

**AUTOCONCEPTO, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y GÉNERO EN LOS Y LAS
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.**

**CRISTINA NARVÁEZ PRADO
VIVIANA OVIEDO OVIEDO
SANDRA ROMO CHAMORRO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO**

2021

**AUTOCONCEPTO, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y GÉNERO EN LOS Y LAS
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.**

CRISTINA NARVÁEZ PRADO

VIVIANA OVIEDO OVIEDO

SANDRA ROMO CHAMORRO

**Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación**

Asesores:

Dra. Isabel Goyes

Mg. Álvaro Dorado Martínez

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO**

2021

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en el presente trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de los autores.

Artículo 1. del Acuerdo 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Fecha de sustentación: 12 de octubre de 2021

Calificación: 82.3

Dr. MARÍA FERNANDA ENRIQUEZ

Presidente del Jurado

Mg. CLAUDIA CALVACHE

Jurado

Mg. LILIANA ORTIZ

Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2021

AGRADECIMIENTOS

El proceso de investigación culminado ha traído consigo invaluable aprendizajes nacidos del esfuerzo, la motivación y el apoyo brindado por familiares, compañeros, profesores y directivos del programa de Maestría en Educación y la participación activa de todos los estudiantes vinculados dentro de este estudio, a todos ellos nuestro más sincero agradecimiento.

Infinitas gracias a la directora de la maestría, la Dra Gabriela Hernández y a nuestros asesores, la Dra Isabel Goyes y el Mg Alvaro Dorado, por su acompañamiento, orientación teórica y metodológica en este proceso académico y profesional de nuestra vida, así como también, a Yeny Villota quien desde la secretaría ha estado pendiente de nuestras solicitudes. Un agradecimiento especial al docente Christian Zambrano, a la especialista en género Alexandra Ortega y al investigador Freddy Bermúdez, por sus aportes y sugerencias en calidad de jueces evaluadores del guion de entrevista semiestructurada que sin duda alguna fortalecieron la investigación.

A las jurados de esta investigación, Mg. Claudia Calvache, Dra. María Fernanda Enríquez y Mg. Liliana Ortiz por sus valiosos aportes a la consolidación de este estudio.

Por último, agradecer a todas las personas que de una u otra forma contribuyeron a la realización de este proyecto.

“El agradecimiento es la memoria del corazón” *Lao Tsé*

DEDICATORIA

A estas mujeres que con gallardía ensordecidas caminan y construyen nuevos tiempos

A quién desde la diversidad de género propone nuevas formas de aceptar la diferencia

A esos hombres valientes que se asumen cambiantes para llamar a la armonía

A todos y aquellas que luchan con abnegación por pintar de bellos colores los sueños de
las nuevas generaciones.

RESUMEN

Con el interés de conocer las relaciones existentes entre autoconcepto, rendimiento académico y estereotipos de género en la actualidad en la ciudad de Pasto, este estudio se centró en estudiantes de pregrado de una universidad pública de la misma ciudad. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación el abordaje metodológico se realizó desde un enfoque integrativo, con status dominante y de orden secuencial CUAN→cual, la fase cuantitativa se abordó a través de un estudio correlacional y la fase cualitativa se apoyó con la Teoría Fundamentada, en el estudio participaron 684 estudiantes de primer a décimo semestre, pertenecientes a 11 facultades de la universidad. Específicamente se utilizó la prueba de Autoconcepto AF5, entrevistas semiestructuradas y grupo focal.

Los resultados obtenidos demuestran la correlación existente entre autoconcepto y rendimiento académico, en la dimensión emocional la correlación fue más significativa para el género femenino que para el género masculino. En la fase cualitativa es importante resaltar que emergieron categorías como estereotipos, prejuicios y discriminación, asociados principalmente a mujeres y diversidades sexuales, así como también, la importancia de la salud mental y con ella factores de riesgos como los estilos de afrontamiento y apoyo social.

Se concluye entonces a partir de esta investigación que los estereotipos de género influyen en el autoconcepto en general, así como también están relacionados con la discriminación y los fenómenos de masculinización y feminización de las ramas del conocimiento. Finalmente se resalta la importancia de los factores protectores como los estilos de afrontamiento en salud mental principalmente en el género femenino y diversidades sexuales que les permite y ha permitido sobreponerse a estereotipos, prejuicios y discriminación y el logro del éxito académico.

Palabras Clave: Autoconcepto, rendimiento escolar, estereotipos de género, adaptación psicológica.

ABSTRACT

With the interest of knowing the relationship between self-concept, academic performance and gender stereotypes, this study focused on undergraduate students from a public university in the city of Pasto. Taking into account the objectives of the research, the methodological approach was carried out from an integrative approach, with dominant status and sequential order QUANTITATIVE → qualitative, the quantitative phase was approached through a correlational study and the qualitative phase was supported by Grounded Theory. 684 students from first to tenth semester belonging to 11 faculties of the university participated in the study. The AF5 Self-concept test, semi-structured interviews and focus group were used.

The results obtained demonstrate the correlation between self-concept and academic performance, in the emotional dimension the correlation was more significant for females than for males. In the qualitative phase, it is important to highlight that categories such as stereotypes, prejudices and discrimination emerged, mainly associated with women and sexual diversities, as well as the importance of mental health and with it risk factors such as coping styles and social support.

It is therefore concluded from this research that gender stereotypes influence self-concept in general, as well as being related to discrimination and the phenomena of masculinization and feminization of knowledge. Finally, the importance of protective factors is highlighted, such as coping styles in mental health mainly in females and sexual diversities that allow them and have allowed them to overcome stereotypes, prejudices and discrimination and the achievement of academic success.

Keywords: Self-concept, school performance, gender stereotypes, psychological adaptation

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	17
1. ASPECTOS GENERALES	20
1.1 Descripción del problema.....	20
1.1.1 Formulación del Problema de Investigación.	22
1.2 Objetivos	23
1.2.1 Objetivo general.	23
1.2.2 Objetivos específicos.....	23
1.3 Justificación.....	23
2. MARCO REFERENCIAL.....	27
2.1. Antecedentes de Investigación	27
2.1.1 Antecedentes Internacionales.	27
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	33
2.1.3 Antecedentes Regionales.....	36
2.2. Marco Contextual.....	38
2.3. Marco Legal	42
2.3.1 Internacional.	42
2.3.2 Nacionales.	45
2.3.3 Institucionales.....	46
2.4 Referente Teórico Conceptual.....	47
2.4.1 Autoconcepto.....	47
2.4.1.1 Autoconcepto académico.	51
2.4.1.2 Autoconcepto emocional.	53
2.4.1.3 Autoconcepto social.....	54
2.4.1.4 Autoconcepto familiar.	54
2.4.1.5 Autoconcepto físico.	55
2.4.2 Rendimiento Académico.	56
2.4.2.1 Rendimiento académico y autoconcepto.	59
2.4.3 Género.	60

2.4.3.1 Sentencia T-478 de 2015 la corte constitucional.	65
2.4.4 Estereotipos de género.....	66
2.4.4.1 Educación, autoconcepto y estereotipos de género.....	67
2.4.5 Prejuicios, Estereotipos y Discriminación.....	70
2.4.6 Salud mental.	71
2.4.6.1 Implicaciones de los factores de riesgo y factores protectores.	74
2.4.6.2 Factores de riesgo alrededor del rendimiento académico.	76
2.4.6.3 Factores protectores alrededor del rendimiento académico.....	76
2.4.6.4 Estilos y estrategias de afrontamiento.....	78
2.4.6.5 Apoyo social.	79
2.4.6.6 Definición operacional de variables cuantitativas	81
2.4.6.7 Categorías y subcategorías cualitativas	82
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	84
3.1. Tipo de Investigación	84
3.2 Diseño de investigación	84
3.2.1 Hipótesis.	85
3.2.1.1 La hipótesis de investigación.	85
3.2.1.2 La hipótesis nula.	85
3.2.2 Ejes de análisis cualitativos	85
3.2.3 Población y Muestra	85
3.2.3.1 Fase cuantitativa.....	85
3.2.3.2 Fase cualitativa.....	89
3.2.4 Instrumentos de recolección de información.....	90
3.2.4.1 Revisión bibliográfica.....	90
3.2.4.2 Prueba de autoconcepto forma 5 (AF – 5).	90
3.2.4.3 Entrevista semiestructurada.	91
3.2.4.4 Grupo focal.	91
3.2.5 Procedimiento.....	92
3.2.5.1 Fase 1, Cuantitativa.....	93
3.2.5.2 Fase 2, Cualitativa.....	93
3.2.5.3 Etapa Integrativa.	93

3.2.6 Plan de análisis de datos.	93
3.2.6.1 Fase cuantitativa.....	93
3.2.6.2 Fase cualitativa.....	95
3.2.7 Elementos éticos y bioéticos.....	97
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	98
4.1. Resultado fase 1 cuantitativa.....	98
4.1.1 Características sociodemográficas.....	98
4.1.1.1 Género.....	98
4.1.1.2 Estrato socioeconómico.	99
4.1.1.3 Edad.	100
4.1.1.4 Estado Civil.....	100
4.1.1.5 Facultad.....	101
4.1.1.6 Semestre.....	102
4.1.2 Rendimiento académico y género.....	102
4.1.3 Autoconcepto.....	107
4.1.3.1 Autoconcepto general.	107
4.1.3.2 Dimensiones de autoconcepto.....	110
4.1.4 Autoconcepto y Género.	113
4.1.5 Relación entre rendimiento académico y autoconcepto.	117
4.1.5.1 Pruebas de normalidad.....	117
4.1.5.2 Correlaciones entre rendimiento académico y autoconcepto general.....	120
4.1.5.3 Correlaciones entre rendimiento académico y las dimensiones de autoconcepto.....	121
4.2. Resultados Fase 2 Cualitativa.	125
4.2.1 Red semántica categorías y subcategorías cualitativas del estudio.	125
4.2.2 Estereotipos, prejuicios y discriminación.....	128
4.2.2.1 Estereotipos sociales femeninos.	129
4.2.2.2 Estereotipos sociales de la población diversa.	129
4.2.2.3 Estereotipos sociales masculinos.	129
4.2.2.4 Estereotipos académicos.	130
4.2.2.5 Prejuicio y discriminación categorías emergentes.	131
4.2.3 Feminización -masculinización.	132

4.2.4 Salud mental, factores de riesgo, factores protectores.....	134
4.2.4.1 Estilos de afrontamiento emergentes.	135
4.2.4.2 Autoconcepto.	137
4.2.5 Pensamiento conservador y pensamiento progresista.	138
4.3. Discusión.....	140
CONCLUSIONES	152
RECOMENDACIONES.....	156
REFERENCIAS.....	158
ANEXOS	171

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución de los y las estudiantes por facultades.	39
Tabla 2. Ponderación el número de participantes por programa y por facultad.	86
Tabla 3. Análisis por facultad.	89
Tabla 4. Distribución por edad.	100
Tabla 5. Distribución por estado civil.	100
Tabla 6. Distribución por estado civil desagregado por género.	101
Tabla 7. Distribución del rendimiento académico y el género F. Agrícolas.	103
Tabla 8. Distribución del rendimiento académico y el género F. Artes.	103
Tabla 9. Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias Naturales y Exactas.	104
Tabla 10. Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias Humanas.	104
Tabla 11. Distribución del rendimiento académico y el género F. Derecho.	105
Tabla 12. Distribución del rendimiento académico y el género F. Económicas y Administrativas.	105
Tabla 13. Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias de la Educación	105
Tabla 14. Distribución del rendimiento académico y el género F. Ingeniería.	106
Tabla 15. Distribución del rendimiento académico y el género F. Ingeniería Agroindustrial.	106
Tabla 16. Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias Pecuarias	107
Tabla 17. Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias Salud.	107
Tabla 18. Conversión de resultados autoconcepto.	108
Tabla 19. Medidas de tendencia central con autoconcepto global.	109
Tabla 20. Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov variable de rendimiento académico desagregado por género Femenino, Masculino.	118
Tabla 21. Prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov dimensiones del autoconcepto desagregados por género.	119
Tabla 22. Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto general por género.	120

Tabla 23. Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto académico por género.....	121
Tabla 24. Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto emocional por género.....	122
Tabla 25. Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto social por género.	123
Tabla 26. Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto familiar por género.	124
Tabla 27. Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto físico por género.	125
Tabla 28. Síntesis de referencias Estilos de Afrontamiento.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Modelo de Shavelson et. al (1976)	51
Gráfico 2. Síntesis del procedimiento investigativo.	92
Gráfico 3. Distribución por género.	98
Gráfico 4. Distribución por estrato socioeconómico.	99
Gráfico 5. Distribución estrato socioeconómico desagregado por género.	99
Gráfico 6. Distribución por facultad.	101
Gráfico 7. Distribución por semestre.	102
Gráfico 8. Distribución de porcentajes de autoconcepto general escala AF5.....	109
Gráfico 9. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto académico.	110
Gráfico 10. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto emocional.	111
Gráfico 11. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto social.	111
Gráfico 12. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto familiar.	112
Gráfico 13. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto físico.....	112
Gráfico 14. Distribución de porcentajes de autoconcepto general y género.....	113
Gráfico 15. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto académico y género.....	114
Gráfico 16. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto emocional y género.	115
Gráfico 17. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto social y género.	115
Gráfico 18. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto familiar y género.	116
Gráfico 19. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto físico y género.....	117
Gráfico 20. Red semántica subcategorías.	126
Gráfico 21. Estereotipos sociales femeninos.	129
Gráfico 22. Estereotipos académicos expresados por mujeres / hombres / población diversa. ..	131
Gráfico 23. Nube de palabras asociadas a la masculinización de algunas carreras.	133
Gráfico 24. Nube de palabras asociadas a la feminización de algunas carreras.	134
Gráfico 25. Salud mental, factores de riesgo y factores protectores.....	135
Gráfico 26. Pensamiento conservador-machista en los y las participantes.	139

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Permiso de los autores del instrumento AF-5 Autoconcepto Forma 5	171
Anexo B. Consentimiento informado fase cuantitativa.....	172
Anexo C. Prueba Autoconcepto Forma 5.....	173
Anexo D. Consentimiento informado fase cualitativa, entrevista semiestructurada.	176
Anexo E. Protocolo entrevista semiestructurada virtual	177
Anexo F. Capacitación y resultados.....	182
Anexo G. Entrevista semiestructurada	189
Anexo H. Consentimiento informado grupo focal	192
Anexo I. Protocolo grupos focales.....	193

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto se caracteriza por ser un constructo complejo que presenta múltiples retos en función de su conceptualización y estudio (Rey & Barajas, 2014), a lo largo del tiempo se ha convertido en un tema de especial interés investigativo, ya que este cumple una función fundamental en el desarrollo integral de las personas, (Vidal, 2015). La comprensión teórica del autoconcepto según la propuesta del modelo teórico de Shavelson et. al. (1976, citados por García & Musitu, 2014), se entiende como un componente cognitivo respecto a la propia personalidad y conducta que funciona de referencia y significación de la información que las personas tienen sobre sí mismos y los demás (Orcasita, Mosquera & Carrillo, 2018), y en la cual se distinguen cinco dimensiones; académica, social, emocional, familiar y física (Álvaro, 2015).

Además de esto, el autoconcepto se encuentra relacionado con diferentes variables, entre ellas el rendimiento académico que según Oliver (2015) es uno de los temas de investigación que más atención ha recibido, ya que de él dependen el éxito y/o fracaso escolar y ocupacional de las personas. Igualmente se relaciona con factores contextuales y dimensiones de la persona, dentro de las contextuales se encuentran influencia familiar, social y ambiental, y dentro de las dimensiones individuales, están la inteligencia, la personalidad, entre otras (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017).

De acuerdo con Ferrel, Vélez y Ferrel (2014), una manera de visualizar el autoconcepto es a partir de los logros alcanzados por los estudiantes representados en el rendimiento académico, el cual es una forma de medir el aprendizaje logrado en el aula, siendo el estudiante el responsable de su rendimiento respecto a los otros y de acuerdo a una normativa institucional. Cabe precisar, que el fracaso académico, es por tanto un problema que afrontan los estudiantes que presentan un rendimiento académico deficiente, generando su deserción del sistema educativo, el cual como todo fenómeno complejo se considera de carácter multicausal, siendo el autoconcepto uno de los aspectos más importantes; así como también es influenciado por el complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos (Ferrel et al., 2014).

Otra de las variables de interés para comprender el autoconcepto, es el género, entendido como una categoría para el análisis histórico (Scott, 1990, p. 51) que se define como un elemento centrado en las relaciones que se establecen a partir de las diferencias sexuales, Miranda (2012), en este sentido refiere que la perspectiva de género se ha centrado en enriquecer la comprensión de la realidad social y la diversidad que compone lo femenino y masculino en cada persona. La

sociedad, la educación y la familia han transmitido valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles acerca de lo que debe desempeñar cada género y la percepción que se debe tener de cada uno. En esta medida, Hidalgo (2017), considera la importancia de analizar la manera cómo los roles y estereotipos de género influyen en las actitudes, creencias y elecciones en el ámbito personal, académico y profesional.

Por lo tanto, para establecer la relación existente entre autoconcepto, rendimiento académico y género fue importante hacer un análisis de cada uno de estos componentes como objetivos de investigación y posteriormente determinar todas las posibles relaciones existentes entre los mismos, para comprender como se presenta el autoconcepto en las estudiantes participantes de investigación, con el fin de conocer que tan satisfactorio es su rendimiento académico y de qué manera se relacionan los estereotipos de género con la percepción que tienen de sí mismos y el éxito académico que conlleva esta relación, como lo afirma Mosteiro y Porto (2017), en cuestión de roles y estereotipos de género se ha tenido un avance significativo. Entre las causas identifican el alto nivel educativo alcanzado por las mujeres, equiparando y superando al de los hombres. Sin duda, el acceso de las mujeres a los ámbitos de educación superior ha contribuido a la participación de éstas en la esfera pública y en el mercado del trabajo.

Metodológicamente, el abordaje de las variables mencionadas se realizó a través de una metodología integrativa de carácter secuencial de estatus dominante, es decir, se dio mayor peso a la metodología cuantitativa a través de un estudio correlacional y se complementó cualitativamente desde los aportes de la Teoría Fundamentada para generar comprensiones más profundas del fenómeno. Inicialmente se realizó la recolección de datos cuantitativos a través de la Prueba AF 5, así como también la medición del rendimiento académico de una muestra de 654 estudiantes. En la segunda fase, se profundizó en los hallazgos más significativos teniendo en cuenta la revisión de antecedentes, el establecimiento de datos sociodemográficos y lo más importante, los resultados de la aplicación de la prueba AF 5 y las correlaciones con el rendimiento académico, para ello se utilizó técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada y el grupo focal, de las cuales participaron 30 estudiantes de género masculino, femenino y población diversa (teniendo en cuenta la diversidad de identidades y orientaciones sexuales). En esta segunda fase, se partió de la teoría fundamentada para la organización y establecimiento de las categorías y subcategorías emergentes de los datos recolectados.

El presente informe está organizado por diferentes secciones. En la primera parte se describe el problema de interés, se formula la pregunta de investigación, se plantean los objetivos, general y específicos y se culmina con las razones que justifican la realización del estudio. En la segunda sección, se presenta una revisión de antecedentes internacionales, nacionales y regionales, al contexto de estudio y el marco legal que le da aval y peso, así mismo, se hace un acercamiento a las diferentes perspectivas teóricas de las principales variables, categorías y relación de estas. En la tercera parte, se da a conocer el método de estudio, la estructura metodológica, precisando las fases cuantitativa y cualitativa. En cuarta y última fase, se dan a conocer los resultados, se discute con referentes teóricos y se concluye.

Finalmente, uno de los principales aportes de la presente investigación, es la comprensión de las diferentes variables que influyen en el rendimiento académico, así como también, aportar en la comprensión de cómo influye en general la categoría de género, como los estereotipos de género en educación. Igualmente, destaca la importancia de variables psicológicas como la salud mental, los factores de riesgo, factores protectores (apoyo social) (estrategias de afrontamiento) para la consecución del éxito académico, sobre todo en mujeres y diversidades, grupos poblacionales a los que mayoritariamente afectan los prejuicios, estereotipos y discriminación.

1. ASPECTOS GENERALES

1.1 Descripción del problema

En la actualidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran marcados por una serie de determinantes personales, institucionales y sociales, los cuales se integran para dar a conocer los retos de los sistemas educativos y las condiciones sociales en las cuales se desarrollan. En este sentido, en América Latina y el Caribe los sistemas educativos están marcados por una baja cobertura, dudosa calidad y una profunda inequidad de género, circunstancias que impiden dar una respuesta pertinente y adecuada a las necesidades de los contextos, por lo tanto, nace la preocupación de analizar la incidencia de las variables de autoconcepto, rendimiento académico y estereotipos de género, para garantizar la calidad del sistema educativo y la igualdad entre los seres humanos, sean hombres o mujeres con diferentes identidades u orientaciones sexuales (Pedrero, 1988; Baena, 1999; UNESCO, 2000; Espinosa, 2004; Arancibia, 2008; Vassiliou, 2011 citados por Trejo, Llaven & López, 2015).

De igual manera, dentro de los procesos de aprendizaje se reconoce que, tanto el autoconcepto, como el rendimiento académico, están permeados por los imaginarios sociales sobre los roles de género y a su vez juegan un papel importante en la adjudicación del enfoque de género en instituciones, ya que como lo afirman Costa y Taberner (2012), los distintos escenarios académicos constituyen la consolidación de estereotipos de género negativos que a lo largo del tiempo, pueden tener repercusiones significativas en el desarrollo de las dimensiones de autoconcepto y por consiguiente en el rendimiento académico, puesto que los hombres y las mujeres desarrollan ciertas tendencias a tomar decisiones académicas importantes para su vida personal y laboral, en función de los estereotipos de género socialmente aceptados o impuestos y no a sus capacidades o habilidades.

De igual manera, dentro de las necesidades que enfrenta el sistema educativo colombiano, aparece uno prioritario, relacionado con la construcción de entornos educativos, como espacios que propicien la formación integral de los seres humanos, a partir de la identificación de aspectos personales relevantes como el autoconcepto y su relación con el desarrollo de habilidades cognitivas, roles de género, sociales y académicos, que presentan trascendencia a nivel de la autovaloración y el desempeño a nivel escolar. Asimismo, el papel que juegan hombres, mujeres y diversidades sexuales en todos los contextos sociales en los que participan, afectan su autoconcepto, pueden generar percepciones negativas de su rol frente al que desempeña su

género opuesto. De este modo, la situación actual exige que los seres humanos sean hombres, mujeres o pertenezcan a la comunidad LGBTI tomen posicionamiento de su vida; que salgan de aquellos estereotipos dentro de los cuales se han visto enmarcados durante mucho tiempo.

Ahora bien, las instituciones educativas y las diferentes entidades en Colombia y otros países (Unión de Ciudadanas de Colombia, Corporación Centro de Acciones Integrales para la mujer-CAMI, Corporación para la vida *Mujeres que crean*, Instituto Europeo de la Igualdad de Género-EIGE, UNESCO, Unicef, ONU MUJERES; entre otros), evidencian las necesidades en igualdad y equidad social, puesto que se reproducen vertiginosamente inequidades en los entornos educativos, ya que en estos no solo se precisan aspectos del desarrollo cognitivo, sino que, el crecimiento emocional y el ajuste psicosocial son indispensables para alcanzar los objetivos en materia de rendimiento académico, equidad de género y convivencia pacífica, por consiguiente los académicos y las instituciones recomiendan el desarrollo de iniciativas e investigaciones que den cuenta del panorama actual de las sociedades en cuanto al desarrollo integral de estudiantes y equidad.

En este sentido, la influencia del autoconcepto es fundamental en la formación de la personalidad del ser humano, aportando en la satisfacción personal, en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo es su comportamiento y la relación que establece con los demás (Clark, Clemen & Bean, 2000), así como lo destacan las principales teorías psicológicas; un autoconcepto positivo aporta en el bienestar personal, social y profesional, es decir al logro de un equilibrio en todas las dimensiones de la vida, por lo cual, se convierte en uno de los elementos de interés a nivel psicológico, comunitario y especialmente a nivel educativo, pues de esta manera se pueden generar estrategias y recursos que posibiliten su desarrollo y su fortalecimiento.

De esta manera, se reconoce que el autoconcepto es el producto constante de un conjunto de elementos que forman parte del ser humano a lo largo de su historia de aprendizaje y que, además, permiten el desarrollo continuo de habilidades y competencias que favorecen, no solo, la interacción con el medio que los rodea, sino que determinan el grado de satisfacción y éxito personal. Es por eso, y retomando el modelo teórico de Musitu, García y Gutiérrez (1991, citados en García & Musitu, 2014), el cual determina las dimensiones del autoconcepto, se hace especial énfasis en las siguientes dimensiones: autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto familiar y autoconcepto físico, las cuales integran el estudio de este fenómeno. De

esta manera, uno de los aportes de este trabajo consistió en analizar dichas dimensiones desde el enfoque de género con el objetivo de visibilizar la subvaloración de lo femenino y las diversidades sexuales como constructos sociales que se refuerzan desde la escuela. Tal análisis crítico permitió identificar la relación que se presenta con otras variables de carácter psicosocial, tal es el caso del rendimiento académico.

En este sentido, el rendimiento académico es un tema de interés de campos como la psicología y la educación. Pues en este, intervienen varios factores, como las relaciones personales, familiares y sociales que influyen en el bienestar emocional, en el autoconcepto y por consiguiente en el desarrollo de sus habilidades y capacidades cognitivas tales como la concentración y la motivación, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como en el cumplimiento de las actividades académicas.

E incluso, las variables de autoconcepto y rendimiento académico se encuentran relacionadas no solo por la constitución y consolidación de objetivos de carácter académico, sino que, además, se presenta como una estrategia efectiva de interacción social, pues a menudo, favorece la inclusión de personas con intereses o características similares, los cuales constituyen la satisfacción de pertenecer a un determinado grupo social, por ejemplo, la proximidad entre mujeres, hombres, diversidades sexuales etc. (Costa & Taberner, 2012), por consiguiente, en la presente investigación vio necesario indagar sobre cómo los estereotipos de género presentes en el autoconcepto pueden estar afectando el rendimiento académico reforzando las inequidades y la discriminación de género, así como las demás decisiones educativas y vitales que se toman por parte de los y las estudiantes.

1.1.1 Formulación del problema de investigación.

¿Qué relación existe entre autoconcepto, el rendimiento académico y los estereotipos de género de los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general.

Establecer la relación existente entre el autoconcepto, el rendimiento académico y los estereotipos de género en los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Describir las características sociodemográficas desagregadas por género de los y las estudiantes de pregrado de las diferentes facultades de la Universidad de Nariño.
- Determinar las dimensiones del autoconcepto de los y las estudiantes de pregrado de las diferentes facultades de la Universidad de Nariño.
- Analizar el rendimiento académico según género de los y las estudiantes de pregrado de las diferentes facultades de la Universidad de Nariño.
- Analizar las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico de los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño.
- Identificar los estereotipos de género que subyacen a las dimensiones de autoconcepto y rendimiento académico en los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño.
- Comprender la incidencia de los estereotipos de género en el rendimiento académico de los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño.

1.3 Justificación

El desarrollo de la presente investigación representó un avance significativo en múltiples aspectos, por un lado, se encuentra su relevancia en cuanto al alcance científico, pues en la actualidad y tras el análisis de múltiples fuentes y referentes bibliográficos, son escasas las investigaciones que tienen por objetivo la comprensión de los fenómenos de autoconcepto y la relación con el rendimiento académico y los estereotipos de género en el contexto particular, evidenciando un vacío de conocimiento. Además, si se entiende el autoconcepto como:

La estructuración de esquemas mentales, que le permite a los sujetos tener un conocimiento articulado de sí mismos, de sus destrezas y debilidades, sus logros y fracasos, sus preferencias, sus formas de actuar, y, por tanto, como una forma muy particular de representar su realidad en interacción con otras verdades ya legitimadas (Amar, 1998 citado por Campo 2014, p. 67).

Lo anterior facilitó la comprensión del fenómeno, ya que el análisis a profundidad de sus dimensiones permitió conocer el impacto que cada una de ellas presenta en el desarrollo de habilidades y competencias. De esta manera, su alcance radicó en determinar las correlaciones

que se presentaron, con el fin de establecer un modelo integral que vinculó, no sólo, nuevas variables como los estereotipos de género, sino que se constituya como un sustento teórico práctico que favorezca la toma de decisiones institucionales acerca del panorama social, que representan los procesos de enseñanza y aprendizaje y de esta manera aportar a su fortalecimiento.

Por otra parte, los resultados y el proceso investigativo en general favorecieron las comprensiones que se tienen del autoconcepto, ya que éste, se encuentra mediado por variables de tipo social, biológico y psicológico, y en general estas concepciones están en constante evolución, ya sea desde una regulación externa, hasta un proceso de autorregulación que le permite al sujeto adquirir un sentido de confianza en sí mismo, de autocontrol sobre la vida y sentimientos propios que lo preparan para la toma de decisiones y la solución de problemas. (Campo, 2014). De esta manera, el aporte no solo se encontró caracterizado por el sustento teórico, incluyó el desarrollo de un proceso metodológico innovador, que dio cuenta de la necesidad de conocer y analizar las posibles relaciones entre variables, así como también su impacto y proyección, además de utilizar herramientas virtuales para la recolección de información, dada la condición de emergencia sanitaria por COVID-19.

Otro de los aspectos, se fundamentó en la idea en que las sociedades en general, aún están marcadas por desigualdades, especialmente de género debido a la existencia de estereotipos o roles, resultado de la división sexual del trabajo, pues estos se consideran como creencias culturales acerca de los rasgos que poseen hombres y mujeres e influyen en la forma de actuar de las personas, sus relaciones con los demás especialmente la manera cómo se autoperciben (Monsteiro & Porto, 2017). Además, históricamente el papel de la mujer en la sociedad, en temas relacionados con el difícil acceso a la educación superior (Hernández, 2015) y la participación en la toma de decisiones estatales, reformuló el paradigma convencional que se había instaurado en la historia del país. No obstante, el proceso investigativo presentó una nueva visión, puesto que los resultados lograron demostrar la importancia de generar relaciones equitativas y de respeto entre hombres, mujeres y diversidades sexuales capaces de sentar las bases de sociedades más igualitarias.

Por consiguiente, la ejecución de la investigación sentó las bases para un nuevo modelo interpretativo, en el que se generaron escenarios de discusión, que develan las implicaciones y retos de las inequidades o desigualdades sociales, desde el contexto académico y probablemente

constituirse como la línea base sobre la que descansarán nuevas investigaciones, así como también, promoverá la generación de programas, intervenciones y políticas que vinculen la inclusión social como un agregado indispensable a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco la educación es vista como un instrumento necesario para garantizar el crecimiento y el desarrollo de los países, para el logro de una sociedad democrática, participativa y plural. Además de un derecho humano esencial, la educación es imprescindible para la inclusión ciudadana en los sistemas sociales, económicos y políticos, la educación habilita a las personas para ejercer los demás derechos y es esencial para el bienestar de hombres y mujeres (Trejo, Llaven & López. 2015). Lo que permitió, reconocer que la investigación consolidó desde el análisis de su objeto de estudio, la unificación de diferentes disciplinas como la psicología y la terapia ocupacional con las ciencias de la educación y el derecho. Ciencias que buscan reivindicar el potencial de la condición humana, mediante la formación integral de los estudiantes y encaminarlos hacia la construcción de una sociedad, basada en los principios, los valores y los derechos humanos. Ya que como se concluye en el estudio de Razo (2008) y De Garay y Valle (2012), en las aulas de clases y en general en las universidades prevalece la discriminación, especialmente hacia las mujeres que eligen programas de formación con incidencia masculina y no únicamente hacia ellas, sino también a las personas con diversidades sexuales.

