISBN 978-950-12-1518-2

- Crosnoe, R. (2005). Double Disadvantage or Signs of Resilience? The Elementary School Contexts of Children from Mexican Immigrant Families. *American Educational Research Journal*, 42(2),269-303.
- Cyrulink, B. (2003). Los patitos feos, la resiliencia una infancia infeliz no determina la vida. (5ª ed.). *Editorial Gedisa*, Barcelona-España.
- Davidson, R. & Begley, S. (2012). El perfil emocional de tu cerebro. *Editorial Destino*, Barcelona-España.
- Díaz F, Hernández G. (1999). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *McGraw Hill*; 35-49. México.
- Etimologías de Chile. (2017). Autoestima. Obtenido de Etimología de Autoestima. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?autoestima>
- Etxebarria, I. (2015). Las claves para un aula participativa. Una propuesta para 6º de educación primaria. (Tesis de licenciatura). *Universidad Internacional de La Rioja*, Vitoria-Gasteiz, España.
- Fernández, A. (2013). Los efectos de la pobreza sobre la enseñanza y el aprendizaje. (Tesis). *Universidad Santo Domingo*. República Dominicana.
- Fernández, A., & Del Valle, R. (2011). Estimación de los determinantes de la desigualdad en los ingresos laborales de Costa Rica para el periodo 2001-2009. *Revista de Ciencias Económicas*, 29(2).
- Fleming, J. & Ledogar, R. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin*; 6(2):7-23.
- Forés, A., & Grané, J. (2008): «La resiliencia. Crecer desde la adversidad». *Plataforma Editorial*, Barcelona: España.
- Gallego, A. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1): 151-165.

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1): 43-63.
- García, V., Aya, V., Muñoz, D., Guevara, I. & Cano, A. (2016). Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. *Psicología Escolar e Educativa*, SP, 20(3): 569-579. Bogotá, Colombia.
- Garmezy, N., Masten, A. & Tellegen A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55:97-111.
- Gaxiola, J., González, S., Domínguez, M. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 71-82.
- Grotberg E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. *Editorial Paidós*. España.
- Grotberg, E. (2002). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. *Editorial Paidós*. España.
- Güell, M. & Muñoz, J. (2010). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Editorial: Wolters Kluwer. España. ISBN: 84-7197-772-9.
- Haeussler, I. (1995). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Grupo editorial Dolmen. S.A. Chile.
- Hart, R. (2001), *La Participación de los niños en el desarrollo sostenible*. UNICEF, P.A.U. Education. Barcelona.
- Hernández, Y. (2009). Adolescencia, educación y familia en *Funcionamiento familiar de alumnos con alto rendimiento escolar*. México: Grupo Editorial Amate.
- Hernández, A. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos (2ª ed.)*. Buenos Aires: Grupo Editorial, Lumen.

- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela. (1ª ed.)*. Barcelona, España: Editorial, Paidós.
- Instituto Español de Resiliencia. (2005). Resiliencia y Educación. Recuperado de <http://resiliencia-ier.es/>
- Kim, M. & Whalen, P. (2009). The structural integrity of an amygdale-prefrontal pathway predicts trait anxiety. *J Neurosci*, 29(37): 11614–11618.
- Klinkert, M. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires. Editorial Lumen Humanitas.
- Linares, R. (2014). *El deporte como fomento de la resiliencia*. (Tesis de licenciatura). Universidad Jaume I, España.
- Luthar, S. (2008). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*. In: Cicchetti D, Cohen DJ, editors. *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. New York: Wiley, 740–795.
- Machacon, E. (2010). *Aspectos vividos*. Salamanca: Hera Ediciones.
- Maguire, B. & Cartwright, S. (2008). *Assesing a community `s capacity to manage change: A resilience approach to social assessment*. Australia: Grupo Editorial Bureau.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. & Monreal, M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: Implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2).
- Massó, F.(2003). Autoestima en *Guía para la prevención de los trastornos del comportamiento alimentario (anorexia y bulimia)*. Recuperado de <http://www.injuve.es/>
- Melillo, A. & Suárez, E. (2001). *Resiliencia*. Buenos Aires, Argentina: Grupo editorial Paidós.
- Ministerio de educación, MEDUCA. (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Cuarto Informe de Panamá 2014*. Sistema de las Naciones Unidas. República de Panamá. ISBN 978-9962-8967-9-1