En este sentido, la investigación sobre el autoconcepto, el rendimiento académico y estereotipos de género permitió no sólo describir y entender estos fenómenos, sino que, además, estableció marcos explicativos desde la reflexión de quienes formaron parte del estudio, ya que como se detalla más adelante, la metodología empleada correspondió a un paradigma mixto, en el que los resultados cuantitativos y cualitativos, favorecieron la construcción teórica y metodológica.

Igualmente, la Universidad de Nariño como institución de educación superior y en consonancia de la normativa nacional y las necesidades de generar una educación inclusiva tanto para hombres como mujeres (con sus diferentes identidades de género y orientaciones sexuales), desarrolla el proceso de política de género, cuyo fin es permear con el enfoque de género las normativas, los currículos y la realidad cotidiana de la comunidad universitaria.

En esta medida el proceso investigativo aporta elementos esenciales en la comprensión de la discriminación por género, desde los procesos académicos, especialmente el rendimiento

académico y también el autoconcepto, puesto que, como se mencionó en otros apartados su influencia produce cambios significativos en el desarrollo de competencias y habilidades desde lo cognitivo, lo social y lo educativo. Además, y a pesar de los esfuerzos realizados por la Universidad de Nariño en materia de la política de género y la educación para la diversidad, la consecución de los objetivos de la investigación aportaron a una nueva comprensión de los fenómenos desde la particularidad de sus actores y permitieron un acercamiento al como a lo largo de su trayectoria académica se han reconocido elementos claves del estudio, lo que sugiere que el alcance no solo se expresa en la comprensión teórica o metodológica, sino que reivindica el papel fundamental de los estudiantes, como sujetos, capaces de analizar y transformar su entorno.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes de investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales.

Las investigaciones a nivel internacional indican que se ha desarrollado una amplia búsqueda acerca del autoconcepto en educación, uno de ellos es la investigación desarrollada por Iniesta y Mañas (2014), donde su principal objetivo fue medir la relación existente entre las diferentes dimensiones del autoconcepto -académico, social, familiar, físico y emocional y el rendimiento académico, los resultados concluyen que hay una relación directa entre el autoconcepto y el rendimiento académico y que son significativas las relaciones entre el autoconcepto físico y social y el rendimiento académico. De igual manera, en esta investigación se concluyó que no hay relación significativa entre autoconcepto académico y autoconcepto familiar. En esta investigación no se hizo diferenciación por sexos.

Ramos, Rodríguez y Aguirre (2017), realizaron una investigación en España, donde se tuvo en cuenta el papel que presenta el autoconcepto y los niveles de satisfacción con la vida, en esta investigación se hace referencia que existen diferencias en el autoconcepto de hombre y mujeres a favor de los hombres quienes obtuvieron mayores puntajes en autoconcepto y por consiguiente en bienestar subjetivo, igualmente se señala que el autoconcepto aumenta cuando la persona se siente feliz. En España se han planteado programas de intervención basados en el autoconcepto, como es el caso de la investigación para tesis doctoral de Navajas (2016), donde retoma los constructos teóricos de la psicología sobre el autoconcepto y concluye tras la ejecución del programa que, efectivamente se puede mejorar esta variable, además el estudio indica que existen diferencias entre los sexos, mientras que para las mujeres la aplicación del programa fue relevante en el aspecto emocional, los hombres hicieron referencia a los aspectos profesionales o académicos.

Dentro de las perspectivas de investigación en cuanto al autoconcepto se muestra que uno de los aspectos con relevancia en el campo educativo es la relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico, pero sin dejar a un lado, los otros componentes del autoconcepto, como el emocional, físico y social, con los cuales se relacionan diferentes patologías como trastornos de conducta alimentaria, tendencia a aislamiento social y depresión, debido a que el autoconcepto incide en cómo se perciben, si se sienten aceptados y valorados socialmente. En cuanto al rendimiento académico en los antecedentes de esta misma investigación se encontró

que se relaciona con la inteligencia emocional en el componente de optimismo, una percepción positiva de su rendimiento académico y de su rol como estudiantes (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008).

Los resultados de investigaciones que analizan diferencias de género en el autoconcepto muestran resultados divergentes. Mientras en algunos trabajos encuentran diferencias en el autoconcepto de hombres y mujeres, siendo las segundas quienes tienen niveles bajos de autoconcepto global y autoconcepto físico. Otros señalan diferencias en género en dominios específicos, es decir los niños presentan un mayor autoconcepto en matemáticas, física, logro, habilidades y apariencia física, mientras que las niñas muestran puntuaciones más altas del autoconcepto en la faceta verbal, social, satisfacción escolar, honestidad, confiabilidad y en la relación con las otras niñas. Harter (2006) citado por Moreno, Resett y Rodríguez (2012), refiere que existe bastante evidencia para apoyar las diferencias por género en cuanto al autoconcepto, coherentes con los estereotipos de género y los patrones de socialización. Concluye además que el autoconcepto debe ser analizado en su multidimensionalidad, para comprender las diferencias de género.

En resumen, se puede afirmar que existe una importante relación entre autoconcepto y rendimiento académico. Como se describe anteriormente, mientras un estudiante se siente con capacidad y habilidad para realizar sus labores académicas, mayor será su logro. Este resultado es consistente con diversos autores (Kuma, 1999, Guay, Marsh & Boivini, 2003, Marsh & Koller, 2003, Marsh, Trautwein, Ludtke, Koller & Baumer, 2005, Ahmed y Bruinsma, 2006) citados por Véliz (2010). Además, la motivación juega un papel fundamental, entre más alta sea la valoración positiva de sí mismo en aspectos académicos estarán más motivados en las tareas académicas. Este resultado es congruente con un número de estudios que exploraron la relación entre autoconcepto académico y motivación académica (Boggiano, Main & Katz, 1988, Gottfried, 1985, 1990, Harter, 1982 en Ahmed & Bruinsma, 2006 citados por Véliz, 2010).

Al hacer la presentación de los resultados de su investigación Véliz (2010), encuentra que, en el autoconcepto físico, los hombres presentan una valoración más positiva que las mujeres con una diferencia estadísticamente significativa, al igual que el factor físico, el emocional también presenta una diferencia significativa, donde los hombres tienen un autoconcepto emocional más alto, esto puede deberse a los roles y estereotipos asignados a los sexos.

Hay que recordar que el autoconcepto es dinámico, cambia en las diferentes etapas del desarrollo del individuo, en una investigación realizada con adolescentes entre los 13 y 18 años se encontró que existe una alta correlación entre rendimiento académico y autoconcepto académico, pero también se evidenció correlaciones estadísticamente significativas entre autoconcepto académico y social, y esto se debe a la importancia que adquiere la apariencia física y los factores hormonales y de crecimiento que influyen en las relaciones sociales en los adolescentes. Un dato sorprendente es la correlación negativa entre autoconcepto académico y autoconcepto familiar, debido a que ha sido teóricamente aceptado que las familias que se implican en la educación de sus hijos son aquellas que tienen mayor rendimiento académico, (Iniasta & Mañas, 2014).

Cuando se habla de mejorar el rendimiento académico es importante iniciar por el autoconcepto académico, debido a que este según Salum-Fares, Marín y Reyes (2011), los resultados encontrados en su investigación presentan una relación directa con el rendimiento académico, además resalta que las percepciones que el estudiante tiene respecto a sus capacidades y habilidades académicas se relacionan con su desempeño escolar. En virtud de lo expuesto, diversos autores hasta el momento citados consideran el autoconcepto académico como fuerza motivadora para un buen desempeño académico, el autoconcepto en esta medida está asociado con el éxito o fracaso escolar, mediado por el contacto con los iguales, las actitudes y expectativas de los docentes (Salum-Fares, Marín & Reyes, 2011).

López y Martínez (2015), confirman en su estudio que existe una correlación positiva entre autoconcepto y rendimiento académico en el área de educación física, las dimensiones del autoconcepto más relevantes fueron: autoconcepto académico y autoconcepto familiar. Los resultados en cuanto a género indican que hombres y mujeres tienen niveles similares de autoconcepto, sin embargo, los hombres puntúan más alto en autoconcepto emocional que las mujeres y ellas un autoconcepto académico con mayor puntuación. En este estudio se concluye que las mejores calificaciones las obtienen aquellas personas que tienen una percepción positiva de sí mismos.

Los antecedentes demuestran amplias investigaciones en el análisis del autoconcepto en estudiantes de diferentes niveles educativos mas no en universitarios, tras encontrar esta carencia Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra (2009), en la Universidad de Valencia, plantearon realizar la investigación con estudiantes universitarios, se encontró que los estudiantes con un

buen perfil tenían mejores calificaciones. Si bien, es cierto las correlaciones no fueron altamente significativas, permiten concluir que como docentes se tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de un buen autoconcepto de los estudiantes universitarios. Es llamativo el hecho de que el autoconcepto familiar y físico tenga relación con el rendimiento académico, por encima del autoconcepto social y emocional.

Entre los antecedentes más destacados con relación a los estereotipos de género, está el estudio: Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina, que tuvo como objetivo caracterizar los estereotipos asociados a los roles de género en diferentes ámbitos, doméstico, profesional, académico y de pareja en estudiantes universitarios de ciencias médicas, los principales resultados permitieron identificar en las relaciones intergenéricas actitudes sexistas en las diferentes dimensiones, familia, vida académica-profesional y relación de pareja; evidenciado que se existe la necesidad de fomentar la concepción humanista que propenda por la igualdad de género y la deconstrucción de estereotipos sexistas (Pacheco, Cabrera, Mazon, González, & Bosque, 2014).

Igualmente, Martínez y Bivort (2013), se preocuparon por realizar una discusión teórica acerca del valor de los estereotipos de género como constructo psicológico para el abordaje de la inequidad de género en el ámbito académico, se analizaron al igual diferentes aspectos de la educación, las brechas de género en aspectos simbólicos de género en educación, lo que afecta las *estructuras educacionales* y los aspectos subjetivos con relación al género. Se concluyó, que es evidente la necesidad de incluir estas temáticas en la formación inicial de los docentes, el trabajo en los componentes de la estructura educacional, asumir elementos teóricos que permitan abordar la problemática de manera compleja y crítica.

Castillo y Montes (2014), consideran indispensable el estudio de los estereotipos en la actualidad para conocer si con el paso del tiempo se producen cambios en este fenómeno, por esta razón plantearon su estudio denominado: Análisis de los estereotipos de género actuales a través de la construcción y aplicación de una escala con 258 características estereotípicas, se identificó estereotipos de género vigentes, pero además de esto, se reconocieron importantes cambios frente a los estereotipos femeninos y si bien, estos resultados se constituyen en un avance conforme a la igualdad de género, se encuentran características estereotipadas tradicionales al género femenino y masculino, las cuales perpetúan la discriminación.

En el estudio denominado: Factores de riesgo que facilitan la violencia de género en espacios universitarios, que tuvo como objetivo caracterizar los factores de riesgo que facilitan la violencia de género en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior, para la identificación de las situaciones de vulnerabilidad, desarrollado en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Guayaquil con 130 estudiantes participantes, siendo seleccionados 25 mediante criterios inclusivos. Se utilizó una metodología mixta, desde un diseño descriptivo y transversal, además de métodos de análisis y síntesis bibliográfica. Se trabajó con entrevistas, registros de observación, grupos de opinión y encuestas. Los resultados concluyeron que: 1) la falta de redes de apoyo universitario y el desconocimiento del protocolo de ruta de atención ante situaciones de violencia de género constituye un factor de riesgo, 2) los modelos familiares autoritarios reinciden en la vulnerabilidad a conductas violentas, que se repiten en las aulas e inciden en el pobre autoconcepto y autoestima y dependencia emocional del alumnado, 3) un ambiente universitario hostil, facilita condiciones de abuso y acoso por parte de docentes y entre grupos de pares, (Alvarado, Rosero & Roddy, 2018).

Ballester, March y Orte (2006), en su objetivo de profundizar en el conocimiento de las relaciones entre docente y alumnos, en el nivel universitario desarrollan el estudio: Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario dentro del cual se trabajó con una muestra no probabilística de 133 sujetos estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la UIB (53 hombres y 80 mujeres), de edades oscilantes entre 18 y 25 años. En términos de su origen sociocultural, el 87% eran nacidos en la comunidad autónoma de las islas Baleares, para llevar a cabo la presente investigación se aplicaron dos instrumentos: Cuestionario de autoconcepto y estilos de afrontamiento. En los análisis realizados permitieron conocer que los estudiantes universitarios mostraron ser más defensivos que las estudiantes podría deberse, entre otras cosas, a la mejor capacidad comunicativa y facilidad para establecer relaciones que caracteriza a las mujeres jóvenes, así mismo que las mujeres posean medias más altas en sus autoconceptos positivos, así como en los estilos de afrontamiento confirmando las combinaciones estructurales de autoconcepto positivo y estilo de afrontamiento seguro, por una parte; y motivación y satisfacción por otra.

En aspectos relacionados a prejuicios estereotipos y discriminación, Toro (2012), realizó un estudio interesado en el estado actual de la discriminación sexual, donde fue posible apreciar niveles de exclusión y rechazo hacia las personas que pertenecen a comunidades de lesbianas,

gays, bisexuales y transgénero. En este estudio refiere que la discriminación es el resultado de la actuación con base en un prejuicio y dentro de esta revisión, los hallazgos más significativos que encontró fueron: primero, el autoritarismo de derecha se correlaciona con variedad de prejuicios, dos, quienes manifiestan actitudes negativas, presentan actitudes tradicionales con respecto a roles de género, actitudes negativas hacia las mujeres y son conservadoras en asuntos religiosos, tres, los prejuicios y la discriminación se presentan de manera sutil, cuatro, en universitarios se encuentra altos niveles de homofobia, se evidencia la necesidad de reconocer formas alternativas de la sexualidad diferentes a la heterosexualidad. Quinto, en sus revisiones confirma que las masculinidades adheridas al modelo hegemónico, masculinidad heterosexual, con características de dominación y agresividad, tienen tendencia a manifestar actitudes homofóbicas. Estas manifestaciones, van desde el chiste, el rechazo, agresión y homicidio.

Igualmente da cuenta de la existencia de una visión estereotipada de la diversidad sexual en expresiones como “afeminados” para hombres gay o “parecen hombres” para mujeres lesbianas. A los hombres gay, se les asignan características asociadas a lo femenino y lo contrario sucede con lesbianas. Estos a grandes rasgos son los elementos que reconoce Toro (2012) dentro de su investigación sobre la discriminación sexual.

En Puebla México, se indagó acerca de las situaciones de homofobia en una universidad, en él se reconoce la existencia de cierta “heterosexualidad obligatoria” que supone la existencia de un orden social y se niega al reconocimiento de la diferencia, establecida en una estructura social androcéntrica, misógina y homofóbica. A pesar de la existencia de normatividades antidiscriminatorias, se mira que no es suficiente y en los discursos es factible encontrar relatos como *“yo siento que nuestra orientación, yo siento que no lo puedo abrir mucho, incluso la última pareja que tuve me decía, “creo que necesitas respetar a tu facultad o las oficinas en que estás, porque si queremos respeto debemos dar respeto”. Entonces yo me cuestioné: si ellos se besan aquí, porque hay casos que aquí se besan, entonces yo por qué no lo puedo hacer, si somos humanos, entonces, siento que la sexualidad que vivimos aquí no la podemos vivir como al 100%, sigue siendo restringida. Puedes andar con tu pareja agarrado de la mano, pero andar como los heterosexuales que se están besando así, no tanto. Hasta en clase dices “suéltame la mano porque quién sabe si el profe sigue con su prejuicio”. Las lesbianas son más mal vistas, todavía el homosexual es como más respetado, pero a ellas les va peor.”* (List, 2015)

El relato anterior en gran medida ejemplifica la situación vivenciada en las universidades respecto a la homofobia y a la discriminación sexual, que en ocasiones pasa inadvertida y quienes la padecen intentan “ignorar” la vivencia del prejuicio y la discriminación (List, 2015).

2.1.2 Antecedentes nacionales.

Para el caso colombiano se realizó un estudio del autoconcepto en estudiantes de medicina de primeros y últimos semestres, se estableció un análisis por género y por semestre, los resultados indicaron similitudes en estudiantes de los mismos semestres tanto para hombres como para mujeres, sin embargo, al hacer la comparación entre primeros y últimos semestres se encontraron diferencias significativas, esto puede deberse a que en el transcurso de la carrera adquieren habilidades que les hace sentir competentes en su campo. Es importante señalar que los estudiantes de primeros semestres (sin discriminar por género) presentan mayores medias en lo académico, lo laboral y en lo social, los hombres tienden a incrementar su calificación en todos los autoconceptos cuando avanzan en el programa, pero disminuyen en lo emocional. Las mujeres incrementan todos los autoconceptos, pero tienden a permanecer constantes en lo físico (Montoya, Dussán, Hernández & De la Rosa, 2015).

De igual manera Montoya, Pinilla y Dussán (2018), en su estudio: Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales, el cual tuvo como objetivo caracterizar el autoconcepto en una muestra de 375 estudiantes de las carreras de historia y licenciatura en ciencias sociales, desarrollo familiar, licenciatura en educación física, licenciatura en filosofía y letras, medicina y psicología. Los resultados evidenciaron que las diferentes disciplinas presentan un posible efecto en el desarrollo de las dimensiones de autoconcepto académico y laboral, por cuanto los estudiantes del programa de filosofía presentan menores promedios que los demás programas, así como también, se identificaron menores promedios en estudiantes de Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales, respecto al área de salud; en cuanto a las mujeres, se hallaron diferencias significativas a nivel del autoconcepto académico-laboral entre las estudiantes de primer semestre del programa de Filosofía con un menor promedio, respecto a las mujeres del programa de Desarrollo Familiar. Por su parte Pinilla, Montoya, Dussán y Hernández (2014), recomiendan incluir variables como la edad y el género en posteriores investigaciones puesto que en su investigación: Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de ciudad de Manizales, encontraron que el factor físico es fundamental en el desarrollo del autoconcepto.

Redondo y Jiménez (2020), realizaron un estudio denominado: Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar Colombia, el cual tuvo como objetivo determinar la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, para ello emplearon una muestra de 225 estudiantes de bachillerato a los que se les aplicó la Escala de Autoconcepto AF-5 y la información del rendimiento académico de la institución. Los resultados evidenciaron que las variables de autoconcepto y rendimiento académico presentan correlaciones significativas, específicamente entre la dimensión de autoconcepto académico y los factores de rendimiento académico, mientras que el autoconcepto físico no presenta correlaciones significativas con el rendimiento académico.

Por su parte las dimensiones de autoconcepto que puntuaron niveles bajos fueron: emocional, social y familiar las cuales presentaron correlaciones negativas con el número de materias reprobadas, lo cual les permitió concluir que no siempre el bajo rendimiento académico puede estar determinado por las dimensiones de autoconcepto. Además, los autores sugieren el desarrollo de investigaciones de posibles factores que influyen en las percepciones de autoconcepto y los niveles del rendimiento académico, por consiguiente, la presente investigación se perfila como una posible alternativa que facilite la comprensión de elementos sociales como la percepción de género, que puede estar influyendo en las variables anteriormente mencionadas.

Por su parte Quesada y Rivera (2018), en su tesis de maestría analizaron las vivencias significativas que permitieron el fortalecimiento del autoconcepto y el mejoramiento del clima de aula de una institución de Bogotá, en la que participaron 15 estudiantes.

El estudio logró evidenciar que la dimensión de autoconcepto más baja es la emocional, obteniendo una puntuación de 18.44% en comparación con las otras dimensiones de autoconcepto, las cuales puntuaron con un 92.1% por lo tanto rechazan la afirmación de Salum-Fares, Aguilar y Reyes, (2011), quien considera que la dimensión más importante en la instauración del autoconcepto es la dimensión familiar. Si bien el estudio obedece a una perspectiva interpretativa descriptiva, no deja de lado las relaciones que se pueden encontrar entre las dimensiones de autoconcepto y el clima de aula, donde las relaciones sociales entre los miembros del grupo reciben el impacto de las dinámicas familiares, que han permitido el desarrollo de emociones negativas, con las cuales configuran su autoconcepto; concluyendo que el autoconcepto es un constructo multidimensional en el que las conductas pasivas de los

estudiantes se encuentra estrechamente relacionado con la falta de amor y aprobación por parte de los padres. No obstante, el estudio no evidencia las posibles relaciones entre las variables de autoconcepto, rendimiento académico y género.

Por su parte en la investigación denominada: Empoderamiento de las mujeres en comunidad como factor protector contra la violencia de género enfatiza en los aspectos psicológicos de la violencia de género, recalcan la necesidad de visibilizar la importancia de crear políticas y planes que cuenten con la participación activa de la comunidad, teniendo presente sus necesidades particulares, cosmovisión, organización social y desarrollo cultural así mismo como la importancia de la potenciación de lazos entre los diferentes miembros de la comunidad, generación de trabajo intersectorial, fortalecimiento de capital social y empoderamiento comunitario como factor protector para la violencia de género, (Agudelo 2019).

Quiñones, Mogollón, Arenas y Díaz (2014), desde una revisión descriptiva y detallada de investigaciones cualitativas en su investigación denominada: Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico, analizan diferentes bases de datos como Dialnet, Redalyc, Scielo y Science Direct, De las que se obtuvieron 479 artículos, 46 respondieron a los criterios de selección que conllevaba (artículo de investigación, revista indexada, adolescentes). Paralelamente a esta búsqueda prevalecieron los estudios relacionados con diferentes variables y su relación con estilos y estrategias de afrontamiento. Los estudios presentaron resultados comunes en términos de correlaciones positivas entre estilos de afrontamiento activos y bienestar en los estudiantes.

Matud, Carballeira, López, Marrero e Ibáñez (2002), analizaron la relación entre apoyo social y salud en mujeres y hombres, y las variables sociodemográficas asociadas al apoyo social. La muestra incluyó a 2169 personas adultas. Se encontró en primer lugar que los síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y depresión grave correlacionan significativamente con un bajo apoyo social. Los resultados muestran la importancia de los factores sociodemográficos en el apoyo social de la mujer, al igual que al hacer una comparación con el hombre, sus niveles de apoyo parecen depender más de la edad y de factores sociales y familiares, como el estado civil, el número de hijos o el nivel educativo y laboral. Se presentaron diferencias en función del estado civil, el matrimonio, implicando para la mujer una serie de papeles y tareas que pueden hacer que no aumente su percepción de disponibilidad de apoyo, ya se encontró que las solteras perciben más apoyo social que las casadas y de que tanto mujeres

como hombres prefieren recibir apoyo emocional de mujeres. Lo que muestra que es necesario, la resignificación de los papeles sociales y familiares y, además, destaca que las mujeres con peores condiciones sociales (las que tienen menor nivel de estudios, más edad, más cargas familiares y menor nivel laboral, así como las que carecen de empleo) son las que tienden a percibir menor apoyo social, lo cual es una evidencia de las desigualdades de género.

Por su parte, Nunes, Rigotto, Ferrari y Marín (2012), en su investigación titulada: Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos, cuyo objetivo fue la verificación de las asociaciones entre el soporte social, el soporte familiar y el autoconcepto en un grupo de hombres y mujeres. En el caso de los hombres hubo correlaciones negativas entre el soporte familiar y los factores negligencia, agresividad e indiferencia del instrumento de autoconcepto. En el grupo de mujeres el soporte familiar total fue correlacionado positivamente con sensualidad y responsabilidad, y negativamente con inseguridad, siendo las tres medidas del instrumento de autoconcepto. Al considerar las relaciones entre el soporte familiar y el soporte social, todas fueron positivas, tanto en los hombres como en las mujeres.

2.1.3 Antecedentes regionales

Después de realizar una búsqueda de antecedentes en el departamento de Nariño se encontró el estudio realizado por Granda, Gómez y Toro, (2014), denominado: Relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de grado quinto del Instituto Madre Caridad, cuyo objetivo fue establecer como el autoconcepto se encuentra reflejado en el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello se trabajó con una muestra compuesta por 82 estudiantes de edades entre 10 y 12 años a los que se les aplicó el Test AFA 5, concluyendo que, de acuerdo con las correlaciones obtenidas, el autoconcepto no influye en el rendimiento escolar, que varía en función de determinadas características del sujeto, tal como se ha comprobado en diversas investigaciones, entre ellas la realizada por Piquart y Sörensen (2003, citados en Granda, Gómez y Toro, (2014). Por esta razón, y aun cuando no existen precedentes directos que lo sustenten, este trabajo desarrollado en el 2014 muestra que el autoconcepto no se relaciona con el rendimiento escolar, por tanto, se puede decir que es importante analizar otras variables susceptibles que produzcan el cambio, que en este caso fue la variable género la cual permitió realizar una lectura profunda al momento de establecer relaciones entre las dimensiones de autoconcepto y rendimiento académico.

Si bien no se encuentran muchos antecedentes regionales que indaguen la relación entre la variable de autoconcepto y rendimiento académico, en particular la variable autoconcepto ha recibido atención, entre ellos el estudio desarrollado por Benavides, Moreno y Calvache (2015) donde identifican la relación entre los niveles de satisfacción sexual y el autoconcepto en adultos jóvenes en el municipio de Pupiales Nariño. Uno de los instrumentos aplicados fue la prueba de Autoconcepto AF 5 de García y Musitu. Los hallazgos permiten referir la existencia de una correlación significativa entre satisfacción sexual y las dimensiones académica, social, emocional y física del autoconcepto. Un aspecto importante a referir es el nivel de autoconcepto físico inferior de mujeres respecto a hombres consistentes con estudios previos donde se justifica esta diferencia por la inmersión en una “cultura dominante masculina” y unos estereotipos de “figura ideal”, igualmente en relación al autoconcepto social, los hombres presentan un nivel más alto, ya que perciben niveles más altos de autonomía y libertad. Finalmente, como elemento relevante para la presente investigación, se concluye que los roles de género determinan el comportamiento de hombres y mujeres y se relacionan con prejuicios en torno a la sexualidad (Benavides, Moreno & Calvache, 2015).

A nivel institucional, uno de los estudios interesados el autoconcepto es desarrollado por Aguirre y Valencia (2014), este trabajo es denominado como “Relación entre autoconcepto y bienestar psicológico en estudiantes con discapacidad de la Universidad de Nariño”, su objetivo fue “determinar la relación existente entre las dimensiones del Autoconcepto y el Bienestar Psicológico en estudiantes con discapacidad”. Importante señalar que utilizaron la Prueba de Autoconcepto AF 5 cuyas propiedades psicométricas son: consistencia interna global alfa de Cronbach de .886 y en sus dimensiones Académico/Laboral .880, social .698, emocional .731, familiar .769 y físico .734. Se encontró la existencia de correlación entre las dimensiones de Autoconcepto académico, emocional y físico, y un coeficiente de correlación bajo en la dimensión familiar.

Como parte del análisis corresponde a la población con diversidad sexual, también se indaga sobre antecedentes de investigación correspondientes, dentro de ellos, un gran aporte lo hace la investigación “Proceso de reconocimiento de la orientación sexual homosexual en estudiantes de la universidad pública” realizada por Zambrano, Hernández y Guerrero (2019), cuyo objetivo fue analizar con perspectiva propositiva el proceso de reconocimiento de la orientación sexual homosexual en estudiantes gays y lesbianas de una universidad pública de la ciudad de Pasto,

entre los resultados más significativos resaltan dificultades para el reconocimiento, tales como prejuicios, estereotipos, vivencia del rechazo y homofobia en los niveles familiar y social. Se menciona la dificultad marcada para expresar identidades sexuales distintas en contextos rurales que, en urbanos, así como también, se reconoce a la red de apoyo como amigos y familia como imprescindible para la aceptación de la homosexualidad. Como aporte se destaca la importancia del empoderamiento, fortalecimiento de redes de apoyo y la educación sobre la diversidad sexual. Finalmente, se reflexiona y se concluye la necesidad de trabajar en estrategias que permitan el empoderamiento de la población homosexual, a través de la educación sobre la diversidad sexual en la familia como en el contexto educativo, que aporte a la aceptación de las diversidades sexuales.

Zambrano, Ceballos y Ojeda (2017), plantearon la investigación “Reconocimiento de la orientación sexual homosexual”, con el objetivo de “entender y promover el reconocimiento de la orientación sexual homosexual en un grupo de personas gay y lesbianas”, en él se refiere la existencia de prejuicios, estereotipos y discriminación hacia las personas pertenecientes a la comunidad LGBTI (lesbianas, gay, bisexuales, transexuales e intersexuales), por lo cual, en la sociedad de la ciudad de Pasto, en muchas ocasiones las personas pertenecientes a estas comunidades ocultan sus preferencias sexuales por miedo al rechazo. Dentro de la cultura pastusa, se refiere la profundidad del arraigo religioso donde no se concibe las relaciones erótico-afectivas distintas a la heterosexualidad. Las personas de la comunidad LGBTI, frecuentemente están expuestas a violencia física y psicológica, que desencadena en dificultades para su reconocimiento y aceptación y puede afectar también su salud mental, es frecuente encontrar trastornos de ánimo, depresión, ansiedad, suicidio, problemas para la autoaceptación entre otras. En esta medida se ratifica la importancia de la red de apoyo, el empoderamiento, además de los avances normativos y la educación para la diversidad.

Los anteriores antecedentes regionales indican, que el estudio del autoconcepto y los prejuicios estereotipos y discriminación han sido de interés regional y que se ha investigado en relación con otras variables, como bienestar psicológico, género, niveles de satisfacción sexual y el rendimiento académico (variable objeto de estudio de la presente investigación).

2.2. Marco contextual

La Universidad de Nariño es una universidad regional de carácter estatal, está constituida por 11 facultades, tiene una población aproximada de 11454 estudiantes en la sede Pasto de los

cuales mayoritariamente pertenecen a estratos 1 y 2. De la población general según la información que provee la institución 5026 (43.87%) son mujeres, 5215 (45.52%) son hombres y 1213 (10.59%) no refieren ser hombre o mujer, pero en estas estadísticas oficiales no se puede concluir que este 10.59% pertenezca a categorías de diversidad sexual. La población según las facultades y teniendo en cuenta la variable de sexo se encuentra distribuida de la siguiente manera:

Tabla 1.

Distribución de los y las estudiantes por facultades.

Artes	Total: 1631	100
F	520	31,88
M	1068	65,48
B	43	2,63
Agrícolas	Total: 755	100
F	374	49,53
M	323	42,78
B	58	7,68
Salud	Total: 552	100
F	316	57,24
M	180	32,6
B	56	10,14

Económicas y administrativas	Total: 1610	100
F	783	48,63
M	653	40,55
B	174	10,8
Ciencias exactas y naturales	Total: 1006	100
F	327	32,5
M	506	50,29
B	171	16,99
Humanas	Total: 2174	100
F	1160	53,35
M	714	32,84
B	300	13,79
Derecho	Total: 757	100
F	414	54,68
M	343	45,31
B		

Educación	Total: 586	100
F	363	61,94
M	165	20,15
B	57	9,72
Ingeniería	Total: 1207	100
F	222	18,39
M	804	66,61
B	181	14,99
Ing. Agroindustrial	Total: 424	100
F	184	43,39
M	183	43,16
B	57	13,44
Pecuarias	Total: 752	100
F	363	48,27
M	273	36,303
B	116	15,42

Nota: F indica femenino, M indica masculino, B casilla en blanco, Fuente Centro de Informática Universidad de Nariño.

La anterior información denota la existencia de carreras y facultades de predominancia masculina o femenina y otras con cierto equilibrio entre los dos géneros.

Igualmente, una de las principales preocupaciones en educación superior ha sido y es la permanencia y graduación exitosa, para lo cual cobra relevancia una de las variables a evaluar en este estudio y es el rendimiento académico, el cual está asociado según la revisión realizada al autoconcepto académico. De esta manera la búsqueda de la excelencia académica es uno de los aspectos a tener en cuenta para la admisión a la Universidad de Nariño (Estatuto estudiantil, Acuerdo Número 009 De 1998).

Cabe recalcar que es un interés de la Universidad la creación de una política de equidad de género, para la cual se cuenta con la *Resolución 0619 del 26 de abril de 2019*, por medio de la cual se conforma la Comisión para la construcción y dinamización de la Política Institucional de Equidad de Género, Orientaciones Sexuales e Identidades de Género de la Universidad de Nariño, normativas y documentos que resaltan la necesidad de abordar los temas de género y educación.

2.3. Marco legal

Ahora bien, se quiere dejar de manifiesto que existen diferentes normas que hablan sobre la importancia de la equidad en la educación y otras que hacen referencia explícitamente a la equidad existente entre hombres y mujeres en educación. En este apartado abordaremos los elementos jurídicos internacionales, nacionales y regionales más relevantes para la presente investigación.

2.3.1 Internacional.

La educación es un pilar fundamental en los estados, en este sentido las Naciones Unidas reconocen la importancia del derecho a la educación y la obligación del estado a garantizar la formación elemental. De igual manera, las Naciones Unidas manifestaron la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres, especialmente en los principios de libertad, igualdad y no discriminación en todos los ámbitos del desarrollo humano incluidas las instituciones de educación (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948 citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019).

En consonancia con la manifestación de la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres, en el año de 1979, se acogió la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW, que para el caso colombiano se adoptó mediante la

Ley 51 (Congreso de la República, 1981, citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019), en términos generales esta ley busca eliminar la discriminación, reivindicar derechos y libertades, y busca el bienestar e igualdad de oportunidades.

En su artículo 10 la CEDAW (Naciones Unidas, 1979, citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019) expresan de manera textual lo siguiente:

- a) Las mismas condiciones en materia de carreras y capacitación profesional (...); b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente con el mismo nivel profesional y a los locales y equipos escolares de la misma calidad; c) La eliminación de todo estereotipo sobre los roles masculino y femenino en todos los niveles (...) mediante el estímulo de la educación mixta y mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza; d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones (...); e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, (...), f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios (...); g) Las mismas oportunidades para participar en el deporte y la educación física; h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la formación y el asesoramiento sobre planificación de la familia.

Esto con el fin de hacer garante el disfrute pleno del derecho a la educación, en igualdad de condiciones tanto de hombres como de mujeres y como solución desde el plano jurídico a problemas como desigualdades en el ingreso a la educación, los estereotipos de género en educación, y el abandono del estudio por parte de las mujeres dadas las particulares dificultades para la culminación de sus estudios.

Para el caso colombiano, el Congreso de la República, mediante la Ley 984 del 2005 ratifica el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Naciones Unidas, 1999, citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019) donde los estados de derecho asumen la realización plena de los derechos de las mujeres en especial en la esfera de la educación y del trabajo y así generar los cambios culturales necesarios en la sociedad colombiana.

Se va consolidando así, el tema de mujer en las agendas de los diferentes países y en la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, se plantea como tema central la necesidad de la educación de la mujer para conseguir igualdad, desarrollo y paz, y la inclusión del enfoque de

género en políticas, programas y todo tipo de acciones en educación. Como también, asegurar el acceso a la educación, la eliminación del analfabetismo entre mujeres, el aumento del acceso a las mujeres a educación superior, garantizar la no discriminación en las instituciones de educación, asignar recursos suficientes para el cumplimiento de los puntos anteriores, como también, para las reformas educativas necesarias (Naciones Unidas, 1995, citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019).

En el 2015 todos los países asumieron el compromiso a través de los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030 de implementar políticas públicas para el Desarrollo Sostenible y la Supervivencia de la especie y en su preámbulo expresa que las mujeres y niñas deben tener igual acceso a la educación de calidad, recursos económicos, trabajo, autonomía y participación política en igualdad de condiciones que los niños y los hombres. La eliminación de todo tipo de discriminación y violencia, el documento expresa además *La incorporación sistemática de una perspectiva de género en la implementación de la Agenda* como tema crucial (Naciones Unidas, 2015, citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019).

En este sentido, la equidad de género es transversal en la educación, no es posible hablar de igualdad ignorando todos los desafíos que las mujeres deben atravesar a lo largo de su vida y es especial en los años que permanecen en el sistema educativo. Es compromiso de todos y todas quienes integran el sistema educativo aportar a la solución de dificultades encontradas a razón del género, se destaca la necesidad de contar con docentes sensibles al tema, currículos con perspectiva de género, el reconocimiento de los aportes de las mujeres en educación y ciencia, la formación en valores y ética para garantizar la sana convivencia, el respeto y la paz, como requisito para el cumplimiento de dichos objetivos (Naciones Unidas, 2015, citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019).

En el año de 1998 se hacen las Declaraciones Universales Sobre Educación Superior, en ellas se plantea una nueva visión universitaria cuyo principal compromiso es fortalecer y propiciar el acceso de las mujeres a la educación superior, esto motivado por: Primero, si bien es cierto se han realizado importantes avances en el acceso de las mujeres a educación superior, aún persisten dificultades para ello. Segundo, se hace un llamado a eliminar todos los estereotipos basados en género. Tercero, es evidente la necesidad de implementar estudios sobre género con el objetivo de generar cambios en la educación superior y la sociedad misma. Cuarto, se genera

la propuesta de fortalecer la toma de decisiones referidas especialmente a educación superior (UNESCO 1998, citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019).

Todos los elementos expuestos en esta revisión sobre la normativa internacional, dejan en claro la existencia de desigualdades relacionadas al género y a través de las diferentes declaraciones se busca trazar un marco jurídico cuyo objetivo es garantizar la igualdad en acceso y calidad en la educación de los seres humanos, pero especialmente a mujeres y niñas, finalmente se hace hincapié en que la educación puede ser un espacio promotor de la equidad entre géneros, de las personas con distintas opciones sexuales, identidades genéricas y étnicas (CLADEM, 2011, citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019).

2.3.2 Nacionales.

En el contexto nacional, en el año de 1991 se adoptó la nueva Constitución Política cuyo modelo político de estado es *Estado Social y Democrático de Derecho*, carta de la cual se hará mención a algunos artículos de interés particular como:

Art. 13. Se ratifica el principio de igualdad, del disfrute de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación por razones de sexo, raza, nacionalidad, lengua, religión entre otras. En este artículo, el estado se compromete a hacer efectiva la igualdad y se adoptaran medidas en favor de grupos discriminados o marginados (Constitución Política de Colombia, 1991).

Art 43. “La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de este subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada. El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia, (Constitución Política de Colombia, 1991).

Los artículos 67 y 69, los cuales hacen mención a: art.67 define la educación como un derecho y un servicio público con una función social, para el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura. Art. 69. Habla sobre la autonomía universitaria en educación superior, es decir que las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la normatividad vigente, (Constitución Política de Colombia, 1991).

Lo anterior ha estimulado el desarrollo de normatividades sobre educación y equidad de género como: la Ley 1257 (Congreso de la República, 2008, citado por Goyes, Idrobo e

Izquierdo, 2019) sobre la no violencia contra las mujeres y ordena al Ministerio de Educación Nacional garantizar que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres. El Decreto 4798 (Presidencia de la República, 2011 citado por Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019) cuyo objetivo es la prevención de la violencia basada en género en el ámbito educativo.

De los avances más relevantes los provee el Decreto 1421 (Presidencia de la República, 2017), norma sobre la educación inclusiva. En su sección 3, sobre el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, pero se hace mención particularmente al punto tres, donde se referencia el adelanto de líneas de investigación sobre género, a través de los centros de investigación (Goyes, Idrobo e Izquierdo, 2019).

2.3.3 Institucionales.

La normativa interna de la Universidad de Nariño en documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI , 2013) y el Estatuto General (Acuerdo No. 080 de 2019) se contemplan principios como autonomía, participación y pluralismo, responsabilidad social, gestión con calidad humana, democracia, justicia y equidad, que si bien no hacen mención directa sobre la equidad de género, como tampoco parten de una visión o perspectiva de género, constituyen un marco importante para justificar toda investigación y estrategia tendiente a garantizar la no discriminación y equidad de género en la institución y dar cumplimiento a la normativa nacional e internacional al respecto.

Esta revisión normativa permite establecer lo siguiente: primero, a nivel histórico se encuentra diferencias en los derechos de hombres y mujeres y han sido las luchas y reclamaciones permanentes y enérgicas de las mujeres y sus organizaciones las que han alcanzado los reconocimientos normativos, que, si bien no tienen la posibilidad de cambiar el mundo real, pueden actuar como herramientas válidas para procesos de empoderamiento y realización de derechos.

Segundo, subsisten los estereotipos de género en la educación que impiden procesos formativos desde y para la equidad con miras a alcanzar la integralidad de los seres humanos. Tercero, hay una creciente preocupación de incluir la mirada o enfoque de género en educación, lo que no solo limita al estudio de la situación de las mujeres o diversidades sexuales, sino también de los hombres y así poder realizar análisis comparativos, que es lo que se pretende con

el presente estudio. Cuarto, hay que resaltar variables como el autoconcepto académico y el rendimiento, que se relacionan con el éxito educativo.

2.4 Referente teórico conceptual

Para el desarrollo de la presente investigación se realizó una aproximación a los elementos teóricos y metodológicos que forman parte de las variables de estudio, es decir autoconcepto, rendimiento académico y género, para ello fue necesario presentar una aproximación socio histórica y evolutiva de cada uno de ellos, con el fin de evidenciar no solo la definición, sino que además reconocer posibles elementos que contribuyen al estado del arte.

2.4.1 Autoconcepto.

Si bien es cierto, las concepciones teóricas del autoconcepto han tenido un importante desarrollo, en la actualidad el autoconcepto se caracteriza por ser un constructo complejo que presenta múltiples retos en función de su conceptualización y estudio, (Rey & Barajas, 2014). Además, a lo largo del tiempo se ha convertido en un tema de especial interés para la psicología, ya que este cumple una función elemental en el desarrollo de la personalidad, (Vidal, 2015), debido a que es una de las variables más importantes desde una perspectiva motivacional y afectiva. En la imagen de sí mismo pueden confluir información tanto externa como interna que el individuo filtra según sus valores y percepción de la realidad (Navajas, 2016). Así como también, se ha constituido en una fuente de estudio para comprender los procesos psicológicos como la motivación, la emoción y la salud mental en general (Sánchez, 2013).

Desde su comprensión histórica, la teoría del autoconcepto al igual que otros fenómenos psicológicos, ha presentado múltiples comprensiones, las cuales contienen similitudes y diferencias. En este sentido, uno de los exponentes teóricos más destacados y que incluso es denominado como padre del autoconcepto es William Purkey (1970) citado en Navajas, 2016, este autor lo define como: *un sistema de creencias complejo y dinámico donde cada individuo tiene una apreciación particular acerca de sí mismo* (Navajas, 2016, p. 33). Además, es imprescindible mencionar que, desde mediados de la década de los sesenta en el siglo XX, se empieza a cambiar la forma de entender el autoconcepto y se pasa de una visión unidimensional a una jerárquica y multidimensional (Vidal, 2016). Uno de estos modelos es el propuesto por Shavelson Hubner y Stanton en el año de 1976, (citado por Esnaola, Goñi & Madariaga. 2008) el cual hasta la actualidad ha obtenido reconocimiento, especialmente en el ámbito investigativo.

William James en el año de 1890 publicó un estudio denominado *The principles of psychology*, en el cual reconoce dos elementos básicos del self, uno como sujeto (yo self) y el otro como objeto (mi self), el primero se caracteriza por ser subjetivo y el segundo por ser la creación del yo sujeto. Es así como, el yo sujeto lo determina la conciencia personal permanente en el tiempo y el conocimiento sobre las experiencias de cada persona (Valdivia, 2016). En este mismo escrito, William James refiere que la psicología se encarga del estudio del mi conformado por lo que el individuo considera suyo y por consiguiente conformaría el autoconcepto.

Desde este antecedente, se reconocen algunas dimensiones del mi o autoconcepto, entre el self material, que comprende la corporalidad y los elementos materiales que pertenecen al sujeto, el self social, es decir el reconocimiento de las características de una persona por parte de otras personas y el self espiritual, la parte más alta de la jerarquía, donde la persona está dispuesta a renunciar a todo objeto material inclusive la vida. Asimismo, desde la perspectiva de este autor, hay que destacar y diferenciar entre el yo percibido (logros) y el yo ideal (propósitos), y la diferenciación entre percepción (juicio) y la importancia (valor) otorgada a los logros individuales (Valdivia, 2016).

Mead (1934, citado en Valdivia, 2016), reconoce que el autoconcepto o el self, se constituye esencialmente una estructura social y se desarrolla en la experiencia social, una de las técnicas de conocimiento de sí mismo según este autor, es “ponerse en el lugar del otro”, donde el sujeto puede concebirse como objeto de conocimiento y generar un concepto de sí mismo. En este sentido, se puede decir que el self es un reflejo social de cómo la sociedad espera que un individuo se comporte (Valdivia, 2016). Además, es importante mencionar que tras los aportes de corrientes como el interaccionismo simbólico, la cual se encuentra enmarcada desde la psicología social, ha sido una de las escuelas más destacadas, ya que su objeto de estudio se concentra en la interacción entre el individuo y la sociedad, donde se analiza al sujeto considerando su aspecto social (Álvaro, 2015).

De igual manera Álvaro (2015), reconoce que Kinch (1963), realiza una síntesis del autoconcepto, visto desde el interaccionismo simbólico, en él se reconocen cuatro puntos principales, el primero, el autoconcepto es un conglomerado de habilidades que las personas se atribuyen, el segundo, nace de la interacción social y dirige e incide en la conducta, el tercero, se basa en la percepción de cómo el prójimo reacciona ante el sujeto y cuarta esa percepción es un reflejo de las respuestas reales de los otros hacia la persona, concluyendo que el autoconcepto de

un sujeto es la consecuencia de las relaciones con otras personas o grupos e influye en la conducta del individuo (Zafra 2015, citado por Valdivia, 2016).

En este sentido y retomando la transición histórica que ha presentado el autoconcepto, se analiza que existen diferentes transformaciones, pues en sus inicios la definición suscita estructuras unidimensionales que favorecen la percepción del sí mismo, tomando como referente el autoconcepto general o autoestima global (Valdivia, 2016). Ahora bien, desde los años setenta se habla de la concepción multidimensional, en ella, el autoconcepto no sólo hace referencia a aquellas percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo y que además están basadas en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que el mismo tiene sobre su propia conducta, (Shavelson et al. 1976, Citado por García & Musitu, 2014). Sino que esta comprensión se encuentra definida a partir de una serie de elementos jerárquicos que integran el autoconcepto global, es decir que se puede expresar a partir de distintos factores que forman parte de las esferas del ser humano e incluso el autoconcepto no determina únicamente lo que un sujeto piensa que es, sino también lo que cree que puede llegar a ser (Burns, 1982 citado en Santana, García & Jiménez Llanos, 2009).

Siguiendo esta línea, Epstein (1970) (citado por Navajas, 2016), concluye que el autoconcepto presenta consistencia interna y una organización jerárquica compuesta por diferentes autoconceptos en dimensiones distintas como la académica, social, física y emocional. En estos ámbitos las experiencias que tienen los individuos moldean las autopercepciones, por lo cual, se determina como características del autoconcepto ser dinámico y modificable. (Navajas, 2016). Bajo esta premisa, Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), proponen la hipótesis de “que la modificabilidad del autoconcepto se incrementa en las dimensiones más específicas y concretas del mismo”, razón por la cual existen programas sustentados teóricamente en la concepción multidimensional del autoconcepto.

Además, el autoconcepto se presenta como una valoración global que incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación. Así como también, tiene en cuenta la autoeficacia relacionada con el logro de una tarea particular. Una de las funciones más importantes del autoconcepto se enmarca en la orientación de aquello que la persona tiende a ser como una respuesta a la evaluación de sí misma, es decir, que el comportamiento ante diferentes circunstancias podría estar condicionado por lo que la persona pueda creer que es capaz de hacer (González, Pienda & Cols, 1997 citado en Salum-Fares, Aguilar & Reyes, 2011).

El autoconcepto hace que la persona se sienta a gusto consigo misma, permite un buen funcionamiento personal, social, laboral, pero sobre todo se destaca como una de las variables con mayor relevancia en los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje. Esta organización cognitivo-afectiva (autoconcepto) condiciona la realidad compleja donde el individuo trata de saber quién es, cómo quiere ser y la manera cómo se presenta hacia los demás (Navajas, 2016). De igual manera y según Sánchez (2013), existen diferencias significativas entre la comprensión del autoconcepto y la autoestima, pues el primero hace referencia al dinamismo entre las estructuras cognitivas que permiten generar pensamientos e ideas de una persona sobre sí misma y que a su vez se pueden analizar de forma única o dimensional, por su parte la autoestima se relaciona con la valoración de la persona de sí misma y puede entenderse de forma global.

A pesar de que existen diferentes modelos multidimensionales que analizan las dimensiones del autoconcepto, para el desarrollo y comprensión teórica de la presente investigación se destaca la propuesta de Shavelson et. al (1976, citados por García & Musitu, 2014), el cual define el autoconcepto como “el conjunto de percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en su experiencia con los demás y en las atribuciones que él mismo hace sobre su propia conducta” en este modelo también denominado modelo multidimensional de factores organizados jerárquicamente, el autoconcepto general está en la parte superior de la estructura. Posteriormente, se incluye dentro del modelo la dimensión familiar, ya que como se evidencia en investigaciones (Vidal, 2015), el componente familiar cobra un importante significado, por ejemplo y para el caso de los estudiantes que desarrollan el autoconcepto académico, reconocen la competencia y presentan éxito en la consecución de los objetivos académicos, por consiguiente consideran el sentirse valorado por la familia como un factor que influye de manera significativa en su desempeño y autopercepción. Para la descripción de las dimensiones del autoconcepto, se centrará en las siguientes: académica, emocional, social familiar y física (Álvaro, 2015). Una aproximación al modelo es la que se señala en el siguiente gráfico:

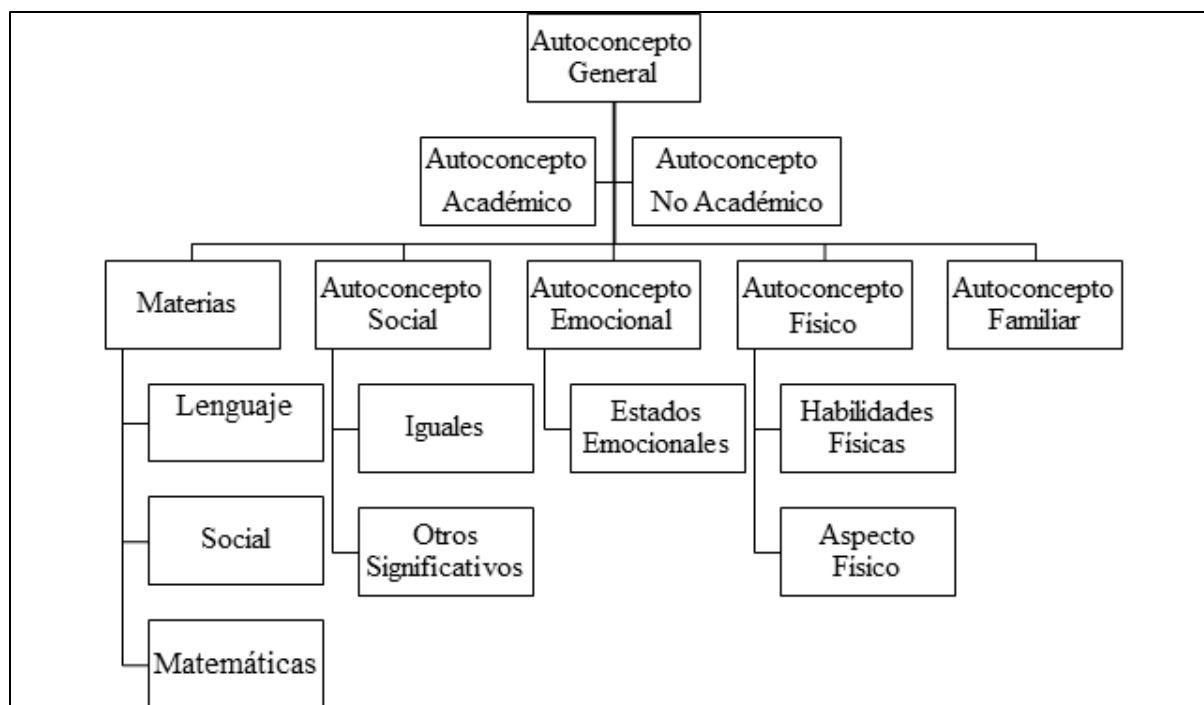


Gráfico 1. Modelo de Shavelson et al (1976)

Fuente Álvaro (2015)

Luego de reconocer algunos aportes históricos y evolutivos del autoconcepto y atendiendo a la perspectiva planteada desde el modelo de Shavelson (1976, citado por Álvaro, 2015), es necesario profundizar sobre las dimensiones que componen el modelo multidimensional del autoconcepto, especialmente haciendo énfasis en la dimensión de autoconcepto académico, pues se ha encontrado en los antecedentes una mayor correlación entre autoconcepto académico y rendimiento académico. No obstante, no se dejó de lado, las otras dimensiones, pues cada una aporta elementos esenciales para la comprensión global del autoconcepto.

2.4.1.1 Autoconcepto académico.

Al igual que el autoconcepto general existen diferentes aproximaciones teóricas frente al autoconcepto académico, pues se ha convertido en un tema controversial entre los académicos. Según Maillo (2017 citado por Valdivia, 2016), el autoconcepto académico o intelectual hace referencia a la percepción de la persona sobre su competencia, especialmente en el ámbito académico y además reconoce el conjunto de ideas que presenta sobre su “estatus” frente a ese contexto. Asimismo, incluye una serie de valoraciones de su consideración acerca de los compañeros y las relaciones que establece en ese ámbito. Para Shavelson (1976, citado en Valdivia, 2016), el autoconcepto académico es la causa del rendimiento escolar, es decir que a

medida que el estudiante adquiere ciertos niveles de logro en el ámbito académico, tendrá la posibilidad de desarrollar y consolidar las percepciones frente a ese logro, de esta manera esta dimensión de autoconcepto actúa como un factor predictor de la conducta escolar.

Rey y Barajas (2014), consideran que, en el proceso de construcción del autoconcepto académico, el estudiante estructura su percepción del “yo” con base en el rendimiento académico. Además, este constructo se potencializa en la interacción y en los procesos relacionales que se establecen en ámbito educativo y familiar, pues estos escenarios marcan la pauta para la creación de elementos que favorecen la autopercepción académica. De igual manera, Shavelson y Cols (citados en González & Tourón, 1992 y retomado por Rey y Barajas 2014) consideran que el autoconcepto académico se encuentra constituido por diferentes autoconceptos que incluyen áreas específicas como inglés, matemáticas, ciencias e historia.

Al evidenciar la importancia del autoconcepto académico para el aprendizaje y para mejorar el rendimiento académico, es notorio que, a lo largo de las últimas décadas, los estudios sobre este tipo de autoconcepto se han incrementado. El autoconcepto académico, en la medida que incide sobre las expectativas de los estudiantes con respecto a lo que creen que pueden llegar a ser, influye en la toma de decisiones, especialmente para la construcción de los planes vitales. Por lo cual, el estudiante debe adquirir una conceptualización realista y positiva de sí mismo, en relación con sus valores, metas, intereses y habilidades, para propiciar su madurez vocacional y facilitar la futura toma de decisiones académicas y profesionales (Santana, García & Jiménez Llanos, 2009).

Además, el autoconcepto académico representa una fuente de motivación significativa sobre los logros y las expectativas escolares de los estudiantes: quienes perciben una valoración negativa de su rendimiento presentan un bajo autoconcepto académico, se sienten incapaces de superar los problemas escolares y experimentan falta de confianza en sus posibilidades para alcanzar los objetivos propuestos. En otras palabras, disponen de menos recursos cognitivos y motivacionales que los estudiantes con autoconcepto positivo, es decir, las percepciones que poseen sobre la calidad de su desempeño se encuentran relacionadas con el sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a partir de sus profesores, y las cualidades como la inteligencia y estima valoradas en ese mismo contexto (García & Musitu, 2014).

Dentro de la presente investigación es necesario comprender el autoconcepto académico desde las concepciones de García y Musitu (2014), los autores reconocen que el autoconcepto

académico hace referencia a la percepción que tiene el individuo, sobre la calidad de su desempeño como estudiante en el ámbito académico. Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a partir de sus profesores, y el segundo a las cualidades específicas valoradas en ese contexto (inteligente, estima, buen estudiante).

2.4.1.2 Autoconcepto emocional.

La conceptualización del autoconcepto emocional se encuentra ligada a otros constructos como la inteligencia y la educación emocionales. En este sentido, los componentes del autoconcepto emocional se correlacionan positiva y negativamente con el nivel de ajuste o desajuste psicosocial que pueda presentar una persona. Además, este tipo de autoconcepto comprende no sólo los juicios que puede presentar una persona de sí misma, sino que además incluye la capacidad para gestionar aquellas emociones negativas o positivas y especialmente pueden llegar a presentar habilidades que les permiten una adaptación social a las demandas del contexto (Valdivia, 2016).

Por su parte Maillo (2017, citado por Valdivia, 2016), considera que el autoconcepto emocional se expresa en función de la ausencia de problemas emocionales que pueda presentar una persona. Con relación a esto, se considera este un elemento que determina en cierta medida el estado de ánimo, el equilibrio emocional y personal de niños o niñas. Íñiguez (2016), determinó que el autoconcepto emocional y físico presentan una relación con el modelo de crianza de algunas familias, en su estudio encontró que los adolescentes de familias indulgentes obtuvieron puntuaciones estadísticamente superiores que los hijos de padres autoritarios y negligentes, lo cual permitió concluir que la calidad de las relaciones entre padres e hijos influye sobre la consolidación del autoconcepto emocional.

Vidal (2015), señala que el autoconcepto emocional, debe analizarse en función de variables como el género, por cuanto reconoce que las mujeres tienden a presentar niveles inferiores de autoconcepto emocional respecto a los hombres, es decir que las mujeres se enfocan en mayor medida en sus experiencias emocionales y por consiguiente realizan estimaciones más bajas de sus niveles de inteligencia emocional. Por su parte, García y Musitu (2014), determinan que un autoconcepto emocional alto significa que el individuo tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede normalmente, con un autoconcepto bajo.

En la presente investigación se retoma la definición de autoconcepto emocional de García y Musitu (2014), quienes lo describen como la percepción que tiene el estudiante de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Este tiene dos significados: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior.

2.4.1.3 Autoconcepto social.

El autoconcepto social es una dimensión que forma un papel importante en la consolidación del autoconcepto global y la formación de sus dimensiones. En este sentido Vidal (2015), lo describe como la percepción que cada persona presenta frente a la aceptación y las habilidades sociales e incluye las auto representaciones de los atributos que cada uno tiene con referencia a su orientación y responsabilidad por el bien común, por consiguiente, existe una tendencia a desarrollar actitudes orientadas a la participación social y especialmente se expresa como un factor predictor de conductas de riesgo en los seres humanos.

Valdivia (2016), define el autoconcepto social desde el paradigma del interaccionismo simbólico, en él presenta una similitud con respecto a Vidal (2015), por cuanto identifica que esta dimensión del autoconcepto global se expresa como la percepción de cada individuo con referencia a sus habilidades sociales, especialmente a la competencia social, no obstante, agrega que en el autoconcepto social es necesario considerar la autoevaluación de la conducta propia en el contexto social, mientras que para Shaveltsen (1996, citado por García & Musitu, 2014), las habilidades sociales se encuentran en función de la capacidad de interactuar con otras personas.

En el marco de la presente investigación se define el autoconcepto social como la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión está definida por dos ejes: el primero se refiere a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable, alegre) (García & Musitu, 2014).

2.4.1.4 Autoconcepto familiar.

Esta nueva dimensión aporta un valor muy importante a la comprensión del autoconcepto global, pues se determina la relación e influencia de las dinámicas familiares sobre la construcción de autopercepciones. Valdivia (2016), considera que las condiciones reflexivas,

evaluativas y en sí de las acciones que se encuentran relacionadas en el desarrollo del autoconcepto se consolidan a partir de la interacción social, especialmente con las personas que presentan mayor influencia, entre las que se destaca la familia, pues en estas relaciones se establecen múltiples procesos de comunicación y socialización entre los integrantes y el “clima familiar”, por consiguiente el autor reconoce que la familia es indispensable en la formación de la personalidad, los comportamientos, los sistemas de valores, creencias, mecanismos que serán efectivos al momento de formar relaciones.

Asimismo, Arpini y Quintana (2003), (citados en Valdivia, 2016), resaltan que las variables psicológicas de una persona integran la percepción de sí mismos, pero además de la influencia de las interacciones biológicas, sociales o psíquicas, se encuentran las relaciones familiares y la red de apoyo. Por su parte, el autoconcepto familiar, es susceptible de modificarse conforme evolucionan los grupos de referencia del individuo. Además, dentro de la definición que presenta Zafra (2015, citado por Valdivia, 2016), establece que el autoconcepto familiar determina un balance entre los sentimientos y pensamientos que la persona presenta o puede llegar a desarrollar con relación a las características de su participación, relación e identificación con el grupo familiar.

En la presente investigación se retoman los aportes de García y Musitu (2014), quienes lo describen como la percepción que una persona tiene de su relación, implicación e integración familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares, como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente -me siento feliz y mi familia me ayudaría – aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente -mi familia está decepcionada y soy muy criticado-, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares (García & Musitu, 2014).

2.4.1.5 Autoconcepto físico.

Maillo (2017 citado por Valdivia, 2016), define el autoconcepto físico como la percepción que tiene la persona sobre su propia apariencia y competencia física, por un lado, esta incluye la valoración de su imagen corporal, mientras que por otro lado reconoce la creencia de valoración de sí mismo por los demás. Además de la autopercepción que pueden llegar a suscitar este tipo de autoconcepto, se reconoce que esta dimensión puede variar en función de los roles de género

establecidos en las sociedades, donde los hombres presentan mayores niveles en aspectos que muestran las facetas públicas y visibles de sí mismos, mientras que las mujeres tienden a presentar menores puntuaciones en lo que respecta a su apariencia física.

Para García, Musitu, Riquelme y Riquelme (2011, citados en García y Musitu, 2014), el autoconcepto físico es determinado como el conjunto de representaciones mentales que desarrolla una persona al incorporar la vivencia corporal y los sentimientos que le preceden y que además tienen en cuenta otros aspectos como la madurez física. Mientras que para Íñiguez (2016), dicha evolución física determina las relaciones interpersonales con su familia y a medida que adquiere mayor desarrollo físico con sus pares y en general con otras personas de referencia.

En el marco de la presente investigación se retoman los postulados de García y Musitu (2014), quienes reconocen que el autoconcepto físico es la percepción que tiene el individuo de su aspecto y de su condición física. Este factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero hace alusión a la práctica deportiva desde lo social -me buscan-, física y de habilidad-soy bueno-. El segundo hace referencia al aspecto físico -atracción, gustarse, elegante-. Un autoconcepto físico alto significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo contrario se podría decir de un autoconcepto físico bajo.

2.4.2 Rendimiento académico.

El término rendimiento como lo refiere Solano (2015), nace en sociedades industriales y posteriormente se le empieza a dar uso en ámbitos de la ciencia y tecnología, este se enriqueció y contaminó con el paso del tiempo. Al ámbito educativo, este constructo llegó de manera tardía y se lo relacionó íntimamente con aprendizaje.

Desde la psicología el aprendizaje es entendido como un “proceso cognitivo de elaboración de la información previamente percibida, se ha estudiado relacionándola con factores internos y externos al sujeto que aprende”. La investigación ha ayudado a delimitar este concepto, las corrientes conductistas de inicio del Siglo XX, por ejemplo, daban relevancia a la influencia de factores ambientales, pero a mediados del mismo siglo, ganaron protagonismo las corrientes cognitivas que daban mayor relevancia a los factores internos, sin olvidar a los ambientales. Actualmente se considera, que una característica del aprendizaje es ser socio- constructivo (social, cultural e interpersonal) (Solano, 2015).