- Ministerio de educación, MEDUCA. (2016). Aplicación de Consulta de Centro Educativos Público. República de Panamá. Recuperado de <http://www.meduca.gob.pa>
- Montero, R., Villalobos, P. & Valverde, B. (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).
- Guadalupe León, G. (16 de diciembre de 2016). Aumentan fracasos escolares. *La Estrella de Panamá*. Recuperado de: <http://laestrella.com.pa/panama/nacional/aumentan-fracasos-escolares/23976525>
- Mruk, C. (1998). *Auto-Estima. Investigación, teoría y práctica*. Desclée de Brouwer, Bilbao, España.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F.& Grotberg, E. (1998). *identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Editorial Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg, Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Navarro S, M. (2009). *Autoconomiento y autoestima. Temas para la educación*. Andalucía, España. ISSN: 1989-4023.
- Noriega, G., Angulo, B. & Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. Perspectivas docentes, TEXTOS Y CONTEXTOS, 58.
- Noriega, G. (2017). Importancia de la autoestima y motivación escolar en las escuelas panameñas. (Tesis de Licenciatura de Psicología). Universidad Católica Santa María La Antigua, República de Panamá.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, 38, 77-px93

- Novella, A. (2012). *La participación infantil: concepto dimensional en pro de autonomía ciudadana*. Salamanca: Universidad de Salamanca, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, UNESCO. (s.f.). Base de Datos del TERCE.
- Padilla Carmona, M. T., Soledad, G. G., & Suárez Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4° de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Pinillos, J. L. (1977). *Principios de psicología*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Pizarro, A., Flotts, M. P., Manzi, J., Jimenez, D., Arbazúa, A., Cayuman, C., & García, M. J. (2016). *Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura.
- 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.
- Poletti, R., & Dobbs, B. (2013). *La resiliencia. El arte de resurgir a la vida*. Editorial Lumen.
- Rutter, Michael. (1993). La "Resiliencia": Consideraciones Conceptuales. *Journal of adolescent Health*, 4(8), New York.
- Rojas-Marcos, L. (2007). *La Autoestima: nuestra fuerza secreta*. Booket.
- Ruiz, B., Gómez, M., Fernández, R. & Badia, 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.
- Rutter M. (1979). *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*. In: Kent MW, Rolf JE, editors. *Primary Prevention of Psychopathology Volume III: Social Competence in Children*. Hanover, NH: University Press of New England; 49–74.

- Rutter M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. In: Rolf J, Masten AS, Cicchetti D, Nüchterlein KH, Weintraub S, editors. *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press; 181–214.
- Ortega, R., Mínguez, R., & Rodes, M. (2000). Autoestima: Un nuevo concepto y su medida. *Teor. educ.* 12, 45-66. ISSN: 0212-5374.
- Saavedra, E. (2003). *El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico, como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos resilientes: estudio de casos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Saavedra, E. & Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) para niños entre 9 y 14 años*. (1ra Ed.). Santiago de Chile, Chile: CEANIM.
- Serrano, A., Mérida, R., & Tabernero, C. (2016). Autoestima Infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores en el rendimiento académico. *Revista de Investigación de Educación*, 1(14), 33-66.
- Simpson, M. (2008). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires-Argentina: Grupo Editorial Bonum.
- Sole I. (2001). El apoyo del profesor. *Revista aula de innovación educativa*; (12): 32-43.
- 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. Univ. Autónoma. Madrid. ISBN: 84-7477-408-X
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-164.
- Toro F. (2009). *Motivación para el Trabajo. Conceptos, Hechos y Evidencias Contemporáneos*. Medellín: Editorial Cincel; Colombia.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos.

- Twigg, J. (2007). *Características de una Comunidad Resiliente ante los Desastres*. Departamento para el Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido. Recuperado de: <http://www.eird.org/>
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2): 61-79
- Vallejo, G. (2010). El aprendizaje desde la perspectiva de la motivación profesional y las actitudes. Recuperado de: [en: http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol_15_3_11/san14311.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol_15_3_11/san14311.htm)
- Vanistendael, S. (2002). Recopilaciones sobre resiliencia. Quito- Ecuador.
- Villalobos, E. & Castelán, E. (2007). La resiliencia en la Educación. Universidad Panamericana de México. *Revista Paedagogium*. Febrero-Marzo de 2007. México.
- Villalta, M. & Saavedra, E. (2012). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. Universidad Católica del Maule, Chile. *LIBERABIT*, 14: 31-40, Lima, Perú.
- Villasmil, J. (2010) *El autoconcepto académico en estudiantes resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. (Tesis para optar el grado de Doctor en Educación). Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela.
- Wells, L. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Sage Pub, Beverly Hills. California.
- Werner, E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3):81–85.
- Werner, EE, Smith RS. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.

ANEXOS

Anexo 1 Las claves de los temas de la tabla 16 y 25.