Ahora bien, Oliver (2015), en su tesis doctoral denominada “Rendimiento académico, sexo y valores interpersonales” refiere que el rendimiento académico es uno de los temas de investigación que mayormente ha recibido atención, de allí que se deriven múltiples artículos, experiencias y tesis relacionadas con el tema. A nivel general el rendimiento académico es una variable con bastante complejidad ya que en él influyen múltiples factores entre ellos el autoconcepto con sus diferentes dimensiones.

Es así como, Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo (2017), en consonancia con Oliver (2015), mencionan que desde el siglo XX se pueden rastrear investigaciones cuyo interés se centra en el rendimiento académico e igualmente en la actualidad con el objetivo de comprender el fracaso escolar. Concluyen, además, que los estudios sobre el rendimiento académico han llevado a la comunidad científica hacia la “aceptación de un modelo de interacción de factores”. En este sentido, existen variables individuales y sociales de las cuales se ha demostrado y aceptado su influencia como la inteligencia, influencia familiar, social, ambiental, de personalidad, entre otras. (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017).

En definitiva, la complejidad de la variable rendimiento académico, por la multidimensionalidad de esta lleva a generar multitud de visiones y planteamientos, por lo cual se dificulta dar una única definición sobre el rendimiento (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017). Sin embargo, es importante como primer acercamiento, tener en cuenta la definición dada por Edel (2003, citado en Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017) quien entiende al rendimiento como constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, para Navarro (2003), el rendimiento académico puede adoptar valores cuantitativos y cualitativos.

Es así como, debido a la misma complejidad del estudio del rendimiento académico y tomando como base la definición de Edel (2003, Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017) y Navarro en el mismo año, será contemplado desde diferentes puntos de vista, para finalmente, centrarse en la definición operacional de acuerdo con el alcance e intenciones del presente estudio.

En primera medida, desde lo que Oliver (2015), categoriza como conceptualización cualitativa del rendimiento académico, cita a Pérez (1981) quien clasifica el rendimiento

académico en tres categorías; primero, el concepto de rendimiento basado en la voluntad (donde atribuye toda capacidad a la propia voluntad del alumno, olvidando todo tipo de factores que influyen en el desempeño académico). Segundo, el concepto de rendimiento académico basado en la capacidad (en esta se establece una relación causal entre las facultades individuales de los alumnos con el rendimiento obtenido). Tercero, rendimiento como resultado del trabajo escolar (donde se entiende el rendimiento como producto (estático). Aspecto relevante, pero no suficiente para definir el rendimiento académico (Oliver, 2015).

Por otro lado, es importante resaltar que, dentro del proceso educativo, el rendimiento es un proceso dinámico que se interrelaciona con la instrucción, la adquisición de conocimientos, la aplicación de estos en la vida personal y profesional, pero al tiempo la interrelación con otras dimensiones (social, educativa-institucional y económica) (Oliver, 2015).

Solano (2015), refuerza la idea de que el rendimiento académico es el resultado de factores personales, sociales, educativos-institucionales y económicos. Es decir que el “rendimiento académico está influenciado por el esfuerzo individual del sujeto que aprende”, las repercusiones del éxito o fracaso escolar, la conexión con la función productiva de la sociedad, las inversiones realizadas en educación y finalmente y no menos importante, la satisfacción de demandas o problemas sociales, y enfatiza que lo anterior influye en la valoración del rendimiento académico.

En el contexto de la presente investigación, se retoma la definición dada por Solano (2015), donde entiende el rendimiento académico como “el nivel de conocimientos, destrezas y competencias que los alumnos demuestran haber alcanzado y que se operativiza o concreta en las calificaciones que reciben de sus profesores” de allí que se retome los promedios acumulados en el momento en que se aplicó los instrumentos de investigación.

Morocho (2015), en su tesis doctoral “Modelización Multinivel del Rendimiento Académico Universitario”, hace mención específica respecto a los indicadores del rendimiento académico universitario, dentro de ellos reconoce que el rendimiento es medido a través de la calificación cualitativa y/o cuantitativa, es decir, una nota que si es consistente y válida es el resultado del logro de los objetivos planteados en los planes de estudio.

En este mismo sentido, las calificaciones sirven como referente para establecer los grados de avance académico. Por lo general, la nota media o el porcentaje de créditos superados es la más utilizada, puede ser de curso, asignatura o semestre (Morocho, 2015).

En la Universidad de Nariño, contexto específico del estudio, según el Estatuto Estudiantil, Capítulo II, se habla sobre la evaluación académica, entendida como “conjunto de procesos y actividades mediante los cuales se valora el grado o medida en que el estudiante: a). Alcanzó los objetivos de la asignatura, núcleo temático o actividad académica. b) Desarrolló su habilidad para aprender a aprender. c) Fundamentó y desarrolló los valores preconizados por la Universidad.” (Acuerdo N. 009 de 1998).

Igualmente, reconoce que la evaluación académica debe ser permanente, sistemática, objetiva, formativa, consecuente y acumulativa, última característica la cual “Produce, al término del período académico, una calificación definitiva en la que se reflejan, según la ponderación contemplada en la programación, todos los procesos y actividades realizadas ordinariamente durante el semestre o año y las pruebas complementarias.” (Estatuto estudiantil de Pregrado), razón por la cual, es pertinente basarse en el promedio de calificaciones para la medición del rendimiento académico.

Con lo anterior no se pretende desconocer la necesidad de llegar a comprensiones más amplias sobre el rendimiento académico, de tal manera que permita hacer seguimiento al impacto social, liderazgo, éxito personal, comportamiento ético, entre otras cualidades que es importante tener en cuenta más allá del contexto institucional.

En este mismo sentido, entender que el rendimiento académico, más allá del origen en la época y los países industriales, debe trascender la adaptación a la normativas institucionales que en muchas ocasiones son hegemónicas y desconocedoras de la diferencia en contextos multiétnicos, multiculturales, con capacidades diversas y diversidad sexual, de allí que el repensar el concepto de rendimiento es una deuda que se tiene desde los contextos universitarios a favor de la integralidad, es decir, el ser, saber y hacer.

2.4.2.1 Rendimiento académico y autoconcepto.

Como bien lo han demostrado los autores citados hasta el momento, el rendimiento académico es y ha sido estudiado en relación con otros constructos ya que en él influyen factores contextuales y dimensiones de la persona (García, 2012).

Dentro de los constructos personales que influyen en el rendimiento académico, está el autoconcepto en sus diferentes dimensiones (emocional, social, familiar, físico) pero sobre todo el autoconcepto académico, por su parte y de acuerdo con Ferrel, Vélez y Ferrel (2014), una manera de visualizar el autoconcepto académico es a partir de los logros alcanzados por los

estudiantes representados en el rendimiento académico, el cual es una forma de medir el aprendizaje logrado en el aula, siendo el estudiante el responsable de su rendimiento respecto a los otros y de acuerdo a una norma institucional.

Cabe precisar, que el fracaso académico, es por tanto un problema que afrontan los estudiantes que presentan un rendimiento académico deficiente, generando su deserción del sistema educativo, el cual como todo fenómeno complejo se considera de carácter multicausal, entre los cuales los factores psicológicos son importantes, así como la autopercepción de las habilidades que posee y la confianza en sí mismo; siendo también influenciado por el complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos como el esfuerzo, la capacidad de trabajo, la intensidad de estudio, sus competencias, aptitudes, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional, recursos tecnológicos, entre otros, que afectan directamente el desempeño académico de los individuos (Ferrel, Vélez & Ferrel., 2014).

Según Clemens y Bean (1988, citado en Ferrel, Vélez y Ferrel, 2014), los casos de bajo rendimiento académico se pueden ver acompañados de insatisfacción personal, desmotivación e incluso baja autoestima y niveles de depresión, ante la imposibilidad de concluir con éxito sus estudios. Por otra parte, Jiménez (2000) citado en Navarro (2003), refiere que *se puede tener una buena capacidad intelectual y una buena aptitud y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado* (p.2), desde la perspectiva del rendimiento académico como un fenómeno multifactorial, no solamente depende de la autopercepción de las capacidades y habilidades que el estudiante tenga sino también de la influencia, percepciones y expectativas del grupo de pares, los docentes; e incluso de la familia es decir aspectos correspondientes al autoconcepto social y familiar.

2.4.3 Género.

Otro aspecto que puede influir en la construcción del autoconcepto y por consiguiente en el rendimiento académico es el concepto de *género: una categoría para el análisis histórico* (Scott, 1990, p. 51) que se define como un elemento centrado en las relaciones que se establecen a partir de las diferencias sexuales, que es constituyente de las interrelaciones sociales, y que implica el estudio de símbolos culturales representativos de manera diversa; los conceptos normativos, las nociones políticas y referencias a las instituciones sociales, además de la identidad subjetiva enmarcada en un contexto.

Las definiciones de sexo y género han evolucionado de acuerdo con las transformaciones históricas de las relaciones entre hombre y mujer. Es así como el aspecto biológico (sexo) determinaba los roles sociales. Esta diferenciación generó consecuencias a nivel social y jurídico, es así como “En el transcurso de la historia predominó la diferencia sin igualdad entre el varón y la mujer, siendo esta última distanciada de la política y de los derechos a la ciudadanía” (Scott, 1990).

Con la contemporaneidad, surge el *modelo igualitarista* y con ello los primeros movimientos de mujeres que reivindicaron la posibilidad de la mujer de intervenir en temas educativos, profesionales, jurídicos y políticos”. Ahora bien, se considera importante analizar el surgimiento y evolución del término *género* para finalmente centrarse en la definición que se retomará por parte de la investigación, (Miranda, 2012).

Originariamente, el uso de género era únicamente gramatical, para distinguir entre palabras masculinas, femeninas y neutras. Es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando empieza a considerarse “que los rasgos propios de la feminidad y la masculinidad obedecen a la asignación de roles o funciones a cada uno de los sexos por parte de la sociedad”, pasando a ser una categoría usada en las ciencias sociales para el estudio de las diferencias entre hombre y mujer, (Miranda, 2012).

Al igual que las variables anteriores, autoconcepto y rendimiento académico, la variable género es un constructo complejo, que puede ser estudiado y entendido desde diferentes puntos de vista. En los años cincuenta, por ejemplo, se asimiló el término para referirse a las cuestiones únicamente de mujeres. Por otro lado, ha sido sustitutivo del sexo biológicamente hablando, sin embargo, el Consejo de Europa menciona que el género hace referencia al “estatus personal, social y jurídico de un individuo en tanto que hombre, mujer o mixto” debido a la connotación política y social. Adicionalmente, se desprenden dos más, la *perspectiva de género* y la ideología de género (Miranda, 2012), siendo de interés particular hacer referencia a la primera.

La búsqueda de la igualdad entre hombre y mujer fue *relacional*, por esta razón, se dice que el enfoque relacional es un antecedente de la perspectiva de género, este enfoque defiende como unidad básica de la sociedad a la pareja hombre-mujer, pero sin jerarquías. En este sentido “la argumentación relacional trata de buscar la igualdad sin rechazar la diferencia, (Miranda, 2012).

Fue en el ámbito de la antropología cultural con los estudios de Gayle Robin donde la expresión género se convirtió en una categoría de análisis empleada para entender la

organización social, económica, política y jurídica, según la cual las diferencias entre varón y mujer se traducen en términos de desigualdad entre los sexos, con este autor, se intenta precisar la doble realidad del sexo y género (Miranda, 2012).

Es aquí donde surge la expresión *perspectiva de género*, con los elementos aportados por el enfoque relacional, esta expresión “apunta hacia la distinción entre la diferencia sexual y los roles sociales” que se constituyen en esa diferencia. Así, *la perspectiva de género comienza a emplearse como un instrumento analítico útil para detectar situaciones de discriminación de las mujeres*, esta perspectiva es un instrumento para la transformación de la sociedad (la perspectiva de género debe ser transversal a las leyes, instituciones, sistemas organizativos que se materializan en la realidad) y el papel subordinado de las mujeres (Miranda, 2012, p. 30).

El objetivo es tratar *de conseguir que tanto ellas como los varones participen en las distintas facetas de la vida en un plano de igualdad, es decir, sin reglas rígidas de género* (Miranda, 2012, p. 40), entre los muchos campos de acción e interés está el educativo.

En síntesis, según Miranda (2012), en las variaciones históricas y culturales entre los arquetipos femenino y masculino se ha centrado la perspectiva de género, para enriquecer la comprensión de la realidad social y la diversidad que compone lo femenino y masculino.

Si bien, la categoría de género es una construcción social e histórica que da cuenta de la distinción social entre hombres y mujeres basada en la diferenciación sexual, esta categoría ha sido utilizada para develar la discriminación de la que han sido objeto las mujeres durante años, limitándoles el acceso a la igualdad y la equidad en todas las esferas de la vida social. Tal como se ve reflejado en las palabras de Carl Jung (Citado por Guil, 2016), iniciador de la Psicología profunda, al considerar al hombre como el único ser capaz de desarrollar actividades relacionadas con el estudio y el trabajo intelectual, mientras la mujer se dedicaría a las relaciones y la entrega a los demás, en el caso de manifestar oposición, estaría actuando en contra de su naturaleza. El autor señala:

Nadie puede soslayar el hecho de que, al seguir una vocación masculina, estudiar y trabajar como un hombre, la mujer está haciendo algo que no corresponde del todo con su naturaleza femenina, sino que le es directamente perjudicial. La psicología femenina se funda en el principio de Eros, el gran ligador entregador, mientras que una antiquísima sabiduría, ha adscrito el Logos al hombre como su principal rector. (Guil, 2016, p. 4)

De este modo, el concepto de género no solo debe ser la construcción social de la diferencia sexual, sino también una forma de significar las relaciones de poder. Así mismo se entiende el género no sólo en cuestiones de identidad – ser hombre y ser mujer -sino a las relaciones entre ellos, como también a las relaciones que se dan entre hombres y entre mujeres. Más que ver la biología de hombres y mujeres como fuente y origen del género, el género es visto como una estructura social y como un conjunto de relaciones sociales en las que la masculinidad y la feminidad se producen (Moreno, 2015 citado en Trejo, Llaven, & López, 2015).

Según Seabra de Almeida (2009) citado en Duarte y García (2016) , los conceptos mencionados han permitido mirar las relaciones sociales opresivas de otra manera, no colocando a las mujeres en la posición de víctimas y a los hombres en la de opresores, sino buscando para cada contexto cronológico, geográfico y cultural las posiciones relativas de cada grupo en la intersección del género con la clase, la raza, entre otros; además, hace posible que no solo se estudie a las mujeres como seres sexuados, condicionados por las expectativas sociales, sino que también ampliar las investigaciones a los hombres y diversidades sexuales.

Además de la sociedad, la educación y la familia han transmitido valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles acerca de lo que debe desempeñar cada género. En la educación de algún modo se perpetúan las relaciones de poder, hay una serie de acontecimientos sociales, económicos, culturales y políticos que han puesto en evidencia el fenómeno del sexismo en el ámbito educativo y por tanto es necesario abordar el reconocimiento de los imaginarios de género en la actualidad como lo sugiere Vassiliou (2012, citado en Trejo, Llaven, & López, 2015) quien denuncia la presencia de estereotipos de género en el ámbito educativo, y señala sus consecuencias negativas. Del mismo modo destaca la importancia del reconocimiento de las diferencias de género en el campo de la educación, evitando estereotipos de género como la presencia de la mujer en el campo de las matemáticas, las ciencias y la tecnología de forma minoritaria a diferencia de los hombres. El Observatorio de Género de la Universidad de Nariño (2017), refiere que existen ciertos roles de género que son fortalecidos por la familia, el sistema educativo, la economía y la política y menciona que las cualidades de fuerza, inteligencia, ímpetu, innovación, creatividad se adjudicaron a los hombres, mientras que la fragilidad, dulzura, dependencia, sensibilidad, se adjudicaron a las mujeres.

Ahora bien, el objetivo que persiguen las instancias educativas oficiales al plantear la introducción de la perspectiva de género en la educación superior es promover un cambio ético

en las instituciones para que éstas incorporen en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad de género. Por tanto, la educación superior tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el statu quo y a la vez puedan transformar la realidad social en pro de los valores vigentes en un momento histórico determinado, (Barrios & Faro, 2012).

La cuestión de género en la educación según el informe de seguimiento de la educación presentado por la UNESCO (2016), se debe fundamentar en la formación de los docentes para promover la equidad entre los sexos en un sistema educativo, siendo el género prioritario en la planificación de la educación, desde las infraestructuras hasta el desarrollo de materiales o los procesos pedagógicos. La participación total y equitativa de las mujeres es vital para asegurar un futuro sostenible de acuerdo con los roles de género que se pueden cambiar para alcanzar la igualdad y la equidad entre las mujeres y los hombres; además se debe empoderar a las mujeres para ejercer sus derechos y poder avanzar en el desarrollo.

Como lo refiere De Beauvoir (1949), en su libro *el segundo sexo*, es oportuno hablar sobre la perspectiva de género que enmarca la expresión de las aspiraciones de las mujeres y sus acciones para salir de la enajenación y puedan actuar como un ser-para-sí y, al hacerlo, enfrentar la opresión, mejorar sus condiciones de vida, ocuparse de sí misma y convertirse por esa vía en protagonista de su vida. Es decir, conformar a su género como un sujeto social y político, al nombrar entre ellas y frente a los otros sus semejanzas, al reconocerse e identificarse en sus diferencias, y al apoyarse para transformar sus condiciones colectivas de vida, pero también para compartir sus logros; al igual que desde esta perspectiva poder analizar, comprender y develar a los hombres desde la equidad, (Lagarde, 1996).

Asimismo, la inequidad de género en el contexto educativo hace referencia al no reconocimiento de la diferencia, si bien, la igualdad de género es, la valoración imparcial por parte de la sociedad de las similitudes y diferencias entre el hombre y la mujer y de los diferentes papeles que cada uno juega en la sociedad, es imperativo la búsqueda de la equidad de género con respecto a la promoción de las condiciones para la plena realización de los derechos humanos y del potencial de hombres y mujeres para contribuir al desarrollo político, económico, social, cultural y de poder beneficiarse de los resultados, (Trejo, Llaven & López, 2015).

En el contexto jurídico, recientemente se le ha dado relevancia a una de las temáticas específicas respecto a género, en ésta se encuentra consignado la sentencia T-239 (2018) de la Corte Constitucional, si bien no hace referencia al tema académico como tal, es de interés para esta investigación, ya que arroja algunos elementos jurídicos y conceptuales en el contexto universitario.

En esta sentencia, pone de manifiesto la discriminación y diferentes tipos de violencias que se manifiestan en el contexto universitario, y la negativa en apertura al abordaje de temas de *igualdad de género* porque en el caso específico, desencadenó en el reconocimiento y denuncias de acoso laboral y sexual y el despido de una docente que abordaba las temáticas de género.

Ahora bien, cuando se habla de autonomía universitaria se habla en el marco filosófico y desde libertad de pensamiento y autodeterminación administrativa, mas no con ello sustentar sesgos en la percepción y acción discriminatoria. La autonomía debe ir en sintonía de los derechos fundamentales de los miembros de la comunidad universitaria.

En esta misma sentencia, bajo la premisa de igualdad, compromete al Estado a desarrollar acciones de promoción de la igualdad y *la prohibición de discriminación en razón del género en el ámbito educativo* y recalca el compromiso de *fomentar estrategias de acceso y permanencia en donde se establecen principios de inclusión e interculturalidad*, entendiendo que por razones de género se presentan y se ha presentado discriminación manifiesta o sutil, razón por la cual el Ministerio de Educación Nacional explica que las problemáticas de género en el sistema de educación superior pasan por asuntos relacionados con todas las comunidades que lo conforman (estudiantes, docentes y personal administrativo) y la Universidad Nacional recalca la necesidad de “las universidades como cuna del pensamiento académico deben velar por el cumplimiento de los mandatos que amparan los derechos humanos.

Por su parte, en la sentencia T-239 de 2018 se ratifica la necesidad de la Construcción de un Enfoque de Género y Diversidad Sexual para los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva y se recomienda al Ministerio de Educación Nacional (MEN) expedir lineamientos acerca de la inclusión de la perspectiva de género en el sistema de educación superior.

2.4.3.1 Sentencia T-478 de 2015 la corte constitucional.

Retomando la definición conceptual sobre la cual se abordará la categoría de género dentro de la presente investigación, se reconoce que la aproximación que realiza Gayle Robin sobre comprender la complejidad del género como una categoría social, en función de la interacción de

los procesos sociales, económicos, políticos y jurídicos en el marco del acceso igualitario de las condiciones para hombres y mujeres. Además, resulta idónea para diferenciar el género del sexo, por cuanto esta definición da cuenta de las desigualdades históricas en la adjudicación de roles y estereotipos sobre los cuales el contexto educativo, se ha convertido en una fuente generadora de dinámicas excluyentes y también como un espacio de reconocimiento de las desigualdades. De esta manera la investigación reconoce la existencia de las categorías masculino, femenino y diversidad sexual, como punto de referencia para comprender las diferencias existentes entre las categorías (Sentencia T-478, 2015).

2.4.4 Estereotipos de género.

Teniendo como punto de partida que un estereotipo de género tiene implícito un sin número de rasgos culturales, es importante destacar que, durante el transcurso de la vida, la naturaleza humana lleva consigo un desempeño de roles típicos, los cuales muchas veces no tienen ninguna justificación científica, pero que aun así hacen parte del imaginario de una comunidad. De modo que los estereotipos de género se mantienen en la medida que forman parte de la manera de pensar de un determinado grupo de personas y se convierten en patrones de comportamiento mientras la sociedad así lo perciba (William & Best, 1990 citado en Lemus, Moya, Bukowski & Lupiáñez 2008).

Como se mencionó anteriormente asignar estereotipos hace parte de la naturaleza humana. Es la forma en la que se categoriza a las personas, en parte, para simplificar el mundo que los rodea. Mediante este proceso se le atribuyen al individuo, características debido a su género. La asignación de estereotipos produce generalizaciones o preconcepciones concernientes a los atributos, características o roles de quienes son miembros de un grupo social particular, lo que significa que se hace innecesario considerar las habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales de cada miembro (Cook & Cusack, 2010).

En este orden de ideas, los estereotipos conforman el componente automático (Devine, 1989) que se encuentra más ligado a lo que la sociedad tiene definido como natural y propio de cada persona, lo cual seguirá dando lugar a espacios solo para las mujeres y otros dirigidos exclusivamente para los hombres, donde los atributos, características o funciones dependen del grupo social al que pertenecen. Por lo tanto, los estereotipos de género son creencias arraigadas por la sociedad, un arquetipo que controla y ha controlado a la humanidad desde mucho tiempo atrás.

De este modo, un espacio donde la desigualdad y la discriminación tienen lugar es aquel donde todavía se cree en conceptos como los estereotipos de género y más cuando limitan la capacidad de hombres y mujeres para desarrollar sus facultades personales, incluso para realizar una carrera profesional y tomar decisiones acerca de su vida, de ahí la importancia de no perpetuarlos y una de las maneras de hacerlo es generando conciencia y construyendo caminos de igualdad y tolerancia.

Los estereotipos afectan tanto a hombres como mujeres, sin embargo, con frecuencia son ellas las que más se han visto afectadas por los prejuicios impuestos por la sociedad y que se han mantenido latentes en el comportamiento humano. En este sentido, es importante trabajar por crear espacios de libertad donde cada individuo sea capaz de ser lo que realmente quiere ser, alejado de las etiquetas y prejuicios sociales, donde la exclusión y subordinación sean sólo términos carentes de sentido.

Los roles y las creencias de género se adquieren por un sistemático proceso de aprendizaje que se presenta con la interacción social. La sociedad y la cultura determinan la identidad femenina o masculina con base en una idea biologicista de la existencia de sólo dos sexos. Durante el proceso de *socialización* se construyen las identidades, las formas de relación entre hombres y mujeres y lo que se debe sentir, hacer, pensar e incluso imaginar. También a ello contribuyen otras condiciones del mundo en el que se desenvuelve: la cultura de pertenencia, la clase o el grupo social que determina las condiciones materiales de vida, la identidad de acuerdo con la edad, la pertenencia a una denominación religiosa o política, entre otras variables. (Cubillas, Valdez, Domínguez, Román, Hernández & Zapata, 2016).

2.4.4.1 Educación, autoconcepto y estereotipos de género.

Es importante iniciar este apartado, recordando que para la presente investigación el término género es comprendido desde la postura de Gayle Robin (citado en Miranda, 2012), quien determina que la expresión género es un categoría de análisis que permite analizar la estructura y la organización social, económica, política y jurídica en función de las diferencias establecidas entre varones y mujeres y que en cierta medida, dan a conocer un panorama de desigualdad entre los sexos, favoreciendo la complejidad entre el sexo y el género. De igual manera, Costa y Taberner (2012), consideran que, si bien es complejo determinar la relación entre género, autoconcepto y rendimiento académico, existe un panorama conceptual que reconoce los factores determinantes en la adjudicación de roles y estereotipos de género, los cuales se han visibilizado

a partir del surgimiento de nuevas investigaciones y en los que la ciencia y los contextos educativos juegan un papel importante.

Ahora bien, dentro de los marcos comprensivos que establecen las diferencias entre los sexos, se identifica que el contexto educativo, se ha convertido en una de las bases sobre las cuales se agudizan los fenómenos de la desigualdad y la inequidad de género, por cuanto a lo largo de la historia académica, la comunidad se ha encargado de adjudicar diferentes roles, los cuales dan origen a la consolidación de estereotipos e imaginarios de género, que en términos generales se expresan en la feminización y masculinización de algunos programas académicos.

Según Hidalgo (2017), en primer lugar, es importante analizar la manera cómo los roles y estereotipos de género influyen en las actitudes, creencias y elecciones en el ámbito académico y profesional, e inclusive los estereotipos influyen en la formación del autoconcepto y la autoestima. En segundo lugar, esta misma autora refiere la existencia del sesgo por género que limita la elección de las carreras profesionales y las elecciones profesionales posteriores, es así como se puede observar la feminización o masculinización de las distintas ramas del conocimiento, (Hidalgo 2017).

Es importante reconocer que, por un lado, la poca presencia femenina en los campos de la ciencia y tecnología y por otro lado la ausencia de los hombres en las ciencias humanas y de la educación, en el fondo corresponden a dificultades más profundas, como es la persistencia de estereotipos de género en la sociedad (como se refirió anteriormente), que se reproducen en la educación. No ajeno a ello, se reconoce que las instituciones educativas, científicas, políticas, profesionales y empresariales son por historia y tradición masculinas, de allí que de manera explícita o implícita se presenten mecanismos de exclusión, (Álvarez, 2012).

En este sentido, las mujeres perciben que el éxito y el triunfo se encuentran unidos a la belleza y la simpatía, mas no a las capacidades intelectuales o el espíritu emprendedor, por tal razón la escogencia de carreras dentro de las facultades de ciencias sociales, relacionadas con los servicios y el cuidado de personas (carreras que socialmente son menos prestigiosas y remuneradas). Por su lado, los chicos perciben que de acuerdo con sus características (fuerte, deportista, inteligente etc.) y aunque no siempre tengan los mejores resultados, optan por las ramas científicas y tecnológicas para la obtención de éxito y con ello responder a la expectativa social, (Hidalgo, 2017).

Es así como, el sistema escolar inicial promueve una socialización basada en la crianza diferenciada para niños y niñas (Moncayo & Pinzón, 2012), en estudios recientes, se siguen constatando la existencia de estereotipos diferenciados por sexo, rasgos como prudencia, responsabilidad, comprensión y sensibilidad se asocian a lo femenino, mientras que liderazgo, protagonismo, funcionalidad y dinamismo son considerados rasgos asociados al sexo masculino (Rodríguez & Megías, 2015, citado por Hidalgo 2017).

Colas y Villacervos (2007) citados en Hidalgo (2017), concluyen que existen estereotipos de género en los alumnos muestra de su estudio, señalando especialmente la creencia de hombres y mujeres con respecto a la asociación femenina con mayores aptitudes para carreras como ciencias humanas y sociales, mientras que los hombres presentan mayores competencias y habilidades frente a carreras de ciencias exactas y técnicas, hallazgo significativo, de cómo los estereotipos condicionan la orientación académica de manera sesgada y discriminatoria.

Mosteiro y Porto (2017), señalan que en cuestión de roles y estereotipos de género se ha tenido un avance significativo. Entre las causas identifican el alto nivel educativo alcanzado por las mujeres, equiparando y superando al de los hombres. Sin duda, el acceso de las mujeres a los ámbitos de educación superior ha contribuido a la participación de éstas en la esfera pública y en el mercado del trabajo. Sin embargo, aún se encuentran creencias estereotipadas referentes a un sexo u otro. Pese a los avances señalados anteriormente, se identifica que la elección de una carrera profesional se encuentra fuertemente influenciada por desigualdades de género, (Hidalgo, 2017).

Lo cierto es que la educación puede ayudar a disminuir los estereotipos de género presentes en la sociedad y en el mismo sistema educativo. Al igual que existen mayores niveles de estereotipos en hombres que en mujeres, se crea una supuesta superioridad masculina, que repercute en la autoestima y el autoconcepto de ellas, (Hidalgo, 2017).

Retomando el fenómeno de la feminización y masculinización de algunas carreras, es así como, la educación, las ciencias de la salud y las humanidades, son carreras estudiadas esencialmente por las mujeres, por su parte, los hombres prefieren las carreras de ingenierías, ciencias y matemáticas. Martínez y Martínez (2013), citado en Hidalgo (2017), señalan que las carreras de medicina, educación, enfermería o psicología son carreras de preferencia femenina, mientras que las carreras de informática o ingeniería son de preferencia masculina, y que a su vez se encuentran orientadas por las características de cada género.

En coherencia con Hidalgo (2017), en este apartado, es importante concluir que múltiples investigaciones, indican que las mujeres presentan mejores resultados académicos y menor deserción, esto debido a que ellas tienen mayor resiliencia (capacidad de sobreponerse a las dificultades, teóricamente, el autoconcepto hace parte de la resiliencia), mayores niveles de motivación, constancia y disciplina en el estudio.

Los elementos conceptuales que se presentan a continuación tienen como finalidad desarrollar una perspectiva enfocada hacia el fortalecimiento de los aspectos emergentes dentro del proceso realizado, se observaron ciertas particularidades referidas principalmente a determinar los prejuicios, la discriminación, la salud mental, los factores de riesgo y protectores que se develan dentro de esta relación, así como, las características de las estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes dentro de su propia experiencia y contexto particular. Además de la importancia del apoyo social e instrumental frente a las diversas situaciones vividas como parte de la cotidianidad académica. De esta manera, se abordarán algunos de los aspectos que se consideran sobresalientes frente a la posibilidad de establecer cómo se desencadena dicha relación desde el contexto de trabajo realizado.

2.4.5 Prejuicios, Estereotipos y Discriminación.

Los prejuicios y la discriminación son dos grandes problemáticas de la historia humana, de allí la importancia de estudiar su naturaleza y las causas de estos. Los prejuicios y la discriminación son producto del odio que se siente por un grupo en especial o las personas que pertenecen a él, en este caso el interés de estudiar las actitudes desfavorables con relación al género (masculino, femenino y diversidades sexuales), refiere que el prejuicio se desarrolla desde la restricción de oportunidades hasta diferentes tipos de violencia. El prejuicio es un juicio o suposición apresurada, así como también es considerado irracional, estas ideas se presentan con base al grupo al que pertenecen, por ejemplo, dentro del presente estudio se toma como referente si los hombres, mujeres o personas diversas, se comportan conforme a esas ideas preconcebidas.

Al hablar de prejuicios, es imprescindible hacer la diferenciación entre prejuicio y juicio, es prejuicio según Allport (1971), *se hacen prejuicios solamente cuando no son reversibles bajo la acción de conocimientos nuevos* (p.23), es decir, que por más que existan múltiples evidencias, este se mantiene, mientras que un juicio erróneo se corrige. Un prejuicio se convierte en discriminación cuando se transforma en acción. Siguiendo esta línea, Allport ejemplifica de lo

siguiente manera: *a dos empleadores les resultan antipáticos los judíos, el primero de ellos a pesar de la antipatía que siente, le permite el ingreso al trabajo en igualdad de condiciones, mientras que el segundo convierte su odio en política de empleo, en el segundo caso se ejemplifica la discriminación* (Allport, 1971, p. 30).

El ser humano en general categoriza su comprensión del mundo, en el cual el sexo y el género se convierten en una manera de comprender y estructurar la información que recibe del medio que lo rodea y los aprendizajes derivados de su historia de vida. Para algunas personas los procesos de agrupación, especialmente del sexo son importantes para toda la vida. De igual manera, en este agrupamiento las mujeres son consideradas como diferentes e inferiores, se crean distinciones imaginarias con las cuales justifican la discriminación (Allport, 1971).

En ocasiones los estereotipos son considerados como el aspecto cognitivo del prejuicio, el estereotipo es definido como *el conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura o grupo acerca de los atributos o características que posee cada género* (Castillo & Montes, 2014, p. 14). Los estereotipos son generalizaciones no racionales derivados de los prejuicios enraizados, así como también dentro de su adjudicación influyen los factores sociales y culturales y pueden ser transmitidos de generación en generación. Los estereotipos restringen las potencialidades de las personas, los valores, comportamientos y actitudes como modelos que encasillan a las personas; negándose a la diversidad, la complejidad, la diferencia y la subjetividad. Los estereotipos de género llevan un gran peso del sexismo y el androcentrismo (Pacheco, Cabrera, Mazon, Gonzalez & Bosque, 2014).

En síntesis, según Pacheco et al. (2014), los estereotipos de género son *ideas preconcebidas, comportamientos, cualidades y actitudes* (p.21) asignadas según el sexo al que pertenecen. Los estereotipos generan presión sobre los individuos, pero establecen pautas y expectativas del desenvolvimiento de los individuos, igualmente, apoyan, justifican y legitiman las desigualdades, en este caso concreto las desigualdades por razones de género. Los estereotipos de género afectan la multidimensionalidad de las personas, se expresan en la vida doméstica, en las áreas académicas, profesionales, laborales e incluso en las relaciones laborales y de pareja.

2.4.6 Salud mental.

La salud en general desde sus inicios se ha desarrollado a partir de la enfermedad, *manejada conceptualmente* como una entidad autónoma, lo que ha generado una práctica médica de buscar la enfermedad y no identificar a un sujeto que enferma; esta dicotomía aparente de separar por un

lado al individuo y por otro a la enfermedad ha sido apropiada por la población en general. Por consiguiente, esta circunstancia particular excusa al sujeto de la responsabilidad de implementar un estilo de vida en favor de la salud. Tanto la familia como la escuela han reproducido en sus interrelaciones con los sujetos conocimientos, valores, actitudes y prácticas de un modelo médico no corresponsable. De esta manera, según Quintanilla, Haro, Vega, González y Ramírez, (2004) *cuando enfermo voy al médico para que me quite la enfermedad* (p.3), olvidando que esta se constituye como un estado pleno de vida, que implica la responsabilidad de proyectar un estilo de vida sano en lo físico, lo mental, lo afectivo y lo social.

El movimiento de la salud mental, entendida muchas veces como higiene mental, se inició con el intento de reintegrar a las personas curadas a su vida normal. Se originó con William James y Meyer, quienes implantaron la Higiene Mental en los Estados Unidos. Su propósito era cuidar del enfermo mental y emocional, mejorar el tratamiento y clarificar el papel desempeñado por la perturbación psicológica y mental en la educación del niño, el trabajo, los negocios y la criminología (Carranza, 2004). De esta manera, la salud mental tiene que ver con la vida diaria de todos, se refiere a la manera como cada uno se relaciona con las actividades en general dentro de la comunidad; comprende la manera en que cada uno armoniza sus deseos, anhelos, habilidades, ideales, sentimientos y valores morales con los requerimientos del contexto para hacer frente a las demandas de la vida. La salud mental depende de: cómo se siente el sujeto frente a sí mismo, cómo se siente frente a otras personas, y en qué forma responde a las demandas de la vida (Carranza, 2004).

Es importante mencionar que lograr una definición teórica de salud mental es un reto, pues desde sus inicios, esta concepción evocó un sinnúmero de discusiones y debates entre los académicos y las instituciones que por muchos años han sustentado sus acciones tomando como referente el paradigma de la salud mental. En este orden de ideas, se han encontrado múltiples miradas para lograr conceptualizar su corpus, objetivo y alcance. De esta manera, existen algunos referentes significativos que permiten realizar una aproximación a este constructo.

Según la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud mental es definida como *un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia* (OMS, 2004, p. 1). En este sentido y a pesar de incluir elementos claves como el bienestar integral, la salud mental aún se percibe como un estado completo, lo cual devela una necesidad más profunda que permita desarrollar comprensiones más allá de las

causas, factores o determinantes sociales que influyen en la promoción y prevención de la salud mental. Frente a ello, se encontró una nueva conceptualización de esta categoría desde la perspectiva de la OMS, la cual la describe como *un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad* (OMS, 2004, p.1).

En Colombia el artículo 3 de la Ley 1616 de 2013 (Ley de Salud Mental), define la salud mental como *un estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana, trabajar, establecer relaciones significativas y contribuir a la comunidad*, (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017, p. 16).

De acuerdo con el Boletín de Difusión en Investigación (Dávila,1994), la salud mental por mucho tiempo se ha confundido en la psiquiatría en cuanto a su campo de acción, reducida al ámbito de la enfermedad mental; fácilmente se la extendió en el mismo encuadre, considerándola como un mecanismo de control y poder, para luego, en otro contexto demandar como algo que pertenece y que es obligación de los demás o de los encargados el proporcionar, sin importar cuál sea el uso o manejo que se hizo de la salud mental, o identificar factores imprescindibles para su implementación, manutención y desarrollo. En este sentido, la salud mental es entendida como un proceso activo de adaptación permanente, tanto a requerimientos del medio interno como a los requerimientos del medio físico y social (Carranza, 2004).

La salud mental se puede contextualizar en lo general y en consonancia con Martín Baró (1988), se consolida como una realización de la persona, concepto que se extrae de la articulación que hace el autor entre persona y sociedad, entre alienación y conciencia, entre opresión y libertad, entendiendo que la realización humana supone la capacidad de amar, crear y realizarse en su propio contexto social. Considerando los dos conceptos anteriores, se puede inferir una relación directa entre ambos constructos, (Quintanilla, Haro, Vega, González & Ramírez, 2004). En este contexto, la educación juega un papel fundamental en la formación de hábitos y costumbres tendientes a un estilo de vida sano, en la que los actores (profesores, padres de familia y personal de salud) tienen la corresponsabilidad de enseñar y formar en la salud integral, especialmente en los contextos donde la violencia basada en género, el acoso escolar,

los problemas de estrés y ansiedad y otras circunstancias influyen en el mantenimiento o afectación de los estados de salud mental de los y las estudiantes.

2.4.6.1 Implicaciones de los factores de riesgo y factores protectores.

La sociedad moderna está construida bajo unos imaginarios y creencias patriarcales que se manifiestan en distintos ámbitos, desde la pretensión de construir un Estado con bases en la organización del hogar bajo el mando del padre, hasta la directa desigualdad de género que ello desemboca. El mismo Aristóteles plantea que cada ser humano es legislador de sus hijos y sus mujeres, que por naturaleza siempre hay alguien quien rija y otro que es regido, así como el macho a la hembra, (Aristóteles, 1988). Esta interpretación desemboca en una desigualdad, discriminación y muerte donde los niños, niñas y adolescentes sufren a diario las consecuencias de vivir esta problemática y por ende es de importancia ahondar en su respectivo análisis en tanto se pueda interpretar el autoconcepto desde una perspectiva de género.

Fontanil y Alcedo (2016), mencionan que *la violencia de género es una de las más utilizadas con la finalidad de que el hombre, en una relación sentimental, restaure su poder sobre la mujer* (p.7). En este sentido y sin importar las clases sociales, etnias y culturas, siempre se encontrarán factores de riesgo que crean estereotipos internalizados desde temprana edad que poco a poco pueden influir en acciones futuras y crear expectativas hacia los demás, desarrollando una dialéctica de los sexos.

Dicotomía que supone que el primer elemento es superior y domina al segundo, *ya que, si así no fuera, la vida humana se encontraría en medio de un caos, fuera del control del hombre* (p. 4). Aquellas diferencias semióticas que desembocan en la diferencia entre el significado de hombre y mujer son las que se ponen sobre la mesa para considerar la superación de estas diferencias a través de lo que se define como igualdad de género, concepto que hace referencia a que las mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades y derechos en una sociedad determinada. En ese sentido, no significa que sean seres idénticos, sino que puedan tener iguales aspiraciones. Además, para alcanzar una situación justa, los intereses y necesidades tanto de hombres como mujeres deben ser atendidas, sin importar su sexo e identidad y reconociendo la diversidad existente en y entre los grupos. (Comunidad Mujer, 2018)

Los factores de riesgo derivan de la cultura patriarcal propiciando la desigualdad entre ambos sexos, reconociendo a la mujer como subordinada del hombre, esto se puede presenciar dentro de las instituciones educativas que en muchas ocasiones propagan un modelo de poder autoritario,

vertical, sexista, lo que podría justificar el comportamiento violento. Por lo tanto, un factor de riesgo incrementa la probabilidad de contraer una enfermedad o condición, mientras más factores de riesgo existan o converjan mayor será la probabilidad de que los individuos sean vulnerables ante las situaciones de violencia, en este caso violencia basada en género, (Alvarado & Rosero, 2018).

Esta pretensión busca dejar atrás aquella desigualdad creada y manifestada desde tiempos históricos que ha pretendido hacer notar la *superioridad* del uno sobre el otro, desde lo racional a lo que *no es racional*. Dejar atrás estos estereotipos significa incorporar una perspectiva de género ya que permite dar respuesta apropiada a las necesidades de mujeres y hombres, y evitar la reproducción de condiciones de desigualdades (Ávila, Salgado y Vallardes, 2009), y que, además, lleve a la igualdad de oportunidades de mujeres, hombres y población diversa, a la corresponsabilidad y conciliación de la vida laboral, a la superación de la violencia de género entre muchos otros factores tomados en este aspecto. Por este motivo, cuando se habla de género no es sinónimo de mujer, sexo o feminismo, aunque tenga relaciones con esas palabras y sus significados. La categoría es compleja y tiene que ver con que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales y de las relaciones significantes de poder (Ávila, Salgado & Vallardes, 2009)

Como lo manifiesta Alvarado, Rosero y Roddy (2018), los factores protectores son *aquellos que de manera potencial contribuyen a la disminución de las probabilidades de caer en una situación de riesgo, y que esta pueda generar consecuencias a largo plazo*, (p.24). De igual forma, afirman que estos factores protectores son el otro lado de la moneda, ya que aquí la dinámica es diferente. Son situaciones deseables que serán de gran relevancia para el beneficio de los individuos y el enriquecimiento y mejoramiento de su calidad de vida, a su vez estos permitirán protegerse a sí mismo y también proteger a otros sujetos contra la violencia y los factores de riesgo.

En la actualidad, se reconoce como factor protector para las mujeres el empoderamiento como un proceso que lleva a las personas a ver los retos, no como problemas, sino como una posibilidad para la transformación. Agudelo (2019), afirma que el empoderamiento como factor protector va más allá de la comprensión de las causas y barreras a vencer, se relaciona profundamente con la potenciación del sentido de pertenencia, el sentido de compromiso consigo mismos y la comunidad, la sensibilidad social que facilita trabajar con el otro por un sueño

conjunto, implica una transformación interna y un cambio de actitud que lleva a la empatía y a la búsqueda del bien común desde los fuertes cambios individuales, (Agudelo, 2019).

2.4.6.2 Factores de riesgo alrededor del rendimiento académico.

Autores como Casquero, Sanjuán y Antúnez (2012, citados en Fortaleza, 2017) admiten que son múltiples los factores asociados a los procesos desencadenados dentro de los contextos académicos, tales representaciones se orientan desde condiciones personales como colectivas, pero influyen de forma determinante aspectos como el rendimiento académico de la población estudiantil. Según estos autores, a nivel escolar son decisivas e influyentes las características de género tanto femenino como masculino, ya que desenmascaran la realidad en torno a las situaciones socioculturales que se ven fortalecidas dentro del contexto.

En ese sentido, a pesar de que existen avances en la reducción y eliminación de la discriminación femenina, aún existen manifestaciones que mantienen una realidad sociocultural desigual e inequitativa. De este modo, tal como lo plantea Fortaleza (2017), los contextos escolares no se escapan de experimentar este tipo de condiciones que poco o nada contribuyen al desarrollo integral de la población estudiantil.

Considerando la perspectiva dada por los autores, es evidente que los factores de riesgo intrainstitucionales juegan un papel determinante sobre la realidad universitaria, pues arraigarse a unas características socioculturales interpuestas dentro del contexto, no posibilita la promoción y generación de cambios que provoquen una transformación integral de la universidad como un proceso de desarraigo de aquellas costumbres sociales. En este orden de ideas, atendiendo a la perspectiva de Guzmán, Durán y Franco (2010, citados en Suárez, Suárez y Pérez, 2017) es evidente que este tipo de situaciones se consolidan como contradictorias frente a un cambio holístico, deben mitigarse, pues en gran medida son los responsables de generar altos índices de deserción escolar, puesto que al no contar con los recursos y condiciones necesarias para una adaptación saludable, confluye con los factores de riesgo que se pueden identificar dentro del entorno escolar, y además, presentan consecuencias que no permiten un adecuado rendimiento académico ni un desarrollo personal.

2.4.6.3 Factores protectores alrededor del rendimiento académico.

En el apartado anterior, se hizo referencia a cómo los factores de riesgo presentan una alta incidencia e influencia acerca del agudizamiento y mantenimiento de esquemas y paradigmas socioculturales en los que las diferencias de género se constituyen en una dificultad frente al

desarrollo y transformación de la realidad académica. Ahora bien, a pesar de esta realidad cabe la posibilidad de optar por asumir una nueva postura frente a este tipo de posicionamientos socioculturales, contribuyendo a fortalecer aquellos factores protectores que permiten una mejor visualización acerca de las diferencias existentes dentro del contexto escolar.

En ese sentido, autores como Marín (2013, citado en Lamas, 2015) admiten que esta clase de situaciones y/o dificultades frente a los procesos académicos, no deben enfrentarse evadiendo la responsabilidad de los múltiples actores académicos, por el contrario, según Marín es prioritario que se establezcan modelos educativos propositivos y proyectivos a mejorar esa realidad que afecta el rendimiento académico de los estudiantes. En este caso, deben implementarse modelos que mejoren las relaciones interpersonales a fin de facilitar una participación conjunta y cooperativa; desdeñando aquellos elementos que poco o nada contribuyen a la satisfacción de las necesidades y demandas existentes en los entornos escolares.

Esta mirada conduce a reconocer que la responsabilidad intra e interinstitucional, está relacionada con promover mecanismos protectores que converjan en aprovechar las diferentes situaciones que se observan y experimentan dentro de los contextos universitarios, esto con el objetivo de contribuir a romper con estos esquemas inflexibles que no permiten la aceptación de la diversidad como una parte natural de la realidad humana.

Reflexionando sobre las dificultades desencadenadas alrededor de las diferencias de género y su impacto alrededor del rendimiento académico, es necesario repensar la necesidad y responsabilidad de contribuir a fortalecer los factores protectores que se encuentran sujetos a las relaciones interpersonales. Tal y como lo señalan Heredia y Camacho (2014), se constituye como una de las principales alternativas que favorecen cambios significativos alrededor de los riesgos que se corre frente al posible fracaso escolar. De este modo, según las autoras debe promoverse el diseño de esquemas de atención intervención que promuevan el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos, que coadyuven a una mejor distribución de las oportunidades en el proceso de aprendizaje a partir de los recursos intrínsecos y el aprovechamiento de los recursos extrínsecos identificados dentro de los contextos escolares.

Como puede comprenderse, es ineludible e inevitable no encontrar una relación directa entre los factores de riesgo y los factores protectores que emergen dentro de los escenarios académicos universitarios, pues éstos hacen parte de la cotidianidad en la que se ven expuestos los actores escolares. Por tal razón, más allá de reconocerlos e identificarlos se requiere de propuestas

alternativas que posibiliten una redefinición y deconstrucción de esa realidad desde el aprovechamiento de los recursos protectores, así como el cambio actitudinal frente aquellos aspectos de riesgo emergentes dentro del contexto universitario.

En este orden de ideas, se ha hecho referencia a la perspectiva en torno a los factores de riesgo y factores protectores que inciden sobre el rendimiento académico. Ahora bien, dando continuidad a la conceptualización de los hallazgos emergentes dentro del presente proceso investigativo, se abordará la relación que existe entre el tipo de estrategias de afrontamiento que los estudiantes emplean en las múltiples situaciones que deben afrontar dentro de su desarrollo académico. Para ello, se hace importante definir algunas concepciones sobre las estrategias de afrontamiento.

2.4.6.4 Estilos y estrategias de afrontamiento.

De acuerdo como lo plantean López y Vélez (2018), las estrategias de afrontamiento se entienden como aquellos recursos psicológicos que posee un individuo para hacer frente a las situaciones estresantes. El empleo apropiado de este tipo de estrategias puede facilitar una adaptación positiva por parte de una persona, que se encuentra sometida a múltiples dificultades y/o problemas; no obstante, tal como lo señalan los autores, no siempre el empleo de estas estrategias puede garantizar el éxito frente a las situaciones vividas. Sin embargo, las mismas sirven para evitar, disminuir y mitigar el impacto que pueden ocasionar los conflictos en el ser humano.

Según Lazarus y Folkman (1986) citados por Miracco et al (2010), el término afrontamiento también se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas y conductuales que son utilizadas para dar solución a las demandas específicas externas y/o internas que son desbordantes de los recursos del individuo de igual manera Folkman (2011, citado en Moral, López, Díaz, & Cienfuegos, 2011) menciona que existen dos estilos de afrontamiento, uno de ellos centrado en el problema relacionado con el género masculino, en el cual existe una focalización en la fuente de estrés, buscando la manera de modificar o solucionar la situación; y el otro estilo es el centrado en la emoción, que se refiere a la regulación de las emociones; el cual se asocia con el género femenino, dentro de estos estilos de afrontamiento se encuentran formas de evitación, la acomodación y la pasividad.

Así mismo, los estilos de afrontamiento se pueden considerar como disposiciones generales que llevan al individuo a *pensar y actuar de forma más o menos estable ante las diferentes*

situaciones (Sandin et al. 1995, citado por Ballester, March & Orte, 2006, p.8) Las estrategias de afrontamiento activas, es decir, aquellas que están orientadas o dirigidas a solucionar con todas sus fuerzas el problema, están asociadas a un mayor bienestar (Viñas, Caparrós y Massegú, 1999 citado por Ballester, March & Orte, 2006). Por el contrario, las estrategias centradas en las emociones o el escape parecen estar asociados a un mayor malestar (Scheier y Carver, 1993, Unger et al. 1998, citados por Ballester, March & Orte, 2006)

Según esta perspectiva, las estrategias de afrontamiento se constituyen como piezas claves frente a los procesos académicos, pues en muchas ocasiones el enfrentarse a múltiples situaciones estresantes a nivel académico, pueden provocar la inestabilidad personal lo cual no permitiría promover procesos adaptativos favorables hacia la realidad confrontada en un momento dado. En este orden, López y Vélez (2018), por medio de su estudio reconocieron que, a nivel escolar, existen graves problemáticas de salud que ponen en riesgo la calidad de vida de los estudiantes, debido a que su incapacidad para afrontar las preocupaciones académicas conlleva a que exista una valoración negativa en torno al afrontamiento de dichas situaciones estresantes. A pesar de la existencia de estrategias de afrontamiento, en muchas de las ocasiones, éstas resultan ser insatisfactorias, pues no logran cumplir apropiadamente con las necesidades que presentan los estudiantes.

Asimismo, Londoño (2009) citado en López y Vélez, (2018), admite que la vida universitaria define en gran parte las valoraciones que la persona hace de su experiencia académica, pues dependiendo de la forma en cómo se hayan asumido los diferentes retos y desafíos formativos, esto puede contribuir o no al desarrollo de diferentes capacidades, habilidades y herramientas que favorecen un nivel de adaptación apropiado de acuerdo con las circunstancias. Sin embargo, para el autor, esto sólo es posible si se atraviesan dichas situaciones dificultosas desde una perspectiva flexible que posibilite procesos de transformación y adaptación apropiados.

Como puede verse, las estrategias de afrontamiento son condiciones indispensables alrededor de la vida académica universitaria, ya que de ellas depende la capacidad de adaptación y transformación de las circunstancias vividas al interior de las diferentes actividades que hacen parte de la cotidianidad académica.

2.4.6.5 Apoyo social.

El apoyo social es importante, ya que está directamente relacionado con el bienestar y calidad de vida, al influir en la salud física y mental de las personas. De acuerdo con Cobb (1976, citado

en Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012), el apoyo social está relacionado con informaciones que hacen que la *persona se sienta amada, apreciada, valorizada y perteneciente a una red social de comunicación*, (p. 3). Igualmente, la conexión social se refiere a las relaciones que tienen las personas con aquellos que puedan sentir confianza, que le valoran y reciben aprecio, siendo seres significativos de su medio social, y se ha evaluado fundamentalmente a partir de lazos sociales, como la pareja, los familiares, la participación en organizaciones y el contacto con amigos, (Matud, Carballeira, López, Marrero & Ibáñez, 2002)

En la visión de Rodríguez y Cohen (1998) y Seeman (1998) citados en Nunes, Rigotto, Ferrari y Marín (2012), existen tres tipos de apoyo que una persona puede recibir de la red social: apoyo emocional (percibido como expresión de cariño, cuidados y preocupación), apoyo instrumental (ayudas prácticas que pueden ser dadas a otras personas) y apoyo informacional (nociones indispensables que permitirán que el individuo pueda guiar y orientar sus acciones en el momento de resolver problemas o tomar decisiones).

A partir de la investigación se reconoce la importancia del apoyo social para los estudiantes que participaron del estudio, dentro de los cuales se evidencia que está más relacionado a un género que a otro, donde es significativo el apoyo de la familia, la influencia de los pares y la pareja, la relación que se establece con los docentes pero así mismo, como lo afirma Matud, Carballeira, López, Marrero y Ibáñez (2002), debido a diferencias en la socialización y a los diferentes papeles entre mujeres y hombres, es esperable que existan diferencias en el apoyo social. Así, mientras que en los hombres se enfatiza la autonomía, la autoconfianza y la independencia, el estereotipo de la mujer implica calidez, expresividad, y confort con la intimidad, donde la segunda está más dispuesta a reconocer las dificultades y buscar la ayuda de otros.

De igual forma, es importante reconocer que las mujeres universitarias reciben mayor apoyo social en esta etapa de su vida ya que según lo demostrado por Matud, et al. (2002, p.5) las mujeres con peores condiciones sociales, son las que tienen menor nivel de estudios, más edad, más cargas familiares y menor nivel laboral, así como las que carecen de empleo) son las que tienden a percibir menor apoyo social, lo cual habrá que tener en cuenta a la hora de diseñar programas comunitarios que intenten corregir las desigualdades de género.

2.4.6.6 Definición operacional de variables cuantitativas

Autoconcepto: son aquellas percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo, las cuales están basadas en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que el mismo tiene sobre su propia conducta (Shavelson et al. 1976, Citado por García & Musitu, 2014), esta, al ser una variable compleja que se aborda desde el modelo teórico de Shavelson et. Al, al tener esta característica de complejidad de acuerdo a la recomendación de Medina (2015) se conceptualiza teniendo en cuenta cada una de sus dimensiones.

Autoconcepto académico: Dentro de la presente investigación es necesario comprender el autoconcepto académico desde las concepciones de García y Musitu (2014), los autores reconocen que el autoconcepto académico hace referencia a la percepción que tiene el individuo, sobre la calidad de su desempeño como estudiante en el ámbito académico. Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a partir de sus profesores, y el segundo a las cualidades específicas valoradas en ese contexto (inteligente, estima, buen estudiante).

Autoconcepto emocional: En la presente investigación se retoma la definición de autoconcepto emocional de García y Musitu (2014), quienes lo describen como la percepción que tiene el estudiante de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Este tiene dos significados: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior.

Autoconcepto Social: En el marco de la presente investigación se define el autoconcepto social como la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión está definida por dos ejes: el primero se refiere a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable, alegre) (García & Musitu, 2014).

Autoconcepto familiar: En la presente investigación se retoman los aportes de García y Musitu (2014), quienes lo describen como la percepción que una persona tiene de su relación, implicación e integración familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares, como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al

hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente -me siento feliz y mi familia me ayudaría – aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente -mi familia está decepcionada y soy muy criticado-, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares (García & Musitu, 2014).

Autoconcepto físico: En el marco de la presente investigación se retoman los postulados de García y Musitu (2014), quienes reconocen que el autoconcepto físico es la percepción que tiene el individuo de su aspecto y de su condición física. Este factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero hace alusión a la práctica deportiva desde lo social -me buscan-, física y de habilidad-soy bueno-. El segundo hace referencia al aspecto físico -atracción, gustarse, elegante-. Un autoconcepto físico alto significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo contrario se podría decir de un autoconcepto físico bajo.

Rendimiento académico: En el contexto de la presente investigación, se retoma la definición dada por Solano (2015) donde entiende el rendimiento académico como “el nivel de conocimientos, destrezas y competencias que los alumnos demuestran haber alcanzado y que se operativiza o concreta en las calificaciones que reciben de sus profesores” de allí que se retomó los promedios acumulados en el momento en que se aplicó los instrumentos de investigación.

Género: se abordó la categoría género dentro de la presente investigación, retomando la aproximación que realiza Gayle Robin (citado en Miranda, 2012) al comprender la complejidad del género como una categoría social, en función de la interacción de los procesos sociales, económicos, políticos y jurídicos en el marco del acceso igualitario de las condiciones para hombres y mujeres. Además, resulta idónea para diferenciar el género del sexo, por cuanto esta definición da cuenta de las desigualdades históricas en la adjudicación de roles y estereotipos sobre los cuales el contexto educativo, se ha convertido en una fuente generadora de dinámicas excluyentes y también como un espacio de reconocimiento de las desigualdades. De esta manera la investigación reconoce la existencia de las categorías masculino, femenino y diversidad sexual, como punto de referencia para comprender las diferencias existentes entre las categorías.

2.4.6.7 Categorías y subcategorías cualitativas

Prejuicio: Juicios que no se corrigen ante nuevos conocimientos y evidencias Allport (1971).

Estereotipos de género: *Conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura o grupo acerca de los atributos o características que posee cada género* (Castillo & Montes, 2014, p. 14)

Discriminación por género: Acción concreta motivada por los prejuicios (Allport, 1971) respecto a un grupo social, en este caso hombres, mujeres o diversidades sexuales.

Salud mental: Ley 1616 de 2013 (Ley de Salud Mental), define la salud mental como *un estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana, trabajar, establecer relaciones significativas y contribuir a la comunidad*, (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017, p. 16).

Factores de Riesgo: características o circunstancias detectables asociadas con la probabilidad de desarrollar consecuencias negativas, se localizan en individuos, familias, comunidades y ambiente (Echemendía, 2011).

Factores protectores: Alvarado, Rosero y Roddy (2018), refieren que los factores protectores son *aquellos que de manera potencial contribuyen a la disminución de las probabilidades de caer en una situación de riesgo, y que esta pueda generar consecuencias a largo plazo*, (p.24)

Estilos y estrategias de afrontamiento: según López y Vélez (2018), las estrategias de afrontamiento se entienden como aquellos recursos psicológicos que posee un individuo para hacer frente a las situaciones estresantes. El empleo apropiado de este tipo de estrategias puede facilitar una adaptación positiva por parte de una persona, que se encuentra sometida a múltiples dificultades y/o problemas. Igualmente, las estrategias de afrontamiento sirven para evitar, disminuir y mitigar el impacto que pueden ocasionar los conflictos en el ser humano.

Apoyo social: Cobb (1976, citado en Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012), menciona que el apoyo social está relacionado con informaciones que hacen que la *persona se sienta amada, apreciada, valorizada y perteneciente a una red social de comunicación*.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se realizó desde el enfoque integrativo según la denominación de Bericat (1998) o mixto, debido a que las características como: perspectiva más amplia y profunda, mayor teorización, datos más “ricos” y variados, creatividad, indagaciones más dinámicas, mayor solidez y rigor, mejor “exploración y explotación” de los datos, es práctica y toma los elementos de los enfoques cuantitativo y cualitativo, permiten fortalecer las fases del proceso investigativo. Además, toma los elementos propios de la investigación cuantitativa, datos números, estadísticos con procura de la objetividad y reconoce en la profundización cualitativa el análisis de información relevante para el estudio (Sampieri, 2014).

3.2 Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es de método mixto, con status dominante y de orden secuencial CUAN→cual (Pereira, 2011), por lo cual se hace énfasis en la investigación de tipo cuantitativo, puesto que los objetivos planteados están orientados a describir, analizar y establecer relaciones. Mientras que la investigación cualitativa ayuda a complementar los datos cuantitativos y así, generar procesos de comprensión mayores sobre el problema propuesto (Hernández, 2014). La decisión de prioridad lleva a plantear que el método cuantitativo se tenga como prioritario, y la decisión de secuencia lleva a plantear que el orden sea cuantitativo seguido de cualitativo, (Bericat, 1998).

El tipo de estrategia planteada es la secuencial explicatoria, con una secuencia CUAN→cual, con integración de datos en la interpretación y discusión de datos desagregados según el género y con énfasis de interpretar relaciones (Pereira, 2011). En este sentido esta investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, que busca establecer las relaciones existentes entre autoconcepto y rendimiento académico y género. De igual manera el enfoque cualitativo ayudó a generar comprensiones e interrelaciones que se generan entre dichos conceptos, permitiendo el acercamiento a profundidad a los resultados que presenten mayor relevancia para el estudio.

La fase cuantitativa, se trabajó a través de un estudio correlacional ya que se buscó el grado de asociación entre las variables, para el cumplimiento de este objetivo, se midió las variables de manera independiente para posteriormente analizar el grado de asociación entre ellas (Gómez & Villalobos, 2014).

La fase cualitativa, se abordó desde el aporte que hace la teoría fundamentada en este tipo de investigación, el enfoque ofrecido por esta teoría, favorece y orienta la codificación de la información recolectada, los datos en este sentido apoyan o generan una teoría, sin embargo, en una fase ulterior del análisis las ideas generadas son relacionadas con las teorías existentes. Strauss y Corbin (1990) citados en Graham Gibbs (2007) presentan la codificación dividida en tres etapas: Codificación abierta, axial y selectiva, con el apoyo de la comparación constante para garantizar de tal manera que los códigos utilizados sean de carácter teórico.

Hernández citado por Pereira (2011), sugiere para el análisis de datos incluir una sección donde se evidencie el método, la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos, como cualitativos y que los resultados se presenten en esquema de triangulación buscando consistencia, contradicciones o paradojas.

3.2.1 Hipótesis.

3.2.1.1 La hipótesis de investigación.

Existe relación entre las dimensiones de autoconcepto, el rendimiento académico y género en los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño.

3.2.1.2 La hipótesis nula.

No existe relación entre las dimensiones de autoconcepto, el rendimiento académico y género en los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño.

3.2.2 Ejes de análisis cualitativos

Estereotipos de género, estereotipos académicos y sociales, discriminación, prejuicios, salud mental, factores protectores (estilos de afrontamiento, apoyo social), factores de riesgo.

3.2.3 Población y muestra

3.2.3.1 Fase cuantitativa.

La población estuvo constituida por los estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño. La muestra se seleccionó de manera aleatoria participaron 654 estudiantes tanto hombres como mujeres de los diferentes programas académicos de pregrado de la Sede Pasto. El tipo de muestreo probabilístico ya que este recomienda seleccionar unidades de población que sean representativos y que su probabilidad se pueda determinar (Sampieri, 2014), para ello, se realizó el cálculo de la muestra con la fórmula para población finita con un nivel de confiabilidad del 95% y un margen de error del 5%.