P1-2 Mi familia me ayuda a estudiar, P1-3 Mi familia me ayuda a hacer las tareas o trabajos (pero sin hacérmela completamente), P1-4 Mi familiar sabe las notas que tengo, P1-5 Mi familia me felicita cuando tengo buenas notas, P1-7 Mi familia me exige notas, P1-8 Mi familia me ayuda cuando necesito resolver una tarea, P2 Cuál crees que es el nivel de educación más alto que llegarás, P3-3 Hago las tareas, aunque me resulten difíciles, P4-4 Si un estudiante dice mentira para evitar castigo, P3-5 Me gusta estudiar para las pruebas, P4-6 Que un estudiante le quite algo valioso a un compañero, sin su permiso, P4-7 Que un estudiante dañe cosas de la escuela (sillas, pupitre, tableros, baños), P6-3 El maestro vuelve a explicar una materia si algún estudiante se lo pide, P6-4 El maestro explica las materias hasta que todos los estudiantes entienden., P6-5 El maestro explica cuáles eran las respuestas correctas cuando nos entrega las tareas, P6-6 El maestro desarrolla y explica en clase la corrección de las guías de estudio y ejercicios del libro., P6-7 El maestro fomenta el debate y la participación de clases, P7-3 El maestro se preocupa por los estudiantes que tienen malas notas., P8-3 En el salón de clases siento confianza para acercarme a algunos de mis maestros (as) cuando tengo un problema, P8-8 En el salón de clases mantenemos limpio el salón, P9-1 Los maestros corrigen a los estudiantes que están cometiendo una falta como insultar o pegarle a un compañero, copiar en las pruebas etc., P9-2 Cuando los maestros explican por qué está mal cometer faltas, P9-3 Cuando los maestros nos hacen cumplir las sanciones que correspondan, P9-4 Cuando los maestros se preocupan de que seamos responsables y entregamos las tareas y trabajos a tiempo., P9-5 Los maestros se preocupan de que aprendamos a ser buenos ciudadanos (respetuosos con los demás, honestos, solidarios, etc.), P10-1 Hay una relación de respeto entre los estudiantes, P10-2 Tengo confianza para acercarme a algunos de mis maestros(as), inspectores, o al director (a)., P10-3 Siento que mi escuela es un lugar acogedor y amigable, P10-4 Algunos maestros(as) nos tienen que gritar para mantener el orden., P10-5 Los estudiantes cuidan la escuela (salones, baños, patios, canchas)., P12 Durante este año ¿Has sentido que en tu escuela no te han tomado en cuenta o te han excluido por alguna de las siguientes razones?, P13-5 Seguro en los baños, P13-6 Seguro en la cafetería, P13-7 Seguro en los gimnasios, P13-8 Seguro en el busito colegial, P17-1 Actividades de inicio y cierre de períodos académicos (por ejemplo: inicio de año, fin de año entre otras), P17-2 Actividades recreativas (por ejemplo: domingos familiares festivos, desfiles, entre otras), P17-3 Actividades deportivas (por ejemplo: campeonatos de estudiantes, encuentros deportivos padres/madres hijos (as), campeonatos inter-escolares, entre otras), P17-4 Actividades académicas y culturales (por ejemplo concurso de debate, feria de ciencia y tecnología, encuentros literarios, ambientales, folclóricas, prevención de desastres exposiciones de arte, entre otras)., P17-6 Actividades conmemorativas (por ejemplo: fiestas patrias, aniversarios de escuelas, entre otras), P18-2 Con qué frecuencia los padres participan en actividades deportivas, P18-3 Frecuencia con que padres participan en actividades académicas, P18-5 Con qué frecuencia padres participan en actividades al aire libre.

Anexo 2 Escala de resiliencia escolar (E.R.E). Para niños entre 9 y 14 años.

A lo largo de la siguiente página vas a encontrar una serie afirmaciones sobre tus relaciones y comportamientos en la escuela a las que tendrás que contestar. Hazlo lo más sinceramente que puedas. **Esto no es un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas**, solo nos interesa saber lo que piensas y lo que te ocurre a ti y a tus compañeros y compañeras. **No escribas tu nombre, de esta forma nadie podrá saber lo que has contestado.** El niño/a debe señalar la respuesta verdadera con (V) y la falsa con (F), según lo que el piense.

Nombre de la Escuela: _____ Curso: _____
 Escuela: Oficial Particular Comunidad: _____ Edad: _____ Sexo:
 M F Fecha: _____