La selección de los estudiantes se ponderó de acuerdo con la cantidad de estudiantes de cada programa y el sexo o la identidad de género con que se identifiquen y el análisis se realizó de acuerdo con cada facultad, como criterios de inclusión se tienen los siguientes:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes que se encuentren cursando entre primero y décimo semestre.
- Estudiantes pertenezcan a uno de los 40 programas de pregrado ofertados en la Sede Pasto.
- Estudiantes que pertenezcan a las categorías mujeres, hombres o población diversa.
- Estudiantes que acepten participar en el estudio.

De igual manera y según la ponderación el número mínimo de participantes por programa y por facultad son:

Tabla 2.

Ponderación el número de participantes por programa y por facultad.

o.	Programas Pasto	No. de estudiantes	% Ponderado	Estudiantes mínimos Programa	Estudiantes mínimos Programa
1	Administración de empresas	303	2,65%	0,10	9
2	Arquitectura	321	2,80%	0,10	10
3	Artes visuales	189	1,65%	0,06	6
4	Biología	191	1,67%	0,06	6
5	Comercio internacional	292	2,55%	0,09	9
6	Contaduría publica	355	3,10%	0,12	12
7	Derecho	757	6,61%	0,25	25
8	Diseño gráfico y multimedia	299	2,61%	0,10	10

9	Diseño industrial	272	2,37%	0,09	9
10	Economía	345	3,01%	0,11	11
11	Física	111	0,97%	0,04	4
12	Geografía	315	2,75%	0,10	10
13	Ingeniería agroforestal	281	2,45%	0,09	9
14	Ingeniería agroindustrial	424	3,70%	0,14	14
15	Ingeniería agronómica	240	2,10%	0,08	8
16	Ingeniería ambiental	234	2,04%	0,08	8
17	Ingeniería civil	547	4,78%	0,18	18
18	Ingeniería de sistemas	335	2,92%	0,11	11
19	Ingeniería electrónica	324	2,83%	0,11	11
20	Ingeniería en producción acuícola	170	1,48%	0,06	6
21	Licenciatura educac. Básica énfasis ciencias naturales-educac. Ambiental	299	2,61%	0,10	10
22	Licenciatura en artes visuales	223	1,95%	0,07	7
23	Licenciatura en ciencias sociales	298	2,60%	0,10	10

24	Licenciatura en español e inglés	308	2,69%	0,10	10
25	Licenciatura en filosofía y letras	283	2,47%	0,09	9
26	Licenciatura en informática	296	2,58%	0,10	10
27	Licenciatura en inglés-francés	152	1,33%	0,05	5
28	Licenciatura en lengua castellana y literatura	287	2,51%	0,09	9
29	Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés	163	1,42%	0,05	5
30	Licenciatura en matemáticas	203	1,77%	0,07	7
31	Licenciatura en música	327	2,85%	0,11	11
32	Medicina	357	3,12%	0,12	11
33	Medicina veterinaria	289	2,52%	0,09	9
34	Mercadeo	315	2,75%	0,10	10
35	Psicología	361	3,15%	0,12	12
36	Química	205	1,79%	0,07	7
37	Sociología	294	2,57%	0,10	9
38	Tecnología en computación	1	0,01%	0,00	0

39	Tecnología en promoción de la salud	195	1,70%	0,06	6
40	Zootecnia	293	2,56%	0,10	9
Total		11.454	100,00%	3,72	372

Fuente. Este estudio

Para el análisis por facultad se tuvo en cuenta los siguientes números y porcentajes mínimos de la muestra.

Tabla 3.

Análisis por facultad.

No.	Facultad	Frecuencia	Porcentaje de Hombres/Mujeres/Diversidades
1	Artes	53	14,24
2	Ciencias agrícolas	25	6,72
3	Ciencias de la salud	17	4,56
4	Ciencias económicas y administrativas	51	13,7
5	Derecho	25	6,72
6	Educación	19	5,1
7	Ingeniería	40	10,75
8	Ing. Agroindustrial	14	3,76
9	Ciencias exactas y naturales	34	9,13
10	Ciencias humanas	70	18,81
11	Ciencias pecuarias	24	6,4
Total		372	99,89

Fuente. Este estudio

3.2.3.2 Fase cualitativa.

La unidad de análisis estuvo conformada por 30 estudiantes de pregrado que pertenecen a las diferentes facultades de la Universidad de Nariño, además para lograr una mayor representatividad del género diverso, la selección se realizó por métodos no aleatorios, en los que se desarrolló un muestreo por conveniencia ya que se procuró que las características de los

participantes sean las adecuadas para el desarrollo del objetivo de la investigación (Casal & Mateu, 2003).

Criterios de inclusión:

- Estudiantes hombres, mujeres y población diversa
- Que en la actualidad estén estudiando en los programas de pregrado de la Universidad de Nariño Sede Central.
- Que deseen aportar desde sus vivencias al cumplimiento del objetivo del grupo focal y que acepten participar.

3.2.4 Instrumentos de recolección de información.

A lo largo del proceso de investigación se utilizaron técnicas de recolección de información como la revisión bibliográfica, la escala de medición del autoconcepto, el rendimiento académico según reportes de la universidad. Es importante resaltar que la aplicación de instrumentos en su gran mayoría se llevó a cabo mediante la virtualidad, en los anexos adjuntos de protocolos de entrevista semiestructura y grupo focal se precisa todos los elementos a tener en cuenta para esta aplicación. A continuación, se presenta la definición y el alcance de cada técnica e instrumento:

3.2.4.1 Revisión bibliográfica.

La revisión bibliográfica consistió en la búsqueda detallada de información que permitió reconocer el problema de estudio, el estado del arte frente a investigaciones y resultados en diferentes contextos (Valencia, 2015). Además, el material bibliográfico contiene investigaciones realizadas en torno a autoconcepto, estudiantes universitarios y rendimiento académico, para ello fue necesario el apoyo en diferentes bases de datos como SciELO, Redalyc, EBSCO, revistas científicas indexadas y libros virtuales.

3.2.4.2 Prueba de autoconcepto forma 5 (AF – 5).

Es un cuestionario creado por F. García y G. Musitu, que tiene como finalidad evaluar diferentes aspectos del autoconcepto en niños, adolescentes y adultos, está compuesto por 30 elementos que evalúan el autoconcepto en sus vertientes Social Académica/Profesional, Emocional, Familiar y Física. Proporciona puntuaciones de cada una de estas vertientes, permitiendo una completa medida de estos aspectos clave para el correcto desarrollo y bienestar de la persona. Igualmente se hace claridad de que se cuenta con el permiso de los autores de la prueba para su utilización. Los participantes, responden el instrumento en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 siempre, este tipo de respuesta ha sido utilizada y aceptada en

varios antecedentes de investigación como lo señala Zurita, González, Martínez, Zafra & Valdivia (2018) (Ver anexo 1). De igual manera las propiedades psicométricas han demostrado ajustes significativos, con relación a la confiabilidad su versión original es altamente significativa ($\alpha=.815$), mientras que la validez demostró ser idónea ($r=.643$) (Carranza & Bermúdez, 2017)

3.2.4.3 Entrevista semiestructurada.

Durante la fase cualitativa se empleó la entrevista como técnica de recolección de información cualitativa, ya que lo que se espera es recoger datos de los participantes a través de un guion de preguntas semiestructurado, sin embargo, en el transcurso de la entrevista siendo la naturaleza de la técnica pudieron ir surgiendo más preguntas, ya que esta herramienta al ser flexible permitió recolectar la información necesaria para enriquecer el contenido del ejercicio investigativo (Valles, 1999).

Esta técnica se emplea principalmente para recolectar información de manera ordenada sobre los ejes de análisis cualitativos. Por otro lado, es importante mencionar que la entrevista estuvo conformada por 10 preguntas las cuales fueron evaluadas por 3 expertos en materia de educación, investigación y población, así como también, se realizó una prueba piloto con el objetivo de obtener un instrumento con la suficiente consistencia y calidad.

3.2.4.4 Grupo focal.

Como segunda herramienta de recolección de información cualitativa, se utilizó grupo focal, definido por Hamui y Varela (2013) *como un espacio de opinión para captar el pensar, el sentir y vivir de los individuos* (p. 56), estos grupos de discusión fueron focalizados sobre una temática específica y orientados según los objetivos e intereses de la investigación, en ellos se plantearon preguntas concretas y fue el investigador quien moderó y orientó el espacio (Tomat, 2012). Los grupos focales según Tomat (2012) pueden hacerse una vez o las que se considere necesarias y el grupo debe estar conformado entre 6-10 personas, siendo recomendable un grupo de 8.

Para la óptima aplicación de esta técnica de recolección de información, es imprescindible contar con un protocolo y una guía de entrevista de acuerdo con el objetivo planeado. *Una de las figuras centrales en un grupo focal es el moderador* (p. 57), cuyo deber es incentivar la participación, haciendo uso de la guía de entrevista y considerando las características de los (las) participantes, en todo caso, es importante lograr que la experiencia sea positiva para ellos (as) (Hamui & Varela, 2013).

3.2.5 Procedimiento.

El objetivo del presente estudio de carácter mixto secuencial se desarrolló a través de la consecución de fases, las cuales se ilustran en la figura 2.

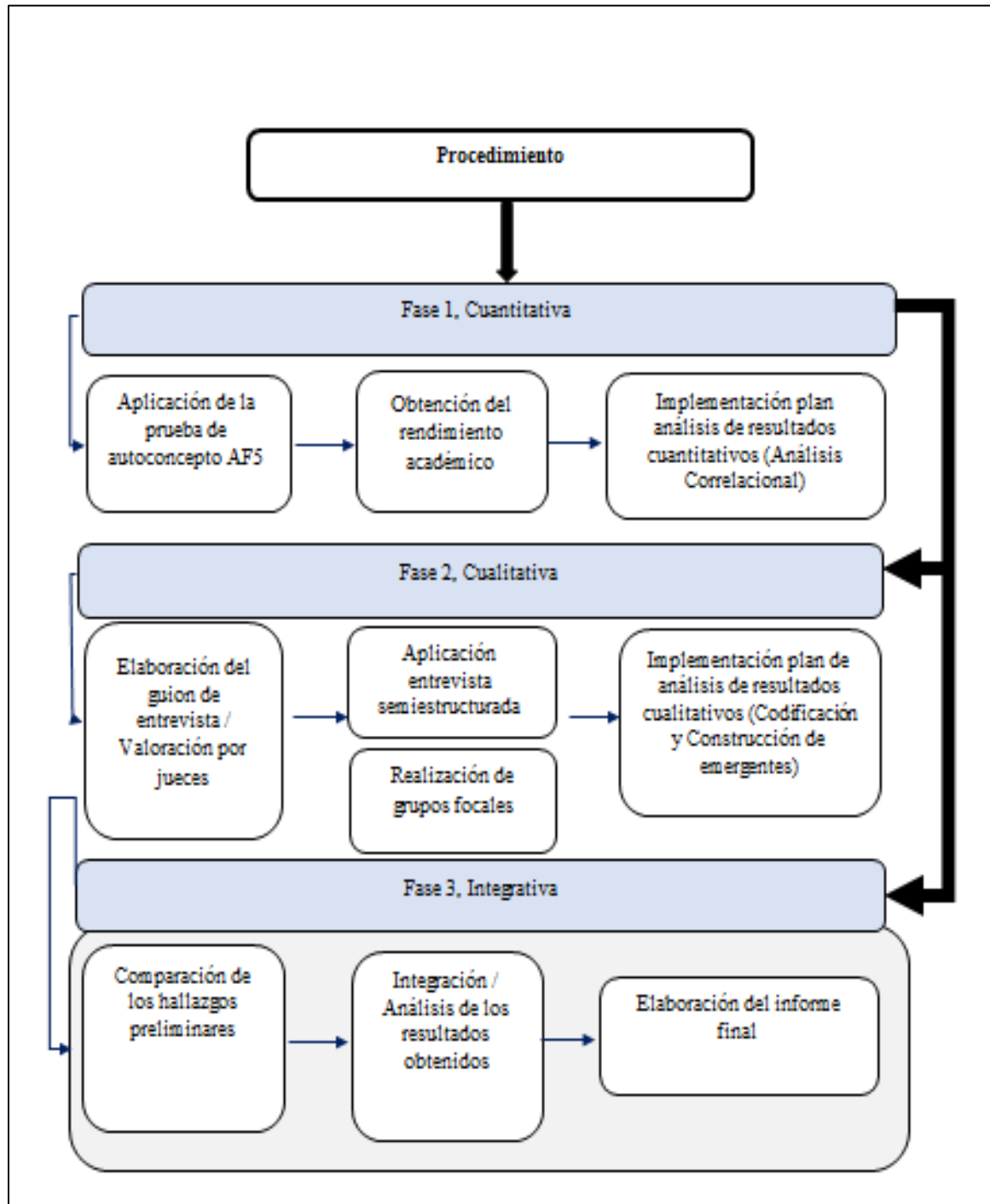


Gráfico 2. Síntesis del procedimiento investigativo.

Fuente propia.

3.2.5.1 Fase 1, Cuantitativa.

Etapa 1. En esta fase se determinaron las dimensiones de autoconcepto mediante la aplicación de la Prueba de Autoconcepto Forma 5 (Af-5), cuya finalidad fue conocer si existe relación entre el autoconcepto global y las dimensiones asociadas a este, es decir, las áreas Social, Académica/Profesional, Emocional, Familiar y Físico.

Etapa 2. Inicialmente se realizó el análisis del rendimiento académico de los diferentes estudiantes, mediante la revisión del reporte de notas acumulado, el cual fue emitido la Universidad y cuenta con consentimiento de los (las) estudiantes que accedieron a participar.

Etapa 3. Una vez obtenidas las calificaciones de las dimensiones de autoconcepto se contrastaron con los resultados obtenidos en el reporte de notas acumulado, permitiendo la resolución de la hipótesis cuantitativa, mediante la aplicación de estadísticos descriptivos y la identificación de elementos que se profundizará en la fase cualitativa.

3.2.5.2 Fase 2, Cualitativa.

Etapa 1. En esta se elaboró y aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual mediante un protocolo y una guía de la entrevista permitió la profundización de las comprensiones respecto a los estereotipos de género en el autoconcepto y el rendimiento académico de los y las estudiantes de las diferentes facultades de la Universidad de Nariño, así como también el protocolo de grupo focal.

3.2.5.3 Etapa Integrativa.

Etapa 1. Una vez identificadas las dimensiones de autoconcepto que influyen en el rendimiento académico y el género, se procedió a realizar las respectivas comparaciones de los hallazgos preliminares y posteriormente llevar a cabo la integración de resultados, teniendo en cuenta los resultados de las correlaciones estadísticamente significativas y las categorías de análisis cualitativo, con el fin de generar una discusión entre los elementos teóricos y la evidencia. Además, y como resultado del proceso, se construyó el respectivo informe final, el cual contiene un análisis integral de la investigación.

3.2.6 Plan de análisis de datos.

3.2.6.1 Fase cuantitativa.

Para dar respuesta a los objetivos cuantitativos, el plan de análisis se desarrolló de la siguiente manera:

En primer lugar, teniendo en cuenta los resultados de la prueba AF 5 se establecieron los niveles de autoconcepto general y por cada una de las dimensiones de éste (académica, social, emocional, familiar y física) y diferenciando por las categorías de género, para ello se utilizó software estadístico SPSS.

En segundo lugar, se estableció el rendimiento académico tomando como medida el promedio general de los (las) participantes y retomando las medidas de tendencia central se analizaron teniendo en cuenta las 11 facultades y las categorías de género.

En tercer lugar y previo al análisis de correlaciones, se establecieron las pruebas de normalidad a través de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov como paso previo al tratamiento de los datos (Pedrosa, Juarros, Robles, Basterio & Garcia, 2015), teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra es mayor a 50, posteriormente, se prosiguió a realizar la prueba de correlación de Spearman para muestras no paramétricas, teniendo en cuenta que “es un coeficiente no paramétrico alternativo al coeficiente de correlación de Pearson” cuando este no cumple los requisitos de normalidad (Restrepo & Gonzales, 2007) y en el que se tienen como variables las dimensiones de autoconcepto según la prueba AF -5 y los reportes del promedio acumulativo de los estudiantes.

En cuarto lugar, se prosiguió a determinar la significancia de la relación entre la variable independiente es decir las dimensiones de autoconcepto y dos o más variables independientes, en este caso el género y los valores de los promedios acumulativos (Herrera, Al-Lal Mohand & Mohamed, 2017) y finalmente se aceptó la hipótesis de investigación, es decir, hay correlación entre el rendimiento académico y autoconcepto.

De igual manera, para el desarrollo del plan de análisis cualitativo se trabajó con el software estadístico Startical Product and Service Solutions SPSS – versión 2.5. El cual es un conjunto de herramientas de tratamiento para el análisis de datos, diseñado en la Universidad de Chicago (Hernández, 2014). Además, dentro de su composición el software permite desarrollar estadísticas descriptivas como tabulaciones y frecuencias de cruce, estadísticas de dos variables, pruebas de normalidad y correlaciones, entre otros procedimientos (International Business Machines Corporation, 2018). En este sentido, fue necesario importar los datos recopilados de la aplicación del instrumento de Autoconcepto AF 5 por medio de hojas de cálculo de Microsoft Excel, posteriormente, el equipo de trabajo tuvo en cuenta la composición de la muestra y las

características de las variables, para tomar decisiones frente a la implementación de la prueba estadística de Spearman, así como también de las pruebas de hipótesis.

3.2.6.2 Fase cualitativa.

Una vez obtenidos los resultados cuantitativos, se procedió a la construcción del guion de entrevista semiestructurada (la cual fue revisada por tres jueces expertos uno en investigación, otro en género y el tercero en investigación y género) se ajustó y como parte de las recomendaciones se construyó un protocolo de aplicación. Igualmente, para la triangulación de resultados, se realizó un grupo focal a partir de los elementos que las investigadoras consideraron pertinentes posterior a la realización de las entrevistas semiestructuradas. Con esta información se complementaron los hallazgos preliminares de carácter cuantitativo, de esta manera se comprendió desde una visión cualitativa la relación frente al autoconcepto, el rendimiento académico y el género de los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño.

Específicamente el plan de análisis cualitativo, se implementó a partir del desarrollo del proceso codificación (Fernández, 2006) por medio de los aportes metodológicos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2008), proceso en el cual se tiene como objetivo la creación de marcos conceptuales o teorías por medio de análisis y conceptualizaciones que parten directamente del proceso de la codificación de los datos, para lograr pasar de la revisión del contenido a la conceptualización y posteriormente a la generación de la teoría, en este caso de la definición del autoconcepto, el rendimiento académico y los estereotipos de género. Asimismo, la teoría fundamentada se constituye en un método caracterizado por su flexibilidad, ya que permite la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, así como también de diferentes técnicas de investigación y como resultado de todo ello, aportar riqueza en el análisis y contraste en la triangulación metódica (Bonilla & López, 2016).

En consecuencia, es necesario considerar que inicialmente dentro de la ruta metodológica que se plantea desde la teoría fundamentada, el proceso de análisis de la información se sintetiza en la ejecución de la codificación, la cual consiste en identificar propiedades de los datos mediante la fragmentación de los contenidos para formar las unidades de significado y posteriormente las categorías, de esta manera el proceso de codificación se desarrollará en tres momentos que se presentan a continuación:

A). Codificación abierta, en esta fase se codificó los datos para tener una descripción más completa de los hallazgos, se resumió y decantó la información irrelevante y se realizaron los

análisis preliminares. A su vez, la codificación abierta presentó dos niveles, en el primero se codificaron los datos en bruto en categorías, para ello, fue necesario considerar los segmentos o unidades de contenido, se los analizó y estableció posibles relaciones o similitudes (comparación constante) además de identificar las categorías emergentes surgieron se les asignó una serie de códigos que corresponda con cada dimensión o unidades de análisis cualitativas preliminares, por ejemplo, Estereotipos de Género expresados por el Participante Número 1, su respectivo código se sintetizará en EGP1 y así sucesivamente, de esta manera se prosiguió a la constitución de las categorías, por lo cual se compararon las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles asociaciones hasta llegar a un punto de saturación de categorías, donde ya no se encuentren más categorías ni tampoco información relevante, (Sampieri, 2014).

B). Codificación axial, en esta fase se prosiguió a agrupar las categorías en temas, identificado las categorías centrales del objeto de estudio. De igual manera, fue necesario recuperar las categorías halladas en la codificación abierta y realizar comparaciones entre sí, identificado posibles similitudes y diferencias además de fortalecer las comprensiones entre las respectivas unidades o segmentos que componen a cada categoría, seguidamente se integró las categorías en temas más generales y centrales es decir con una mayor amplitud conceptual que permitan agruparlas, (Sampieri, 2014).

C). Codificación selectiva, posteriormente se desarrolló posibles explicaciones finales a partir del fortalecimiento de la codificación axial y la comparación constante de las propiedades, en este sentido fue necesario describir e interpretar el significado profundo de las categorías encontradas y producir las teorías o comprensiones finales, (Sampieri, 2014).

De igual manera, para el desarrollo del plan de análisis cualitativo, se implementó la versión del programa Atlas Ti. versión 7, el cual permitió ingresar la información primaria, es decir los datos recolectados de las técnicas de entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión, posteriormente, fueron codificadas de acuerdo con el esquema preestablecido, realizando conteos y visualizando las relaciones que se puedan establecer entre las unidades, categorías, temas, memos y documentos primarios.

Para finalizar es importante mencionar que Atlas Ti, es un software diseñado en Alemania y se utiliza para el análisis de datos cualitativos, en formato de texto (en cualquier formato), audio, video y gráficos. Con esta herramienta se realizó la elaboración de códigos, citación de texto,

creación de memos y finalmente la presentación en redes (Universidad Nacional de Colombia, 2014) herramienta de utilidad en el proceso descrito.

3.2.7 Elementos éticos y bioéticos.

La investigación se realizó bajo la normatividad de la Ley 1090 de 2006, donde se establece el Código Deontológico y Bioético del psicólogo (Colegio Colombiano de Psicología, 2009) y la ley 949 de 2005 por la cual se dictan normas para el ejercicio de la profesión de Terapia Ocupacional en Colombia, que establece el código de ética profesional y el régimen disciplinario correspondiente y desde los cuales se trabajó las siguientes consideraciones: 1. Que el manejo de información es estrictamente confidencial, por tanto, el análisis y publicación de resultados se realizó de forma general con el fin de proteger la identidad de los participantes. 2. Se hizo la lectura, análisis y firma del consentimiento informado a cada uno de los y las participantes de la investigación. 3. Se obtuvo el aval del Comité de ética de la Universidad de Nariño.

De igual manera se contemplaron las disposiciones dadas en el artículo 50 (Colegio Colombiano de Psicología, 2009), donde habla del respeto a la dignidad como salvaguardar el bienestar y los derechos de los sujetos participantes. Los principios de confidencialidad y el bienestar del usuario. El Artículo 9; donde reconoce que la decisión de acometer una investigación descansa sobre el juicio que hace cada investigador sobre cómo contribuir mejor al desarrollo de su profesión y al bienestar humano. Tomada la decisión, para desarrollar el estudio, los investigadores como profesionales de la salud, consideraron las diferentes alternativas hacia las cuales dirigir los esfuerzos y los recursos, y sobre la base de esta consideración, abordaron el estudio con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, los cuales fueron agrupados de acuerdo con las fases 1 cuantitativa y fase 2 cualitativa. Además, para una mayor comprensión fueron organizados teniendo en cuenta los objetivos específicos:

4.1. Resultado fase 1 cuantitativa

4.1.1 Características sociodemográficas.

4.1.1.1 Género.

Se contó con la participación de 412 mujeres (63% de la muestra), 240 hombres (37%) y 2 estudiantes que no pertenecen a las categorías de masculino/femenino (0,4%) (A partir de este momento se denominará diversidad sexual). Cabe aclarar, que debido a la baja representatividad de la categoría de diversidad sexual en comparación con las de femenino/masculino y ante la evidente limitación de los análisis estadísticos, se profundizó en los elementos de la fase cualitativa del estudio ya que el carácter integrativo o mixto en la metodología planteada lo permite. En la siguiente gráfica se presenta la distribución en porcentajes del género de los participantes.

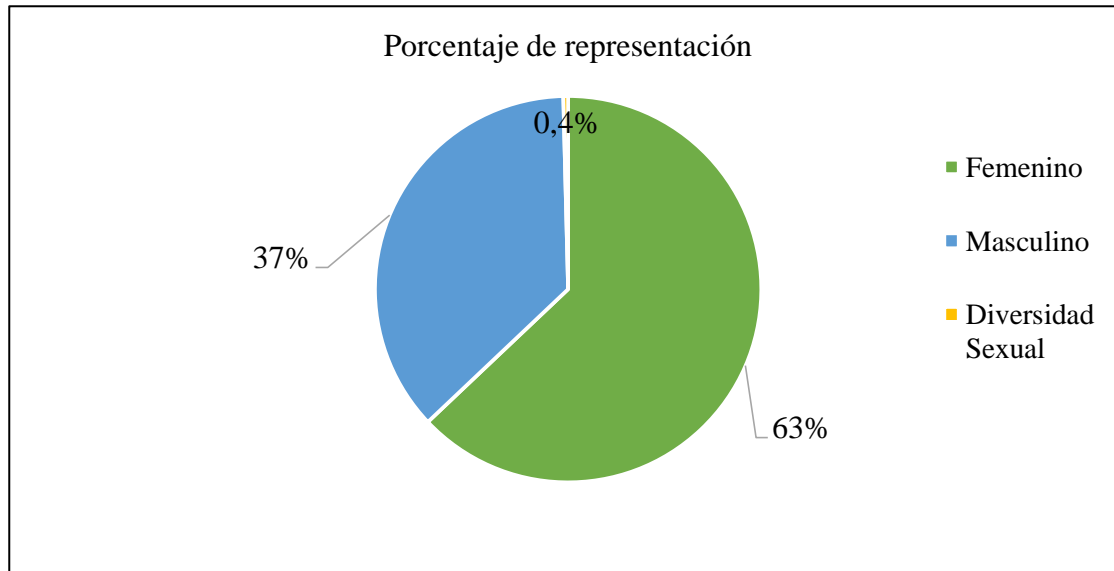


Gráfico 3. Distribución por género.

Fuente. Este estudio

4.1.1.2 Estrato socioeconómico.

En la variable estrato socioeconómico se reafirma la aseveración de que el mayor porcentaje de la población estudiantil de la Universidad de Nariño pertenece a estrato 1, con un porcentaje de 64 %, seguido del estrato 2, con un porcentaje de 31%, por su parte los estratos 3 y 4 presentan una representatividad de 4% y 1% respectivamente, como bien se puede observar en la siguiente gráfica:

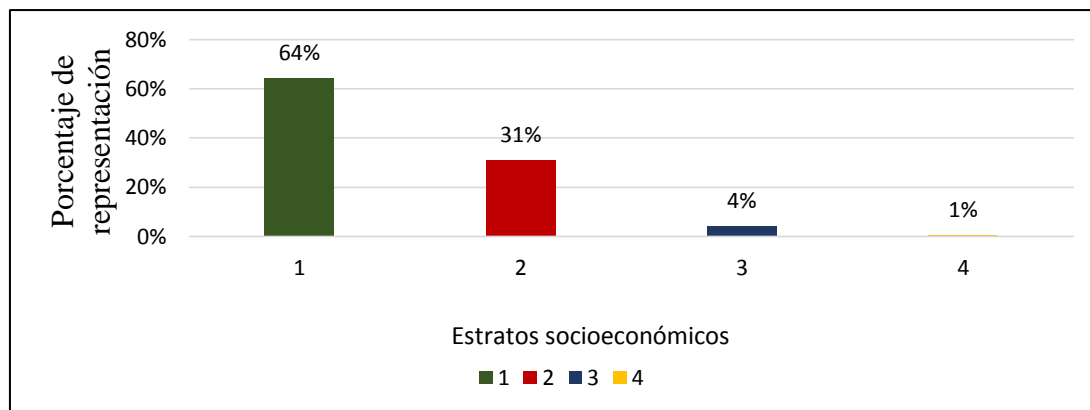


Gráfico 4. Distribución por estrato socioeconómico.

Fuente. Este estudio

Igualmente, la variable estrato socioeconómico se analizó según género, siendo un aspecto llamativo el mayor porcentaje en relación con la muestra de mujeres con estrato 1 y mayor porcentaje de hombres en estratos 3 y 4. Si bien, la muestra de población diversa no es representativa, el 100% se ubica en estrato 1.

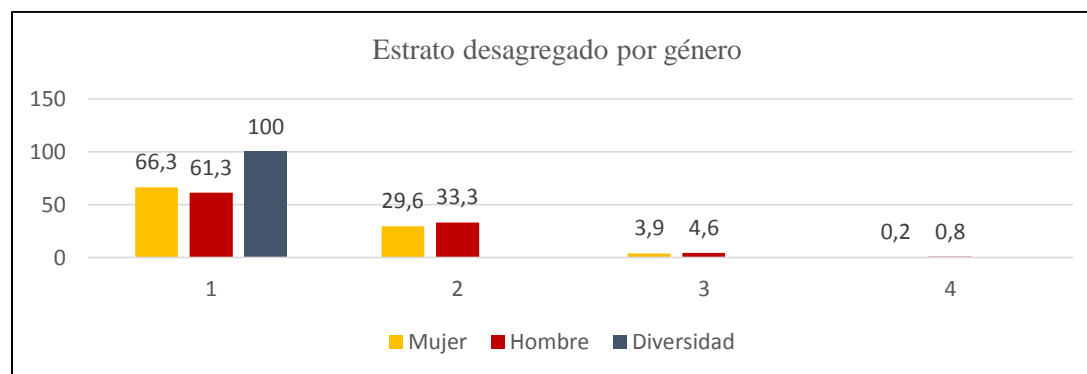


Gráfico 5. Distribución estrato socioeconómico desagregado por género.

Fuente. Este estudio

4.1.1.3 Edad.

En la siguiente tabla se puede observar la síntesis de los resultados en cuanto a la variable de edad, en la cual se determina que el 63,3% de los y las estudiantes se encuentran en un rango de edades que van desde los 20 años hasta los 24 años, seguido de un 19% que corresponde a los rangos de menos de 20 años.

Tabla 4.

Distribución por edad.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Rango de edad		
Menos de 20 años	124	19%
De 20 a 24 años	414	63,3%
De 25 a 29 años	95	14,5%
De 30 a 34 años	13	2,0%
De 35 a 40 años	6	0,9%
Más de 40 a años	2	0,3%

Fuente. Este estudio

4.1.1.4 Estado civil.

A continuación, se muestra dos tablas, en la primera se puede observar la síntesis de los resultados en cuanto a la variable de estado civil, en la cual se determina que el 97,7% de los y las estudiantes son solteros (as), seguido de un 1,7% que corresponde al estado de unión libre. En la segunda tabla, se desagrega estado civil, pero diferenciando por género.

Tabla 5.

Distribución por estado civil.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Estado Civil		
Soltero (a)	639	97,7%
Unión Libre	11	1,7%
Casado (o)	3	0,5%
Divorciado	1	0,2

Fuente. Este estudio

Tabla 6.

Distribución por estado civil desagregado por género.

Variable	Frecuencia/ Porcentaje		
Estado Civil	Mujer	Hombre	Diversidad
Soltero (a)	407 (98,8%)	230 (95,8%)	2 (100%)
Unión Libre	2 (0,5%)	9 (3,8%)	
Casado (a)	2 (0,5%)	1 (0,4%)	
Divorciado	1 (0,2%)	0	

Fuente. Este estudio

4.1.1.5 Facultad.

Los estudiantes que conformaron la muestra pertenecen a las 11 facultades y cumplen con el número mínimo de participantes por facultad, según el cálculo de muestra establecido en el estudio, por consiguiente, se observan los siguientes porcentajes de participación.

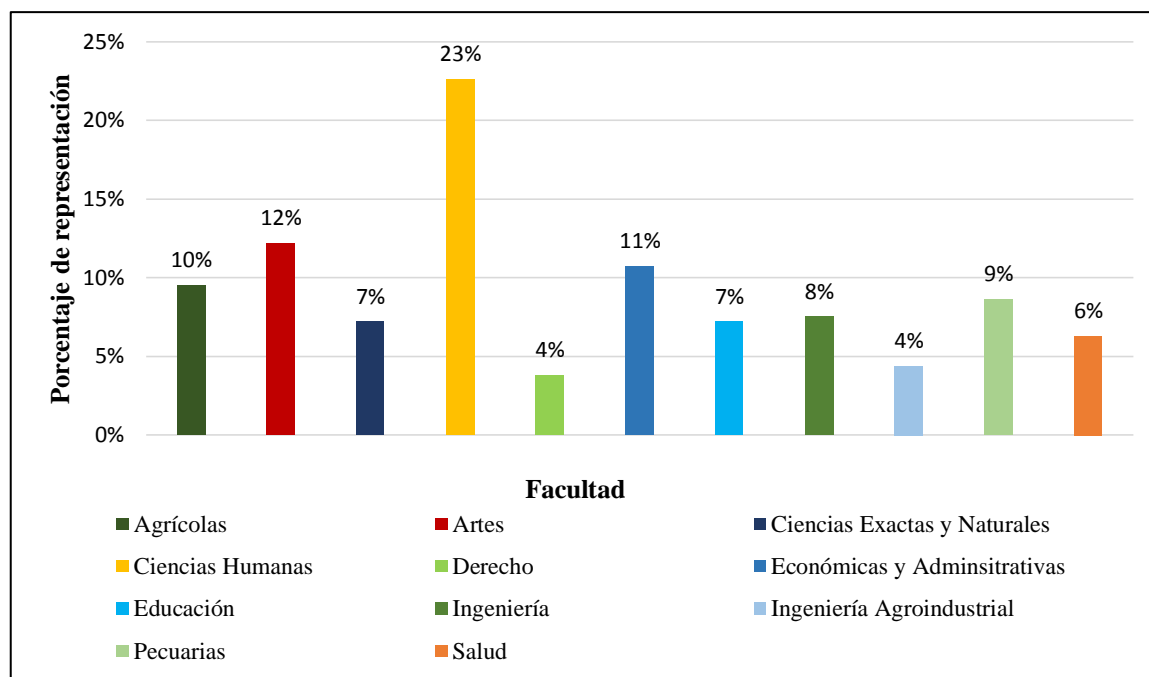


Gráfico 6. Distribución por facultad.

Fuente. Este estudio

Los resultados dejan ver que el mayor porcentaje de representación se encuentra en la Facultad de Ciencias Humanas con un 23%, seguido de la Facultad de Artes con un 12%,

mientras que las Facultades de Derecho e Ingeniería obtuvieron la menor representación con un 4%.

4.1.1.6 Semestre.

Si bien no se cumple con un requisito mínimo de representación por semestre, los estudiantes que conformaron la muestra pertenecen a los 10 semestres de cada uno de los programas.

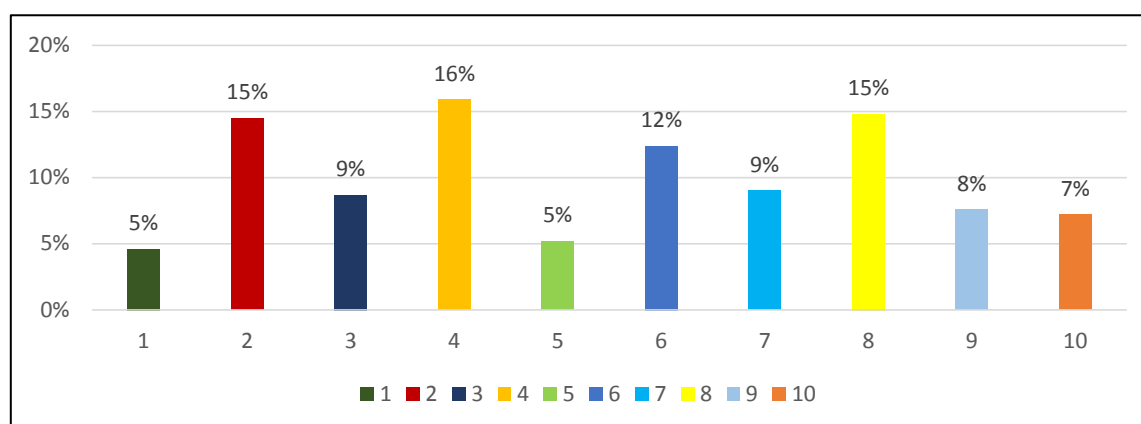


Gráfico 7. Distribución por semestre.

Fuente. Este estudio

En la anterior tabla se observa que el mayor porcentaje de representación de estudiantes se encuentra en cuarto (4º) semestre con un 16%, seguido de segundo (2º) y octavo (8º) semestre con un 15% respectivamente. Por su parte, los menores porcentajes se encuentran entre primero (1º) y quinto (5º) semestre con un 5% respectivamente.

4.1.2 Rendimiento académico y género.

Teniendo en cuenta el reporte de notas emitido por la universidad, se presentan los estadísticos descriptivos (promedio, mediana, mínimo, máximo y desviación estándar) en función del promedio acumulado y el género. En general se evidencia que los promedios de notas más altos por grupo corresponden al sexo femenino, excepto en la Facultad de Ciencias de la Salud, donde el sexo masculino presenta un promedio de notas superior. Por su parte, los promedios de notas individuales es decir mínimos y máximos varían con relación a cada facultad.

Para una mayor especificidad los resultados que se presentan a continuación se obtuvieron teniendo en cuenta los datos de cada una de las 11 facultades.

Tabla 7.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Agrícolas.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ciencias Agrícolas				
<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,75	2,94	4,59	0,35
Masculino	3,66	3	4,23	0,28

Fuente. Este estudio

Los resultados más relevantes evidencian que en la Facultad de Ciencias Agrícolas el promedio de notas por género más alto corresponde al género femenino. No obstante, el promedio de notas más bajo individual (mínimo) se ubica dentro de esta categoría. Por su parte el sexo masculino presenta una menor desviación estándar con relación a la media o promedio.

Tabla 8.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Artes.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Artes				
<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,95	3	4,46	0,35
Masculino	3,8	2,46	4,44	0,40
Diversidad sexual (Binario &4,13 Transexual)		4,05	4,22	0,12

Fuente. Este estudio

En la Facultad de Artes el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría diversidad sexual, es decir aquellas personas que no se sienten identificadas con las categorías Femenino o Masculino. Por su parte, el promedio de notas más bajo individual (mínimo) se encuentra dentro de la categoría Masculino y presentan una mayor desviación estándar con respecto a la media.

Tabla 9.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias Naturales y Exactas.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ciencias Naturales y Exactas

<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,81	3,04	4,37	0,38
Masculino	3,61	3,2	4,16	0,31

Fuente. Este estudio

Los resultados más significativos evidencian que en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino (3.81). No obstante, el promedio de notas más bajo (individual) se encuentra dentro de esta categoría. Con respecto a la categoría de Masculino los datos presentan una menor desviación estándar con respecto a la media.

Tabla 10.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias Humanas.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ciencias Humanas

<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	4,02	3,2	4,6	0,30
Masculino	3,70	2,13	4,55	0,45

Fuente. Este estudio

En la Facultad de Ciencias Humanas el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino. Por su parte, el promedio de notas más bajo individual (mínimo) se encuentra dentro de la categoría Masculino, además los datos presentan una mayor desviación estándar con respecto a la media.

Tabla 11.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Derecho.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Derecho				
<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,95	3,54	4,47	0,27
Masculino	3,75	3	4,17	0,40

Fuente. Este estudio

En la anterior tabla se puede detallar los resultados de la Facultad de Derecho, donde el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino. Por su parte, el promedio de notas más bajo (mínimo) se encuentra dentro de la categoría Masculino, además los datos presentan una mayor desviación estándar con respecto a la media.

Tabla 12.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Económicas y Administrativas.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas

<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,94	3,35	4,55	0,30
Masculino	3,88	3,3	4,68	0,33

Fuente. Este estudio

En la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino. No obstante, el promedio de notas más alto individual (máximo) se encuentra dentro de la categoría Masculino.

Tabla 13.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias de la Educación.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ciencias de la Educación				
<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	4,20	3,87	4,64	0,16
Masculino	4,19	3,45	4,55	0,26

Fuente. Este estudio

Los resultados anteriores evidencian que en la Facultad de Ciencias de la Educación el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino. Por su parte, el

promedio de notas más bajo (mínimo) se encuentra dentro de la categoría Masculino, además los datos presentan una mayor desviación estándar con respecto a la media.

Tabla 14.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Ingeniería.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ingeniería				
<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,68	3,11	4,19	0,30
Masculino	3,54	2,3	4,65	0,45

Fuente. Este estudio

En la Facultad de Ingeniería, los resultados muestran que el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino. Por otro lado, el promedio de notas más alto individual (máximo) se encuentra dentro de la categoría Masculino. Además, los datos presentan una mayor desviación estándar con respecto a la media. Por otra parte, se consideró profundizar dentro de la fase cualitativa estos resultados, debido a que son los programas con menor presencia del género femenino.

Tabla 15.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Ingeniería Agroindustrial.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ingeniería Agroindustrial				
<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,79	3,13	4,53	0,35
Masculino	3,63	3,11	4,33	0,39

Fuente. Este estudio

Los anteriores resultados evidencian que en la Facultad de Ingeniería Agroindustrial el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino. Por su parte, el promedio de notas más bajo individual (mínimo) se encuentra dentro de la categoría Masculino, además los datos presentan una mayor desviación estándar con respecto a la media.

Tabla 16.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias Pecuarias

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ciencias Pecuarias				
<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,60	2,89	4,25	0,30
Masculino	3,37	3	3,67	0,21

Fuente. Este estudio

En la Facultad de Ciencias Pecuarias, los resultados más significativos dejan ver que el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino. No obstante, el promedio de notas más bajo individual (mínimo) se encuentra dentro de esta categoría. Por su parte, en la categoría Masculino los datos presentan una menor desviación estándar con respecto a la media.

Tabla 17.

Distribución del rendimiento académico y el género F. Ciencias Salud.

Rendimiento Académico y Género – Facultad de Ciencias de la Salud				
<i>Sexo</i>	<i>Media / Promedio</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>DesVes</i>
Femenino	3,88	3,15	4,38	0,33
Masculino	3,89	3,06	4,29	0,39

Fuente. Este estudio

Los resultados evidencian que en la Facultad de Ciencias de la Salud el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Masculino. No obstante, el promedio de notas más bajo individual (mínimo) se encuentra dentro de esta categoría. Por su parte, en la categoría Femenino los datos presentan una menor desviación estándar con respecto a la media.

4.1.3 Autoconcepto.

4.1.3.1 Autoconcepto general.

Inicialmente se presentan los resultados generales obtenidos a partir de la aplicación de la Escala de Autoconcepto AF5 F. de García y G. Musitu, en la cual participaron 654 estudiantes pertenecientes a las diferentes facultades de la Universidad de Nariño. Para su mayor comprensión los puntajes obtenidos fueron determinados y clasificados de acuerdo a los niveles

de autoconcepto que sugiere el estudio de Loaiza y Manrique (2015), y se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 18.

Conversión de resultados autoconcepto.

Puntaje Obtenido	Nivel de Autoconcepto
De 0 a 35 (0 – 1.76)	Bajo
De 36 a 45 (1.8-2.27)	Tendencia a Medio
De 46 a 55 (2.32 -2.77)	Promedio
De 56 a 65 (2.82- 3.28)	Tendencia a Alto
De 66 en adelante (3.3 – 4.04)	Alto
De 81 a + (4.09 a 5)	Muy Alto

Fuente Loaiza & Manrique (2015)

A nivel general, según se puede apreciar en los resultados, existe una tendencia en los estudiantes a presentar un autoconcepto Alto, es decir el 57,70%, seguido de un autoconcepto con Tendencia a Alto, con un 29,70%, posteriormente se encuentran los niveles de autoconcepto Alto, con un 8,80% y un promedio con un 5,70% de representatividad, mientras que el nivel con Tendencia a medio presenta un porcentaje de 0,40%.

Por otro lado, no se evidenciaron niveles de autoconcepto General Bajo, lo cual sugiere que los niveles globales de autoconcepto en los estudiantes de pregrado presentan una tendencia a los niveles Altos. No obstante, y como se presentará más adelante los resultados en este nivel pueden variar de acuerdo con las dimensiones específicas de autoconcepto.

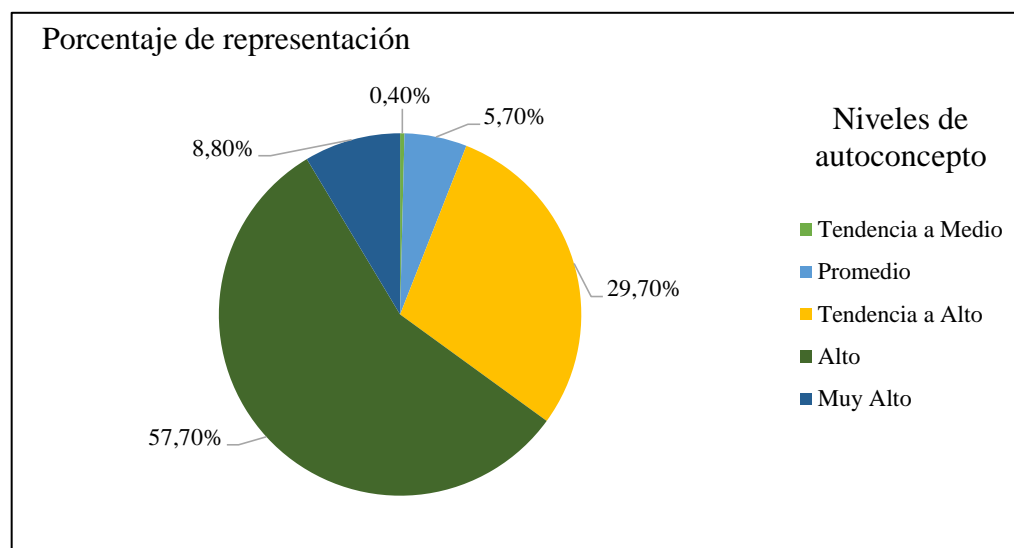


Gráfico 8. Distribución de porcentajes de autoconcepto general escala AF5.

Fuente. Este estudio

Además, es importante identificar las medidas de tendencia central en el Autoconcepto General, con el fin de obtener datos comparativos al momento de evidenciar las correlaciones entre autoconcepto, rendimiento académico y género. Por consiguiente, a continuación, se presenta la tabla con los estadísticos descriptivos.

Tabla 19.

Medidas de tendencia central con autoconcepto global.

Medidas de tendencia central autoconcepto global						
Participantes	Media / Promedio	Mediana	Moda	DesVes	Mínimo	Máximo
654	3,45	3,47	3,6	0,43	2,1	5,0

Fuente. Este estudio

Teniendo en cuenta las medidas de tendencia central aplicadas a las puntuaciones del autoconcepto global, se evidencia que el promedio de las puntuaciones se encuentra en 3,45 aproximadamente, es decir que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de autoconcepto en el nivel Alto, que indican las percepciones que tienen los estudiantes de sí mismos y que además se encuentran determinadas por experiencias personales y el grado de atribución que presentan sobre su propia conducta es adecuado. Esta argumentación se respalda en las puntuaciones obtenidas en otras medidas como la moda, en la que se obtuvo que 3,6 (Alto) es el

dato que más se repite dentro de los resultados. Por su parte se obtuvo que los datos se alejan respecto a la media en un 0,43%, lo cual es significativamente bajo.

4.1.3.2 Dimensiones de autoconcepto.

Los siguientes resultados presentan la distribución de los porcentajes según los niveles de clasificación del autoconcepto para cada una de las dimensiones que conforman el autoconcepto general, estas son: autoconcepto académico, autoconcepto social y autoconcepto emocional.

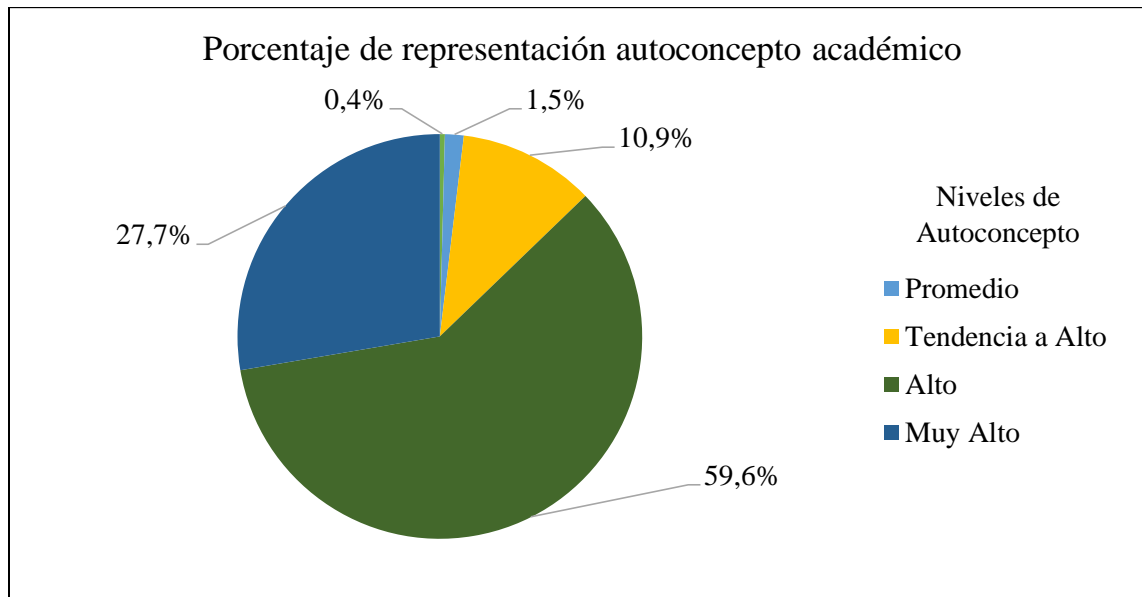


Gráfico 9. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto académico.

Fuente. Este estudio

Los resultados confirman el argumento en el que existe una tendencia de los estudiantes a desarrollar un nivel de autoconcepto favorable, en el cual los participantes presentan un grado de percepción adecuado sobre su desempeño académico, es decir los sentimientos que se tienen sobre el desempeño que cumple su rol a partir de sus docentes y las cualidades valoradas en el ámbito académico.

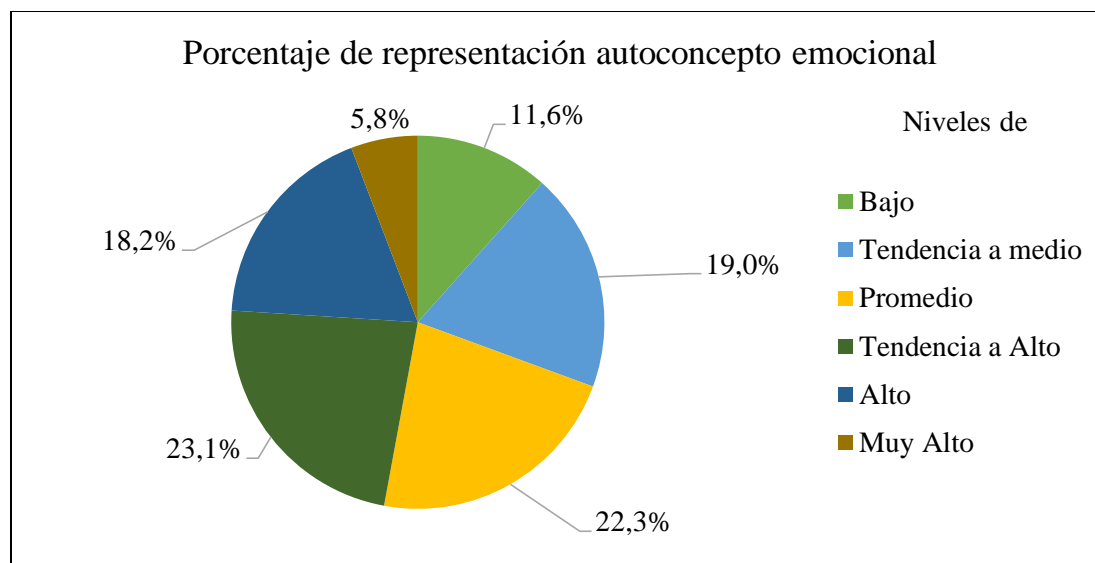


Gráfico 10. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto emocional.

Fuente. Este estudio

En la anterior gráfica se observa que existe una tendencia de los estudiantes a presentar un nivel de autoconcepto emocional con Tendencia a Alto, en el cual los participantes perciben sus estados emocionales y dan respuesta efectiva a situaciones específicas. Además, tienen la capacidad para controlar y regular sus emociones.

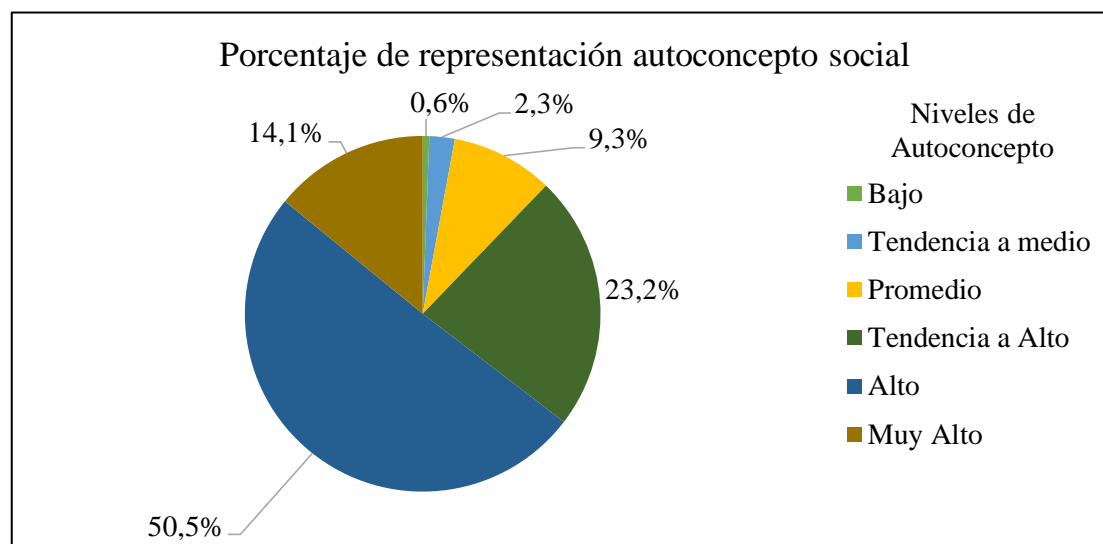


Gráfico 11. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto social.

Fuente. Este estudio

Los resultados demuestran que existe una tendencia de los estudiantes a presentar un nivel de autoconcepto social Alto, es decir que tienen un grado de percepción adecuado con relación a su

desempeño frente a las relaciones sociales, habilidades sociales y red de apoyo.

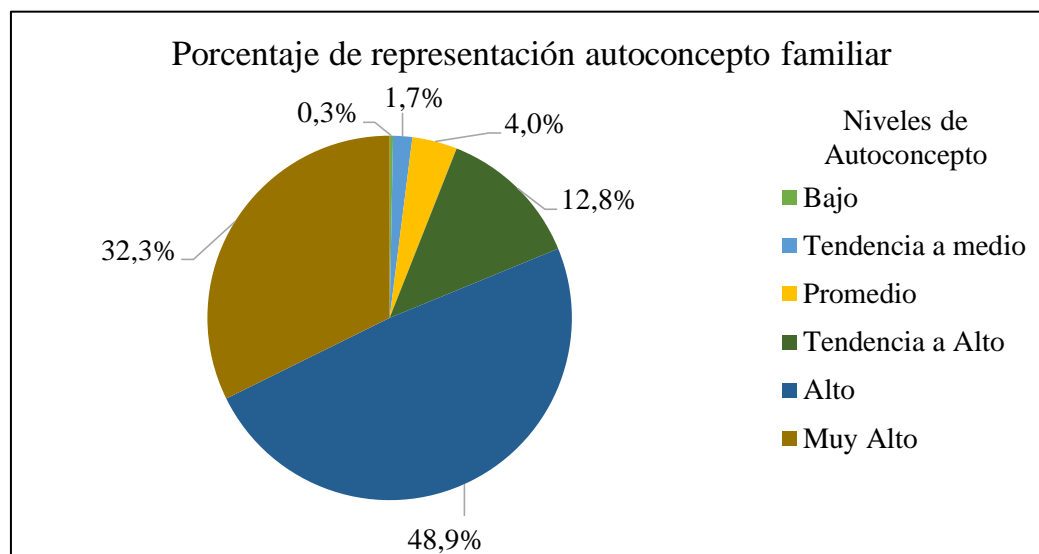


Gráfico 12. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto familiar.

Fuente. Este estudio

Lo anterior, indica la existencia de una tendencia de los estudiantes a presentar un nivel de autoconcepto familiar Alto, es decir que los (las) participantes han desarrollado percepciones adecuadas en su relación, integración e implicación familiar.

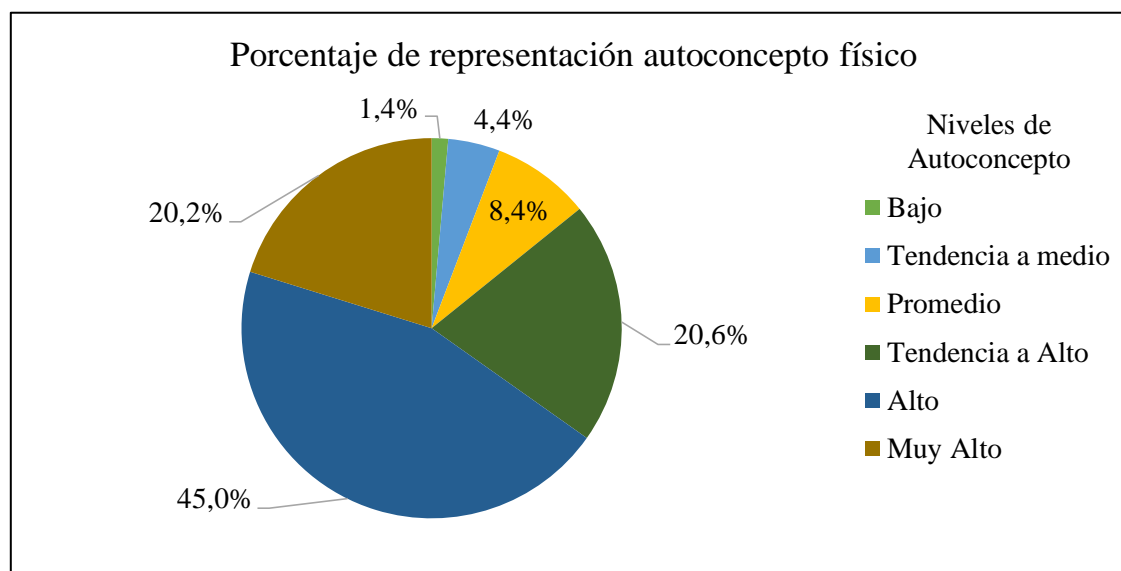


Gráfico 13. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto físico.

Fuente. Este estudio

Los resultados indican que existe una tendencia de los (las) estudiantes a presentar un nivel de autoconcepto físico Alto, es decir que la mayoría se perciben físicamente agradables, lo cual implica específicamente prácticas de autocuidado como el deporte.

4.1.4 Autoconcepto y Género.

En los siguientes resultados se describen los datos obtenidos de acuerdo con el autoconcepto global y cada una de las dimensiones que lo conforman y su respectiva comparación frente los géneros del estudio.

En general los géneros Hombres, Mujeres y Diversidad sexual presentan similitudes en función de las dimensiones de autoconcepto académico y autoconcepto social. Por su parte las dimensiones de autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico presentan diferencias significativas. Lo cual sugiere que es necesario incluir tanto similitudes como diferencias en los análisis que se desarrollen en la fase cualitativa, al igual que se espera reconocer que elementos podrían llegar a ser un punto de partida de la discusión que se espera plantear. Otro elemento que es necesario reconocer es la representatividad de la categoría Diversidad sexual, pues desde un primer momento se cuenta con una representación menor en comparación con los otros géneros de estudio.

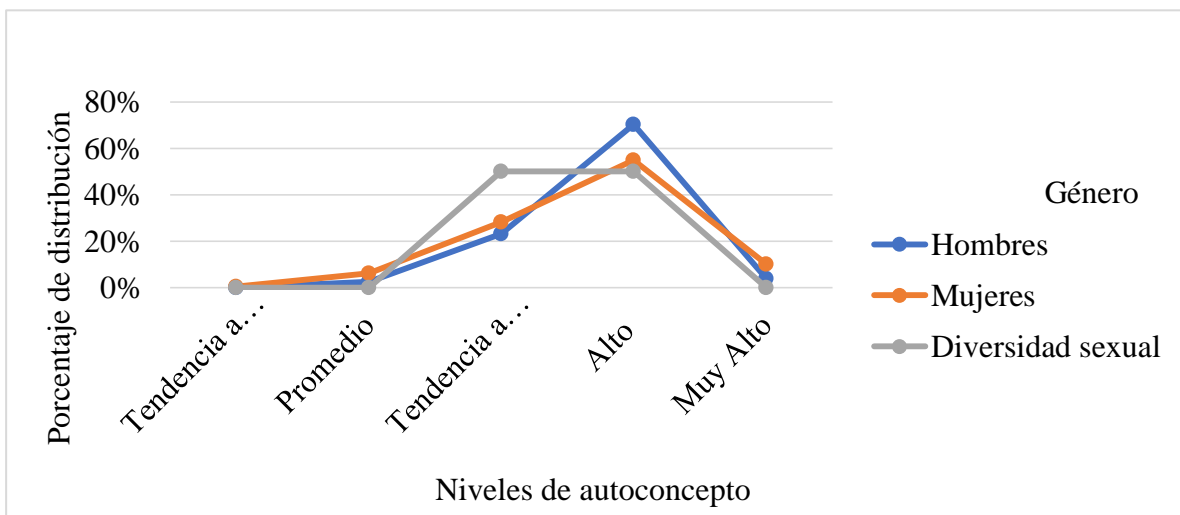


Gráfico 14. Distribución de porcentajes de autoconcepto general y género.

Fuente. Este estudio

Los resultados significativos señalan que en general los Hombres presentan un nivel superior de autoconcepto general alto con respecto a los géneros Mujeres y Diversidad sexual. Además, se reconoce que las Mujeres presentan una tendencia a presentar un nivel inferior de autoconcepto general (tendencia a medio y promedio) con referencia a los demás géneros. Por su parte el género Diversidad Sexual presenta un mayor puntaje en los niveles de autoconcepto general con tendencia a alto.