		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Yo soy una persona que se quiere a sí misma					
2	Yo soy optimista respecto al futuro					
3	Yo estoy seguro(a) de mí mismo(a)					
4	Yo me siento seguro(a) en el ambiente en el que vivo					
5	Yo soy un modelo positivo para otros					
6	Yo estoy satisfecho(a) con mis amistades					
7	Yo soy una persona con metas en la vida					
8	Yo soy independiente					
9	Yo soy responsable					
10	Yo tengo una familia que me apoya					
11	Yo tengo personas a quien recurrir en caso de problemas					
12	Yo tengo personas que me orientan y aconsejan					
13	Yo tengo personas que me					

	ayudan a evitar problemas					
14	Yo tengo personas a las que les puedo contar mis problemas.					
15	Yo tengo amigos que me cuentan sus problemas					
16	Yo tengo metas en la vida					
17	Yo tengo proyectos a futuro					
18	Yo tengo en general una vida feliz					
19	Yo puedo hablar de mis emociones con otros					
20	Yo puedo expresar cariño					
21	Yo puedo confiar en otras personas					
22	Yo puedo dar mi opinión					
23	Yo puedo buscar ayuda cuando la necesito					
24	Yo puedo apoyar a otros que tienen problemas					
25	Yo puedo comunicarme bien con otras personas					
26	Yo puedo aprender de mis aciertos y errores					
27	Yo puedo esforzarme por conseguir mis objetivos					

Anexo 3 Cuestionario de Actitudes Motivacionales del Profesorado – AMOP-A

CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO – AMOP-A

©Jesús Alonso Tapia (1992)¹

INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido preparado para poder estudiar las actitudes del profesorado hacia diferentes aspectos de la actividad escolar. A continuación encontrará una serie de frases que recogen opiniones, actitudes, expectativas o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos de nuestras aulas. No hay afirmaciones verdaderas ni falsas. Sólo opiniones o hechos con los que se puede estar más o menos de acuerdo.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO DE ACUERDO CON CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES utilizando la siguiente escala de valoración:

0 = Totalmente en desacuerdo
1 = Bastante en desacuerdo
2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo.
3 = Bastante de acuerdo.
4 = Totalmente de acuerdo

Por ejemplo, si la afirmación 15 fuese la siguiente:

15. *"La enseñanza me parece una profesión muy atractiva",*

se debería contestar rodeando la opción elegida en el lugar correspondiente a la afirmación 15 en la hoja de respuestas, así:

15. 0 1 2 ③ 4

No deje ninguna pregunta sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO.

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

¹ Cuestionario publicado en Alonso Tapia, J. y col. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección Cuadernos del ICE, nº 5. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma. La obra completa está accesible en <http://www.uam.es/gruposinv/meva/>, marcando en "Publicaciones en red".

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
6. Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.
8. Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño ni para hacerlos trabajar.
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.
14. No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos no sacan provecho de ellas.
15. Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
24. Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.

26. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido, a fin de que no se les olviden.
28. Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.
30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
32. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
33. Procuero evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
36. Si un alumno me dice que no sabe cómo hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y se esfuerce.
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
40. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
41. Nunca evalúo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuercen en clase es premiar sus logros.
44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.
45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierde tiempo.
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.
49. No suelo dejar que mis alumnos interrumpen con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.
50. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.

51. Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.
52. Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.
55. Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.
56. No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarles por aprender.
57. Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarle.
58. Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.
59. Con los alumnos torpes es mejor procurar que hagan las tareas de forma automática que intentar que las razonen.
60. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.
61. Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarles en clase.
62. Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos: requieren el trato de un especialista.
63. No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.
64. No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarles.
65. Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente.
66. Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
67. Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.
68. Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
69. Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.
70. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.

Anexo 4 Hoja de Respuestas de Cuestionario – AMOP-A

CUESTIONARIO – AMOP-A
 ©Jesús Alonso Tapia y col. (1992).

HOJA DE RESPUESTAS

APELLIDOS _____ NOMBRE _____
 CENTRO _____ TUTOR (Curso y grupo) _____
 ASIGNATURA QUE IMPARTE _____ AÑOS DE DOCENCIA _____

Señale su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones del cuestionario de acuerdo con la siguiente escala:

0 TOTALMENTE EN DESACUERDO	1 BASTANTE EN DESACUERDO	2 NI EN DESACUERDO NI DE ACUERDO	3 BASTANTE DE ACUERDO	4 TOTALMENTE DE ACUERDO
----------------------------------	--------------------------------	--	-----------------------------	-------------------------------

1	0 1 2 3 4	21	0 1 2 3 4	41	0 1 2 3 4	61	0 1 2 3 4
2	0 1 2 3 4	22	0 1 2 3 4	42	0 1 2 3 4	62	0 1 2 3 4
3	0 1 2 3 4	23	0 1 2 3 4	43	0 1 2 3 4	63	0 1 2 3 4
4	0 1 2 3 4	24	0 1 2 3 4	44	0 1 2 3 4	64	0 1 2 3 4
5	0 1 2 3 4	25	0 1 2 3 4	45	0 1 2 3 4	65	0 1 2 3 4
6	0 1 2 3 4	26	0 1 2 3 4	46	0 1 2 3 4	66	0 1 2 3 4
7	0 1 2 3 4	27	0 1 2 3 4	47	0 1 2 3 4	67	0 1 2 3 4
8	0 1 2 3 4	28	0 1 2 3 4	48	0 1 2 3 4	68	0 1 2 3 4
9	0 1 2 3 4	29	0 1 2 3 4	49	0 1 2 3 4	69	0 1 2 3 4
10	0 1 2 3 4	30	0 1 2 3 4	50	0 1 2 3 4	70	0 1 2 3 4
11	0 1 2 3 4	31	0 1 2 3 4	51	0 1 2 3 4		
12	0 1 2 3 4	32	0 1 2 3 4	52	0 1 2 3 4		
13	0 1 2 3 4	33	0 1 2 3 4	53	0 1 2 3 4		
14	0 1 2 3 4	34	0 1 2 3 4	54	0 1 2 3 4		
15	0 1 2 3 4	35	0 1 2 3 4	55	0 1 2 3 4		
16	0 1 2 3 4	36	0 1 2 3 4	56	0 1 2 3 4		
17	0 1 2 3 4	37	0 1 2 3 4	57	0 1 2 3 4		
18	0 1 2 3 4	38	0 1 2 3 4	58	0 1 2 3 4		
19	0 1 2 3 4	39	0 1 2 3 4	59	0 1 2 3 4		
20	0 1 2 3 4	40	0 1 2 3 4	60	0 1 2 3 4		

Anexo 5 Cuestionario participación ciudadana y vida democrática (estudiantes)

Por favor, contesta con tranquilidad todas las preguntas de este cuestionario. Recuerda que este cuestionario **NO es una prueba**, y que no hay respuestas correctas ni incorrectas. **El cuestionario es ANÓNIMO** no las conocerán ni tus papás ni personas de tu escuela (compañeros/as, profesores/as y director/a). Debes responder siempre de acuerdo a tu experiencia o manera de pensar de forma **MUY SINCERO**. Lee atentamente cada pregunta y marca con una (**X**) en el cuadrado que corresponda a tu respuesta. Usa solo lápiz para contestar y si te equivocas usa borrador.

Nombre de la Escuela: _____ Curso: _____
 Escuela: Oficial Privado Localidad: _____ Edad: _____ Sexo: M F Fecha: _____

1. Eres:

- Hombre
 Mujer

2. ¿Cuántos años tienes?

Escriba el número de años, por ejemplo, 11

Años: _____

3. ¿Con qué frecuencia alguno de tus padres o familiar realiza las siguientes actividades?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada actividad).

	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Me explica la materia que no entiendo.				
Me ayuda a estudiar.				
Me ayuda a hacer las tareas o trabajos (pero sin hacérmela completamente).				
Sabe las notas que tengo.				
Me felicita cuando tengo buenas notas.				
Me reta cuando tengo malas notas.				
Me exige buenas notas.				
Está dispuesto a ayudarme cuando tengo problemas con una materia o cuando necesito resolver una tarea.				

4. Pensando en el futuro ¿Cuál crees es el nivel de educación más alto que vas a llegar?

- No creo que complete secundaria
- No creo que ingrese a la Universidad
- Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica
- Una carrera en la Universidad

6. Pensando en tu experiencia en tu establecimiento, ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones? (Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Siento que soy tan capaz de aprender como el resto de mis compañeros y compañeras				
Aunque sea difícil una materia, con esfuerzo y estudio creo que puedo entenderla.				
Hago las tareas aunque me resulten difíciles.				
Mis cuadernos casi siempre están incompletos.				
Me gusta estudiar para las pruebas.				
Para mí es importante sacarme buenas notas.				
Durante las clases tomo apuntes de todo lo que nos enseñan los profesores y profesoras.				

7. ¿Qué te parece que un estudiante actúe de la siguiente forma?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada situación).

	Da lo mismo	Un poco incorrecto	Bastante incorrecto	Muy incorrecto
Se ausenta de clases intencionalmente				
Se copia en los ejercicios				
Se copia de internet o de otros estudiantes las tareas.				
Dice mentira para evitar castigo				
Le quite la merienda de un compañero, sin su permiso.				
Le quite algo valioso a un compañero, sin su permiso.				
Dañe cosas de la escuela (sillas, pupitre, tableros, baños,)				

8 ¿Con qué frecuencia tu maestro (a) deja tareas para la casa?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa).

- Todas las clases.
- La mayoría de las clases.
- Algunas clases.
- Nunca deja tareas

9. Pensando en las actividades que realiza maestro (a), ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Revisa que todos hayamos hecho las tareas				
Resuelve en clases las tareas que envía para la casa.				
Vuelve a explicar una materia si algún estudiante se lo pide				
Explica las materias hasta que todos los estudiantes entienden.				
Explica cuáles eran las respuestas correctas cuando nos entrega las tareas corregidas.				
Desarrolla y explica en clases la corrección de las guías de estudio y ejercicios del libro.				

10. ¿Con qué frecuencia tu maestro (a) hace lo siguiente en tu curso?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).

	Nunca	En pocas clases	En la mayoría de las clases	En todas las clases
Felicita a los estudiantes que se portan bien o tienen buena conducta.				
Felicita a los estudiantes que mejoran sus notas durante el año.				
Se preocupa por los estudiantes que tienen malas notas.				
Motiva a todos los estudiantes para que se esfuercen y estudien más.				

11. Pensando en lo que sucede generalmente en el salón de clases, ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Hay una relación de respeto entre los estudiantes.				
Hay una relación de respeto entre los estudiantes y maestros(as).				
Siento confianza para acercarme a algunos de mis maestros(as) cuando tengo un problema.				
Explica las materias hasta que todos los estudiantes entienden.				
Algunos maestros(as) nos tienen que gritar para mantener el orden.				
A la mayoría de los maestros(as) les cuesta mantener el orden en el salón.				
Trabajamos en orden siguiendo las instrucciones que nos dan los maestros profesor.				
Mantenemos limpia la sala de clases.				

12. ¿Cuántos de tus maestros(as) hacen lo siguiente?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).

	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno.
Corrigen a los estudiantes que están cometiendo una falta como insultar o pegarle a un compañero, copiar en las pruebas, etc.				
Explican por qué está mal cometer faltas.				
Nos hacen cumplir las sanciones que correspondan.				
Se preocupan de que seamos responsables y entreguemos las tareas y trabajos a tiempo.				
Se preocupan de que aprendamos a ser buenos ciudadanos (respetuosos con los demás, honestos, solidarios, etc.).				

13. Pensando en lo que sucede generalmente en LA ESCUELA, ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Hay una relación de respeto entre los estudiantes.				
Siento confianza para acercarme a algunos de mis maestros(as), inspectores, o al director(a).				
Siento que mi escuela es un lugar acogedor y amigable.				
Algunos maestros(as) nos tienen que gritar para mantener el orden.				
Los estudiantes cuidan la escuela (salones, baños, patios, canchas).				

14 ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre las normas de convivencia o disciplina de tu escuela?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).

Afirmación	Si	No	No Sabe
Conozco las reglas de convivencia o disciplina de la escuela.			
Las reglas de convivencia o disciplina de la escuela son conocidas por todos los estudiantes.			
Las reglas de convivencia o disciplina se aplican en forma justa.			
Las normas de convivencia o disciplina se respetan.			
Las normas de convivencia o disciplina se aplican a todos por igual.			

15. Durante este año, ¿has sentido que en tu establecimiento te han “mirado en menos” o excluido por alguna de las siguientes razones?

(Marca con una equis (X) las razones que correspondan).

- Mis notas o calificaciones.
- La ropa que uso.
- Mi apariencia física.
- El lugar donde vivo.
- Ser de otro país.
- Pertener a un pueblo originario.
- Mi religión.
- Tener una discapacidad.
- Ser hombre.
- Ser mujer.
- Otra razón. Escribe cuál: _____

16. ¿Qué tan seguro, tranquilo y sin temor te sientes en los siguientes lugares de tu establecimiento?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada lugar. Si alguno no existe en tu establecimiento o tú no lo usas, marca No hay o no lo uso).

	Muy seguro	Seguro	Inseguro	Muy inseguro	No hay o no lo uso
Entradas y salidas de la escuela					
Salón de clases					
Pasillos					
Patios					
Baños					
Cafetería					
Gimnasio					
Camarines					
Busito colegial					

17. Durante este año, ¿con qué frecuencia otros estudiantes de tu establecimiento te han intimidado o maltratado de la siguiente manera?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada situación).

	Todos los días	Varias veces a la semana	Varias veces al mes	Un par de veces al año	Nunca
Físicamente; pegándote o rompiendo tus cosas.					
Verbalmente; insultándote, burlándose o amenazándote.					
Socialmente; aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros.					
Electrónicamente; amenazándote, humillándote o burlándose de ti por internet (redes sociales, correos electrónicos) o mensajes de texto.					

18. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre tu establecimiento?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me siento orgulloso de mi escuela.				
Hablo bien de mi escuela a otras personas.				
Les recomendaría a mis amigos que se cambiaran a mi escuela.				
Yo defiendo a mi escuela cuando alguien habla mal de él.				

19. ¿Cómo te sentirías si tuvieras que cambiarte de establecimiento?

(Marca con una equis (X) una sola alternativa).

- Me pondría contento
- Me daría lo mismo
- Me daría un poco de pena
- Me daría mucha pena

20. En un año común, ¿cuáles de las siguientes actividades se realizan en la escuela?

Marque con una equis (X) Sí o No según corresponda.

	Si	No
Actividades de inicio y cierre de períodos académicos (por ejemplo: Inicio de año, fin de año)		
Actividades recreativas (por ejemplo: domingos familiares, festivales, etc.).		
Actividades deportivas (por ejemplo: campeonatos de estudiantes, encuentros deportivos padres-hijos, campeonatos interescolares, etc.).		
Actividades académicas y culturales (por ejemplo: concursos de debate, feria de ciencia y tecnología, encuentros literarios, exposiciones de arte, etc.).		
Campañas solidarias (por ejemplo: colectas de alimentos, etc.).		
Actividades conmemorativas (por ejemplo: fiesta Patrias).		

21. ¿Con qué frecuencia usted u otro adulto realizan las siguientes actividades relacionadas con la escuela?

Marque con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación.

	Siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca
Actividades recreativas (por ejemplo: bingos, días familiares, festivales, etc.).				
Actividades deportivas (por ejemplo: campeonatos de estudiantes, encuentros deportivos padres-hijos, campeonatos interescolares, etc.).				
Actividades académicas y culturales (por ejemplo: concursos de debate, feria de ciencia y tecnología, encuentros literarios, exposiciones de arte, etc.).				
Campañas solidarias (por ejemplo: colectas de dinero o alimentos, etc.).				

Anexo 6 Cuestionario de participación ciudadana y formación ciudadana (para padre/madre/ responsable del menor)

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación, la Universidad Santa María La Antigua y SENACYT lo invita a participar en el proceso de investigación del proyecto SENACYT ITE 15-007, respondiendo este cuestionario. La información que usted nos entregue permitirá comprender mejor los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes que rinden la prueba. Por esto es tan importante que este cuestionario sea contestado por el padre, la madre, o la persona adulta responsable de la educación del estudiante. Las respuestas del cuestionario son confidenciales y en ningún caso será revelada la identidad de la persona que lo contesta. Solo serán utilizadas con fines de investigación por el Ministerio de Educación e instituciones que realizan estudios sobre educación.

INSTRUCCIONES

Para contestar el cuestionario, por favor, utilice solamente lápiz pasta de punta gruesa y de color negro o azul oscuro. Conteste todas las preguntas de este cuestionario considerando exclusivamente al estudiante que está bajo su responsabilidad.

Lea atentamente cada pregunta y **marque una equis (X)** en el casillero que corresponda a su respuesta. En algunos casos debe marcar solo un casillero y en otros debe marcar más de uno.

Si se equivoca en su respuesta, rellene todo el casillero y marque una nueva equis (X) en el casillero que corresponda. **Cuando se le pida escribir números**, por favor, hágalo de manera clara y fácil de leer.

Una vez contestado el cuestionario, guárdelo en el sobre en el que viene, selle el sobre y asegúrese de que el estudiante lo devuelva al establecimiento el **día** _____, para entregarlo a la persona encargada de la aplicación de la Prueba. De este modo, le aseguramos la total confidencialidad de sus respuestas, puesto que nadie en el establecimiento podrá verlas. Por favor, no doble las hojas y cuide que el cuestionario no se deteriore. Si usted no completa este cuestionario en la fecha indicada, no lo envíe posteriormente al establecimiento.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Nombre de la Escuela: _____ Curso: _____
 Escuela: Oficial Privado Localidad: _____ Edad: _____ Sexo: M
 F Fecha: _____

1. Usted es:

- Hombre
 Mujer

2. ¿Cuál es su edad?

Escriba el número de años, por ejemplo, 11

Años: _____

3. ¿Cuál es su relación de parentesco con el estudiante?

Marque con una equis (X) una sola alternativa.

- Madre
- Padre
- Madrastra o pareja del padre
- Padrastro o pareja de la madre
- Tío/a Abuelo/a
- Hermano/a
- Otro pariente

4. ¿Es usted el acudiente o la persona que se hace cargo del estudiante?

- Sí
- No

5. ¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante podrá completar en el futuro?

- No creo que complete secundaria
- No creo que ingrese a la Universidad
- No termina la carrera de la Universidad
- Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica
- Una carrera en la Universidad
- Estudios de postgrado

6. A continuación, señale si está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre la escuela al que asiste el estudiante.

Marque con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación.

Afirmación	Si	No	No Sabe
Conozco las normas de convivencia o disciplina de la escuela.			
Las normas de convivencia o disciplina se respetan.			
La escuela tiene objetivos conocidos por todos (padres y acudientes, maestros, estudiantes, directivos, administrativos).			
El proyecto educativo es conocido por todos (padres y acudientes, maestros, estudiantes, directivos, administrativos).			
Se informan las calificaciones de cada estudiante al menos tres veces al año.			
Se informa oportunamente a los padres y acudientes sobre cualquier problema que tiene el estudiante.			
El maestro me cita a entrevista para hablar del estudiante, al menos una vez al año.			
La escuela tiene disposición para recibir mis inquietudes y sugerencias.			

7. Señale si se han producido las siguientes situaciones en el establecimiento durante este año:

Marque con una equis (X) una sola alternativa para cada situación.

Afirmación	Si	No	No Sabe
Se han dado a conocer las normas de la escuela ante la intimidación o maltrato entre estudiantes.			
Ha habido denuncias de intimidación o maltrato entre estudiantes.			
Se han tomado medidas (sanciones, entrevista con padres y acudientes, etc.) frente a las denuncias de intimidación o maltrato entre estudiantes.			
Se ha entregado información a los padres y acudientes para prevenir y reaccionar adecuadamente ante casos de intimidación o maltrato entre estudiantes.			

8. ¿Qué nota le pondría a la escuela, en cada uno de los siguientes aspectos?

Encierre con un círculo (x) una sola nota para cada aspecto. Considere que un 1 es muy insatisfecho y un 5 es muy satisfecho.

El nivel de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento	1	2	3	4	5
La calidad de la enseñanza de los maestros.	1	2	3	4	5
La cantidad de estudio y tareas que se exigen a los estudiantes.	1	2	3	4	5
La motivación que se realiza en la escuela para que los estudiantes se interesen por su propio aprendizaje.	1	2	3	4	5
Las actividades extracurriculares que se ofrecen.	1	2	3	4	5
El trabajo de la escuela con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
El trabajo de la escuela con los estudiantes que tienen problemas de conducta o integración.	1	2	3	4	5
La preocupación del maestro por sus estudiantes.	1	2	3	4	5
La seguridad de los estudiantes en el establecimiento.	1	2	3	4	5
La disciplina escolar.	1	2	3	4	5
La forma en que se manejan las faltas graves de conducta.	1	2	3	4	5
El trato de los maestros hacia los estudiantes.	1	2	3	4	5

El trato de los estudiantes hacia los maestros.	1	2	3	4	5
El trato entre estudiantes.	1	2	3	4	5
La formación en valores que entrega la escuela a los estudiantes.	1	2	3	4	5
La forma en que los maestros promueven que los estudiantes se ayuden unos a otros.	1	2	3	4	5
La forma en que los maestros incentivan que los estudiantes ayuden a la comunidad.	1	2	3	4	5
El compromiso de los estudiantes con su establecimiento.	1	2	3	4	5
La información que entrega la escuela a los padres y acudientes.	1	2	3	4	5
La disposición de la escuela para recibir y escuchar a los acudientes	1	2	3	4	5
El apoyo que la escuela entrega a los padres para que eduquen a sus hijos (por ejemplo, realizando talleres para padres).	1	2	3	4	5
Cuidado y limpieza de la escuela.	1	2	3	4	5
La calidad de las instalaciones (salones, baños, patios, canchas)	1	2	3	4	5

9. ¿Qué nota le pondría usted a la calidad de la enseñanza entregada por los maestros a los estudiante?

Marque con una equis (X) una sola nota para cada sector de aprendizaje. Considere que un 1 es muy insatisfecho y un 5 es muy satisfecho.

Asignatura	1	2	3	4	5
Español					
Inglés					
Matemática					
Ciencias Naturales					
Historia, geografía y ciencias sociales					
Educación artística					
Educación Física					
Orientación					

10. ¿Cuán de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones relacionadas con la escuela?

Marque con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
A mi hijo/a le gusta ir a la escuela				
Esta escuela es un buen lugar para aprender.				
Mi hijo/a va tranquilo a la escuela.				
Mi hijo/a se siente aceptado por sus compañeros.				
Mi hijo/a se siente aceptado y acogido por sus maestros/as.				
Volvería a matricular a mi hijo/a en esta escuela.				
Recomendaría esta escuela a familiares o amigos.				

11. En un año común, ¿cuáles de las siguientes actividades se realizan en la escuela?

Marque con una equis (X) Sí o No según corresponda.

	Sí	No
Actividades de inicio y cierre de períodos académicos (por ejemplo: Inicio de año, fin de año)		
Actividades recreativas (por ejemplo: domingos familiares, festivales, etc.).		
Actividades deportivas (por ejemplo: campeonatos de estudiantes, encuentros deportivos padres-hijos, campeonatos interescolares, etc.).		
Actividades académicas y culturales (por ejemplo: concursos de debate, feria de ciencia y tecnología, encuentros literarios, exposiciones de arte, etc.).		
Campañas solidarias (por ejemplo: colectas de alimentos, etc.).		
Actividades conmemorativas (por ejemplo: fiestas Patrias).		

12. ¿Con qué frecuencia usted u otro adulto realizan las siguientes actividades relacionadas con la escuela?

Marque con una equis (X) una sola alternativa para cada afirmación.

	Siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca
Asiste a las reuniones de padres de familia y acudientes.				
Participa en actividades extracurriculares escolares (por ejemplo: presentaciones, actividades deportivas, etc.).				