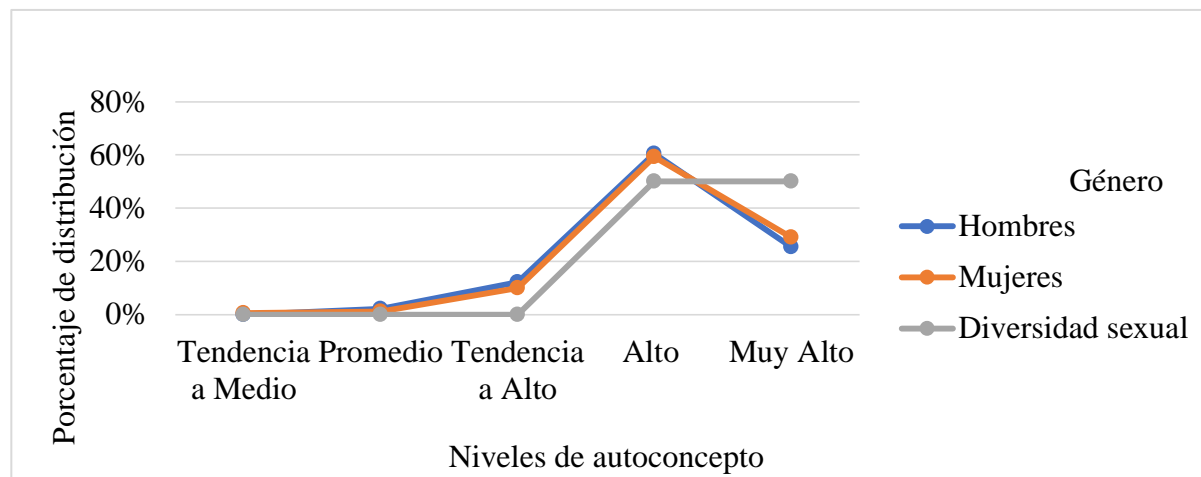


Gráfico 15. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto académico y género.

Fuente. Este estudio

En la anterior gráfica se observa que no existen diferencias significativas entre los niveles de autoconcepto académico de hombres y mujeres, pues como se puede apreciar en la Figura 15, los porcentajes evidenciados en las líneas son similares. No obstante, en cuanto a la categoría Diversidad sexual existe una tendencia a presentar niveles superiores de autoconcepto académico con respecto a los demás.

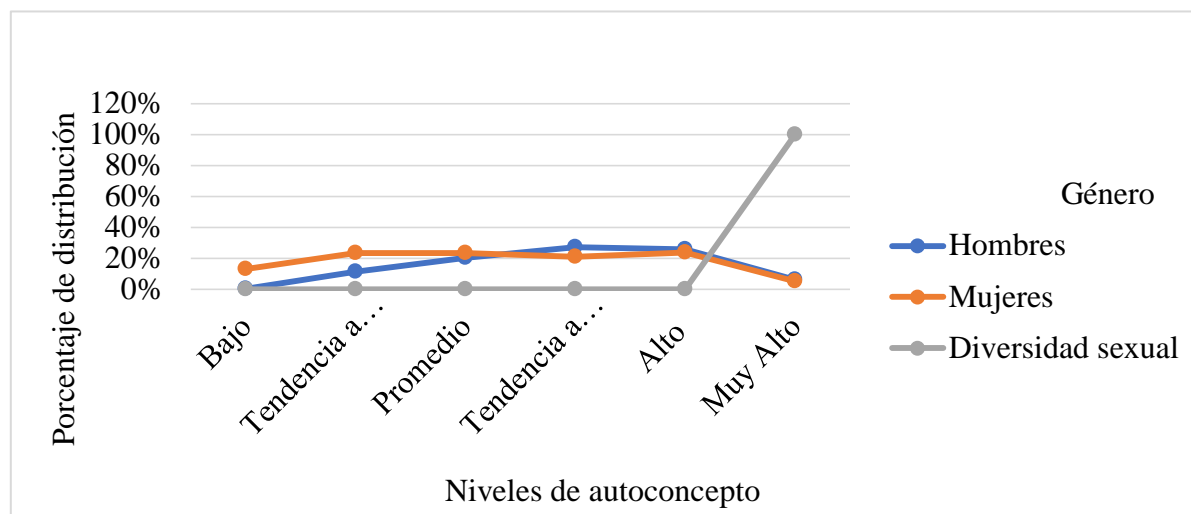


Gráfico 16. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto emocional y género.

Fuente. Este estudio

La anterior gráfica demuestra que el género Mujeres tiende a presentar niveles superiores de bajo autoconcepto emocional con respecto a las categorías de Diversidad sexual y Hombres. Lo cual sugiere que éste podría llegar a ser un punto de partida que se profundizará en la fase cualitativa. Además, los niveles de autoconcepto emocional en el género Diversidad sexual es superior con respecto a los otros géneros. Lo cual sugiere que es necesario profundizar este elemento en la fase cualitativa del estudio.

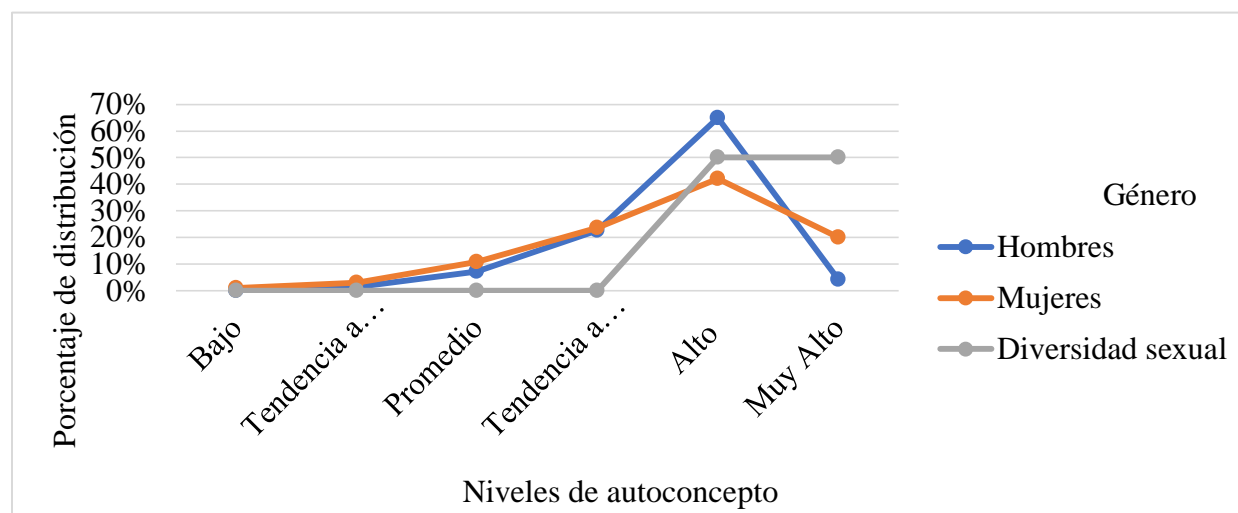


Gráfico 17. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto social y género.

Fuente. Este estudio

Los resultados significativos demuestran que el género Hombres presenta un nivel superior de autoconcepto social alto con respecto a los géneros Mujeres y Diversidad sexual. Además, el género Mujeres evidencia niveles de autoconcepto social bajo. Estos hallazgos podrían formar la base sobre la cual se soporte la fase cualitativa del estudio.

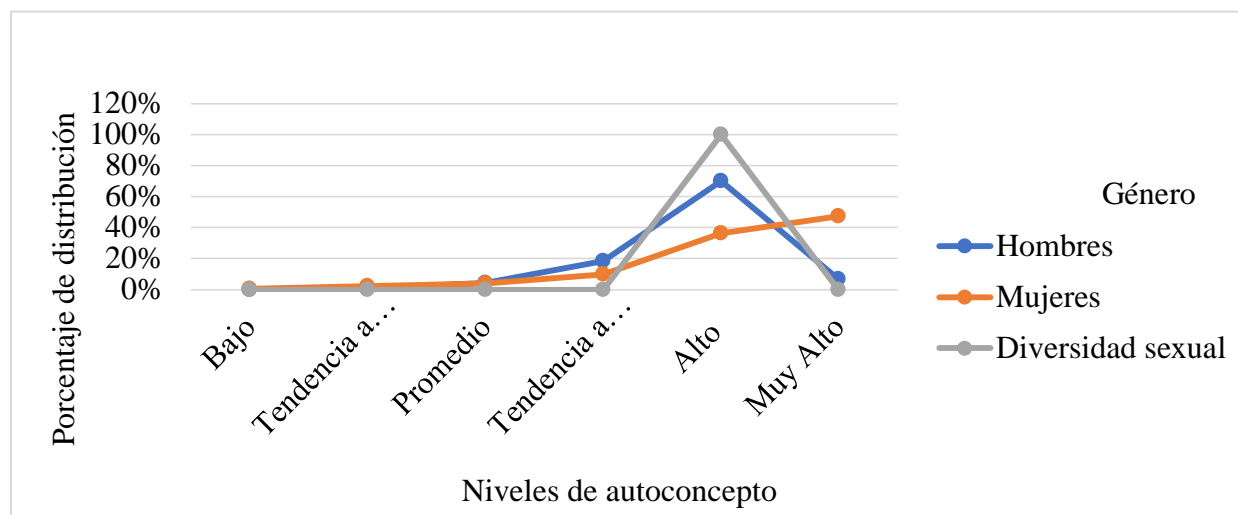


Gráfico 18. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto familiar y género.

Fuente. Este estudio

En la anterior gráfica se puede observar que los géneros Hombres, Mujeres y Diversidad sexual comparten las mismas características en cuanto al autoconcepto familiar, con una tendencia a presentar niveles de autoconcepto familiar alto. No obstante, las mujeres presentan el menor porcentaje de distribución para este nivel, por lo cual es necesario profundizar en elementos cualitativos que permitan analizar esta tendencia.

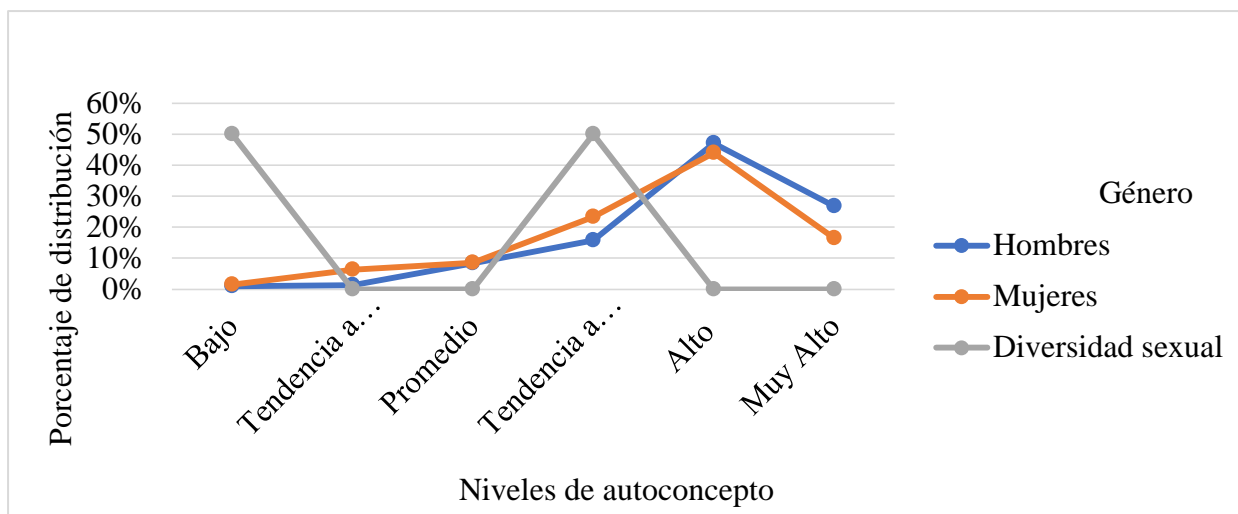


Gráfico 19. Distribución de porcentajes dimensión de autoconcepto físico y género.

Fuente. Este estudio

En la dimensión de autoconcepto físico se presentan más diferencias en comparación con las anteriores. En este sentido, se resalta que la categoría de Diversidad sexual presenta un porcentaje mayor de bajos niveles de autoconcepto físico en comparación con Hombres y Mujeres. Lo cual sugiere que es necesario profundizar en la fase cualitativa este hallazgo, por su parte los géneros Hombres y Mujeres presentan tendencias similares, siendo las mujeres el grupo que menor porcentaje presenta con referencia a los demás géneros.

4.1.5 Relación entre rendimiento académico y autoconcepto.

4.1.5.1 Pruebas de normalidad.

Para iniciar la realización de las correlaciones entre las variables del estudio y poder comprender el comportamiento de estas, fue necesario realizar las pruebas de normalidad de los datos obtenidos en las variables rendimiento académico y autoconcepto, ya que este paso es esencial para la selección de pruebas estadísticas adecuadas, sean paramétricas o no paramétricas (Pedrosa, Juarros, Robles, Basteiro & García. 2015).

En este caso y dadas las características de las variables y el número de participantes se realizaron las pruebas de normalidad a través del estadístico de Kolmogorov Smirnov, debido a que es una prueba que permite el estudio de amplitud más allá de una observación de 50 datos. Además. Se tuvo en cuenta las siguientes hipótesis de trabajo:

- H_0 : la hipótesis nula o hipótesis de trabajo se acepta cuando los datos presentan una distribución homogénea, es decir que cuando p-valor es superior a 0.05 se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna o del investigador.
- H_i : la hipótesis alterna o del investigador es diferente de la H_0 , es decir que cuando p-valor es menor 0.05 se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis del investigador, lo que quiere decir que la distribución de los datos no es normal.

De igual manera es importante resaltar, como se indicó al inicio de los resultados, los análisis estadísticos para determinar las correlaciones entre las variables del género Diversidad sexual, no se establecieron debido a que no presentan una representatividad significativa con respecto a las demás (ver Figura 1), por tal motivo, no fueron consideradas dentro de los siguientes resultados.

La siguiente tabla presenta los resultados de las pruebas de normalidad aplicadas a la variable rendimiento académico a través del estadístico Kolmogorov Smirnov.

Tabla 20.

Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov variable de rendimiento académico desagregado por género Femenino, Masculino.

<i>Género</i>	<i>Estadístico</i>	<i>P-valor</i>
Femenino	0.53	0.07
Masculino	0.58	0.047

Fuente. Este estudio

En el análisis de normalidad de la variable rendimiento académico, se obtuvo una puntuación de p-valor de 0.07, lo cual establece que la distribución de los datos en el género femenino es normal. En el caso del género masculino, se obtuvo una puntuación de p-valor de 0.47 aceptando la hipótesis de investigador, es decir, que la distribución de los datos no es normal.

La siguiente tabla presenta los resultados de las pruebas de normalidad aplicadas a la variable autoconcepto a través del estadístico Kolmogorov Smirnov.

Tabla 21.

Prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov dimensiones del autoconcepto desagregados por género.

Género Femenino (n 412)		
Dimensión	Estadístico	P-valor
A. Académico	.090	.000
A. Social	.070	.000
A. Emocional	.071	.000
A. Familiar	.090	.000
A. Físico	.077	.000
A. General	.053	.008
Género Masculino (n 240)		
Dimensión	Estadístico	P-valor
A. Académico	.090	.000
A. Social	.135	.000
A. Emocional	.081	.001
A. Familiar	.142	.000
A. Físico	.103	.000
A. General	.052	.200

Fuente. Este estudio

En el análisis de normalidad de la variable autoconcepto en sus diferentes dimensiones se puede observar que en el género femenino la distribución es anormal en las dimensiones de autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico con un p-valor de .000. Por su parte, en el autoconcepto general, se acepta la hipótesis nula, es decir, se presenta normalidad en los datos debido a que el p-valor es .008.

En el análisis de normalidad de la variable autoconcepto en sus diferentes dimensiones, se puede observar que en el género masculino la distribución es anormal en todas las dimensiones de autoconcepto, aceptando la hipótesis del investigador. Por su parte, en el autoconcepto general, se acepta la hipótesis nula, es decir, se presenta normalidad en los datos debido a que el p-valor es .200.

4.1.5.2 Correlaciones entre rendimiento académico y autoconcepto general.

Dados los resultados de las pruebas de normalidad, para determinar las correlaciones entre las variables se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman para muestras no paramétricas en las dimensiones de autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico). Mientras que para la toma de decisiones se tuvo en cuenta las siguientes hipótesis de trabajo:

- H0: la hipótesis nula determina que no hay asociación entre variables siempre que el p-valor sea mayor a 0.05.
- H1: la hipótesis alterna o del investigador determina que, si hay asociación entre variables, siempre que el p-valor sea menor a 0.05.

A continuación, se presenta la siguiente tabla con los resultados de las correlaciones establecidas entre rendimiento académico y autoconcepto general con el coeficiente de correlación de Spearman, significancia estadística, tamaño del efecto (p) y potencia estadística ($1-\beta$), las cuales fueron discriminadas a partir de los géneros Femenino y Masculino.

Es importante tener en cuenta para el cálculo del tamaño del efecto que en la prueba Chi cuadrado los criterios de medición indica un tamaño de efecto sea pequeño (.10), mediano (.30) o grande (.50).

Tabla 22.

Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto general por género.

Género		Promedio de notas	A. General
Femenino	Rho de Spearman	de 1.000	,135**
		Coeficiente de correlación (p)	
		Sig. (bilateral)	.006
		P	0.36
		1- β	0.99
		N	412
Masculino	Rho de Spearman	de 1.000	,76
		Coeficiente de correlación (p)	
		Sig. (bilateral)	.243
		P	0.99
		1- β	1.0
		N	240

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente. Este estudio

Los resultados evidencian que existe una correlación significativa entre el promedio de notas y el autoconcepto general en el género Femenino. De este modo, el rendimiento académico de las mujeres correlaciona con el autoconcepto general, con un coeficiente de correlación = 135, con p valor = .006, el tamaño del efecto (p) es de 0.36 (mediano) lo que indica que, para el caso de las mujeres, medianamente hay una influencia de una variable sobre la otra, potencia ($1-\beta$), lo cual indica que esta correlación es generalizable y prevalente para mujeres. Mientras que, en el género Masculino, no se presenta una correlación significativa entre las variables, con tamaño del efecto 0.8 grande y una potencia ($1-\beta$) de 1.0.

4.1.5.3 Correlaciones entre rendimiento académico y las dimensiones de autoconcepto.

Es importante reconocer que, si bien no existe una correlación significativa entre el autoconcepto general del género Masculino, los resultados varían en función de los análisis de las correlaciones que se obtuvieron a partir de cada una de las dimensiones de autoconcepto, específicamente en el autoconcepto académico y autoconcepto emocional.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de las correlaciones obtenidas entre rendimiento académico y autoconcepto académico.

Tabla 23.

Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto académico por género.

Género		Promedio de notas	A. Académico
Femenino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	1.000
		Sig. (bilateral)	,337**
		P	.000
		1- β	0.58
		N	412
Masculino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	1.000
		Sig. (bilateral)	,334**
		P	.000
		1- β	0.57
		N	240

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente. Este estudio

Los resultados evidencian que existe una correlación significativa entre el promedio de notas y el autoconcepto académico en el género Femenino. De este modo, el autoconcepto académico

de las mujeres correlaciona con el rendimiento académico, con un coeficiente de correlación = 337, p valor .000, tamaño del efecto (p) 0.58 que indica un efecto grande o importante, es decir, la magnitud de esta relación en el caso de las mujeres es relevante, la potencia de 1.0 indica que es prevalente y generalizable en mujeres. Mientras que, en el género Masculino, se presenta una correlación significativa entre el promedio de notas y el autoconcepto académico, con un coeficiente de correlación = 334, con p valor de .000, tamaño del efecto (p) 0.57 que indica un efecto grande o importante, es decir, la magnitud de esta relación en el caso de los hombres es relevante, la potencia de 1.0 indica que es prevalente y generalizable. En este caso el p valor inferior a .05 permite aceptar la hipótesis de investigación. Además, es importante resaltar que el género Femenino presenta una mayor correlación con respecto al género Masculino.

La siguiente tabla presenta los resultados de las correlaciones obtenidas entre rendimiento académico y autoconcepto emocional.

Tabla 24.

Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto emocional por género

Género		Promedio de notas	A. Emocional
Femenino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	de 1.000 ,119**
		Sig. (bilateral)	.016
		P	0.4
		1-β	0.99
		N	412 412
Masculino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	de 1.000 -,49
		Sig. (bilateral)	.445
		P	0.7
		1-β	1.0
		N	240 240

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente. Este estudio

En la anterior tabla se evidencian la existencia de una correlación significativa entre el promedio de notas y el autoconcepto emocional en el género Femenino. De este modo, el rendimiento académico de las mujeres correlaciona con el autoconcepto emocional, con un coeficiente de correlación = 119, p valor = .016, con un tamaño de efecto (p) de 0.34 (mediano), es decir, que, para el caso del género femenino, el autoconcepto emocional se relaciona medianamente con el rendimiento académico y la potencia indica que es prevalente y generalizable en este género. Mientras que, en el género Masculino, no se presenta una correlación significativa entre las variables.

La siguiente tabla presenta los resultados de las correlaciones obtenidas entre rendimiento académico y autoconcepto social.

Tabla 25.

Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto social por género.

Género		Promedio de notas	A. Social
Femenino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	de 1.000 ,039
		Sig. (bilateral)	.430
		P	0.19
		1- β	0.99
		N	412
			412
Masculino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	de 1.000 ,020
		Sig. (bilateral)	.762
		P	0.14
		1- β	0.92
		N	240
			240

Fuente. Este estudio

Los resultados permiten identificar, que, si bien existe una correlación entre el promedio de notas y el autoconcepto social en ambos géneros, esta relación no es estadísticamente significativa. Además, el género Femenino presenta una mayor correlación con respecto al

género Masculino. Lo cual sugiere que este aspecto podría incluirse como un punto sobre el cuál se profundice en la fase cualitativa.

La siguiente tabla presenta los resultados de las correlaciones obtenidas entre rendimiento académico y autoconcepto familiar.

Tabla 26.

Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto familiar por género.

Género		Promedio de notas	A. Familia r
Femenino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	,082
		Sig. (bilateral)	.097
		P	0.28
		1- β	0.99
		N	412
Masculino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	,019
		Sig. (bilateral)	.775
		P	0.13
		1- β	0.91
		N	240

Fuente. Este estudio

En la anterior tabla se puede observar, que, si bien existe una correlación entre el promedio de notas y el autoconcepto familiar en ambos géneros, esta relación no es estadísticamente significativa. Además, el género Femenino presenta una mayor correlación con respecto al género Masculino. Lo cual sugiere que este aspecto podría incluirse como un punto sobre el cuál se profundice en la fase cualitativa.

La siguiente tabla presenta los resultados de las correlaciones obtenidas entre rendimiento académico y autoconcepto físico.

Tabla 27.

Correlación entre rendimiento académico y autoconcepto físico por género.

Género			Promedio de notas	A. Físico
Femenino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	1.000	,038
		Sig. (bilateral)		.437
		p		0.19
		1- β		0.99
		N	412	412
Masculino	Rho de Spearman	Coeficiente de correlación (p)	1.000	-.005
		Sig. (bilateral)		.940
		p		0.07
		1- β		0.99
		N	240	240

Fuente. Este estudio

Los resultados demuestran que, si bien existe una correlación entre el promedio de notas y el autoconcepto físico en ambos géneros, esta relación no es estadísticamente significativa.

4.2. Resultados Fase 2 Cualitativa.

Para los resultados cualitativos y de acuerdo con el plan de análisis de datos propuesto, los hallazgos fueron obtenidos luego de implementar los procesos que corresponden a la codificación en el marco de los postulados de la Teoría Fundamentada y la investigación cualitativa. Además, los resultados fueron agrupados de acuerdo con las categorías de análisis establecidas y emergentes, luego de obtener una saturación de códigos.

4.2.1 Red semántica categorías y subcategorías cualitativas del estudio.

Se encontraron nueve grandes familias interrelacionadas entre sí: estereotipos, prejuicios-discriminación, apoyo social, autoconcepto, feminización y masculinización, salud mental, factores de riesgo y protectores, pensamiento conservador-pensamiento progresista y deserción-retraso. Categorías que se construyeron de acuerdo con el proceso de triangulación entre los

relatos, experiencias y opiniones de los participantes, los postulados teóricos y referentes investigativos.

A continuación, se presenta un gráfico que muestra las relaciones o vínculos entre las subcategorías construidas, las cuales fueron sintetizadas en una red semántica.

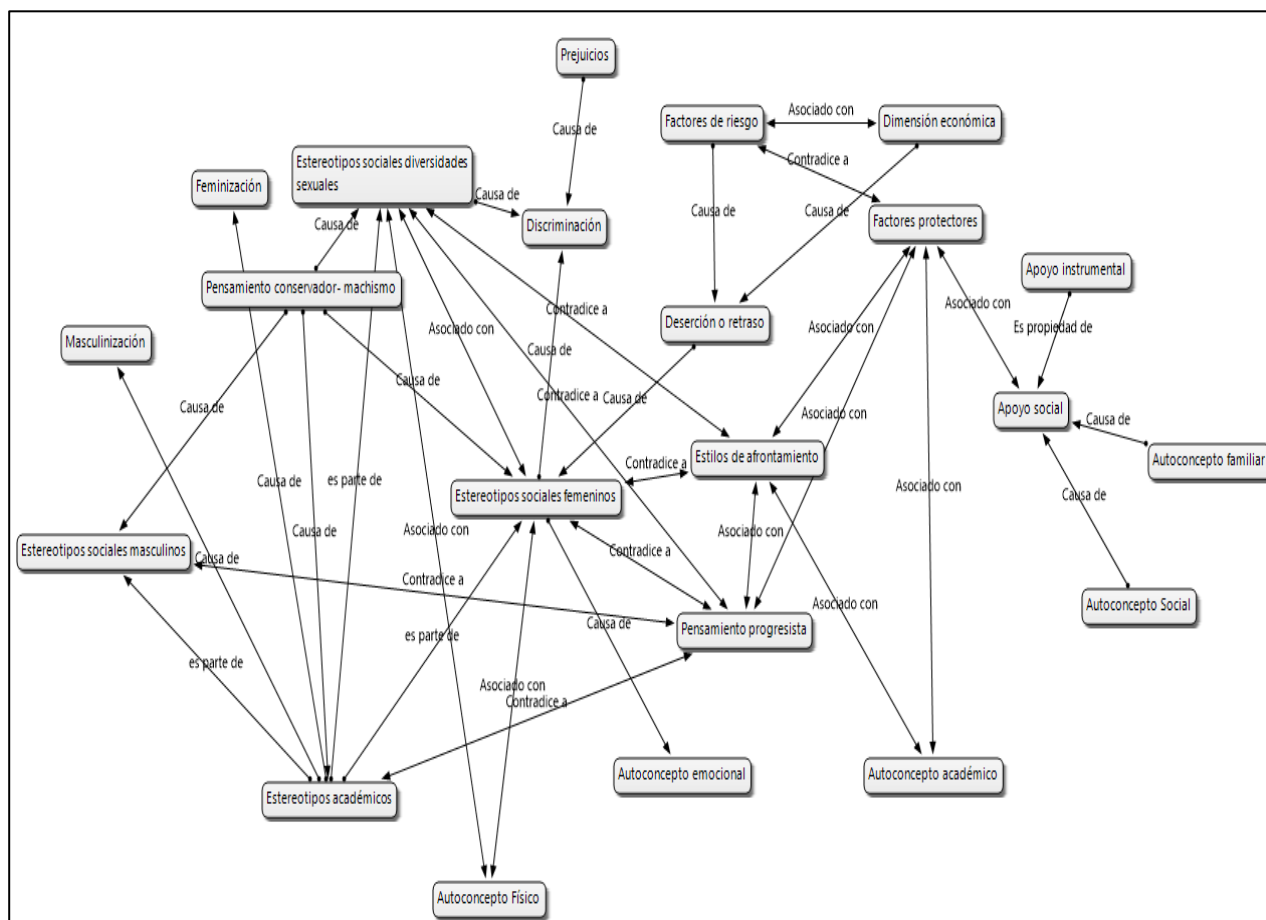


Gráfico 20. Red semántica subcategorías.

Fuente. Este estudio

La subcategoría mayor referida por los/las participantes es estereotipos, en primer lugar, femeninos, los cuales están asociados a estereotipos de comunidad diversa y en segundo lugar estereotipos masculinos. Esta mayor referencia a estereotipos sociales femeninos y de diversidades es la evidencia de cómo estos estereotipos afectan sobre todo a estos grupos poblacionales y en menor frecuencia a hombres. También surgió una subcategoría de estereotipos académicos causados por los estereotipos de género, especialmente dentro del ámbito académico y que además son causa de los fenómenos de mayor presencia masculina o femenina en las ramas del conocimiento, demostrando así, que los estereotipos de género operan

en los diferentes contextos donde se mueve el ser humano y no siendo el contexto educativo y la educación en general la excepción. El autoconcepto físico y emocional se relacionan principalmente con los estereotipos sociales femeninos, esto quizá por la asociación de la emocionalidad con lo femenino y culturalmente se les han asignado ciertos prototipos o estándares físicos a las mujeres.

En estas relaciones causales, el pensamiento conservador- machista es la causa de estereotipos (femeninos, masculinos, de diversidades, académicos) y prejuicios que desembocan en la discriminación, este tipo de pensamiento ha sido el cimiento de la construcción de las sociedades actuales, dotando de orden, características y roles de acuerdo al género y desemboca en acciones discriminatorias cuando la realidad no se ajusta a su manera de concebir el mundo. De igual manera dentro del análisis, la deserción o retraso es entendida desde la perspectiva de género, es por ello que se identificó que para los participantes puede ser causada por los estereotipos, pero sobre todo los femeninos, que encasillan a las mujeres en roles tradicionales en la sociedad, entre estos la maternidad y su función dentro del hogar.

En contraposición a ello, se identificó el pensamiento progresista, el cual contradice a todos los tipos de estereotipos identificados y se asocia con los estilos de afrontamiento, factores protectores en salud mental que a su vez se asocian con autoconcepto académico, apoyo social categoría dentro de la cual es propiedad el apoyo instrumental. Los autoconceptos familiar y social son causas del apoyo social percibido. Es importante mencionar que en contraposición a los factores protectores se encuentran los factores de riesgo y dentro de ellos la dimensión económica.

Dicho de otra manera, la categoría de salud mental, entendida desde la Ley de Salud Mental desde su integralidad, como el estado en movimiento expresado en la cotidianidad con comportamiento e interacciones, que permite de manera individual y colectiva desplegar diferentes recursos personales que le permiten desenvolverse en los roles ocupados en la sociedad, establecer interacciones y contribuir a la comunidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017), engloba factores protectores y factores de riesgo, entre ellos los estilos de afrontamiento, el autoconcepto académico, y en la subcategorías de apoyo social e instrumental los autoconceptos familiar y social, en este sentido, el pensamiento progresista aporta a la salud mental.

4.2.2 Estereotipos, prejuicios y discriminación.

Entre las subcategorías del estudio, se encontró que existe una referencia mucho mayor hacia los estereotipos sociales, pero también prejuicios y discriminación. Se identificaron algunos prejuicios respecto a las mujeres en aspectos académicos y principalmente en carreras masculinas. Además, existen algunas formas de expresión para referirse a grupos feministas. Algunos relatos que permiten comprender estas relaciones se describen a continuación:

“Uno llega de mujer y todos los hombres le quedan mirando y empiezan a murmurar”; “Feminazis”.

Dichos estereotipos y prejuicios conllevan a la discriminación, que si bien, no se presenta de manera directa en la universidad, coexiste dentro del imaginario colectivo. Frente a esto se pueden reconocer algunas afirmaciones:

“No todo el mundo está dispuesto a recibir personas de la comunidad, y pueda que los traten de agredir, digamos más que disfrazado, por eso también los eviten”, “hay un rechazo muy grande y uno conoce personas así”

Se manifiesta igual la existencia de *“machismo, sexismo”* y la discriminación hacia las mujeres *“a la mujer se la discrimina demasiado”* y violencia de género hacia ellas.

De igual manera, es importante reconocer que se presenta el bullying o acoso escolar hacia los hombres, sobre todo en el ámbito académico, es decir cuando están en carreras de presencia mayoritariamente femenina.

En la siguiente gráfica se muestran las citas asociadas por los y las participantes en relación a los estereotipos sociales femeninos, seguidamente se precisará en cuanto a estereotipos de diversidades sexuales, masculinos y finalmente los estereotipos en educación.

4.2.2.1 Estereotipos sociales femeninos.

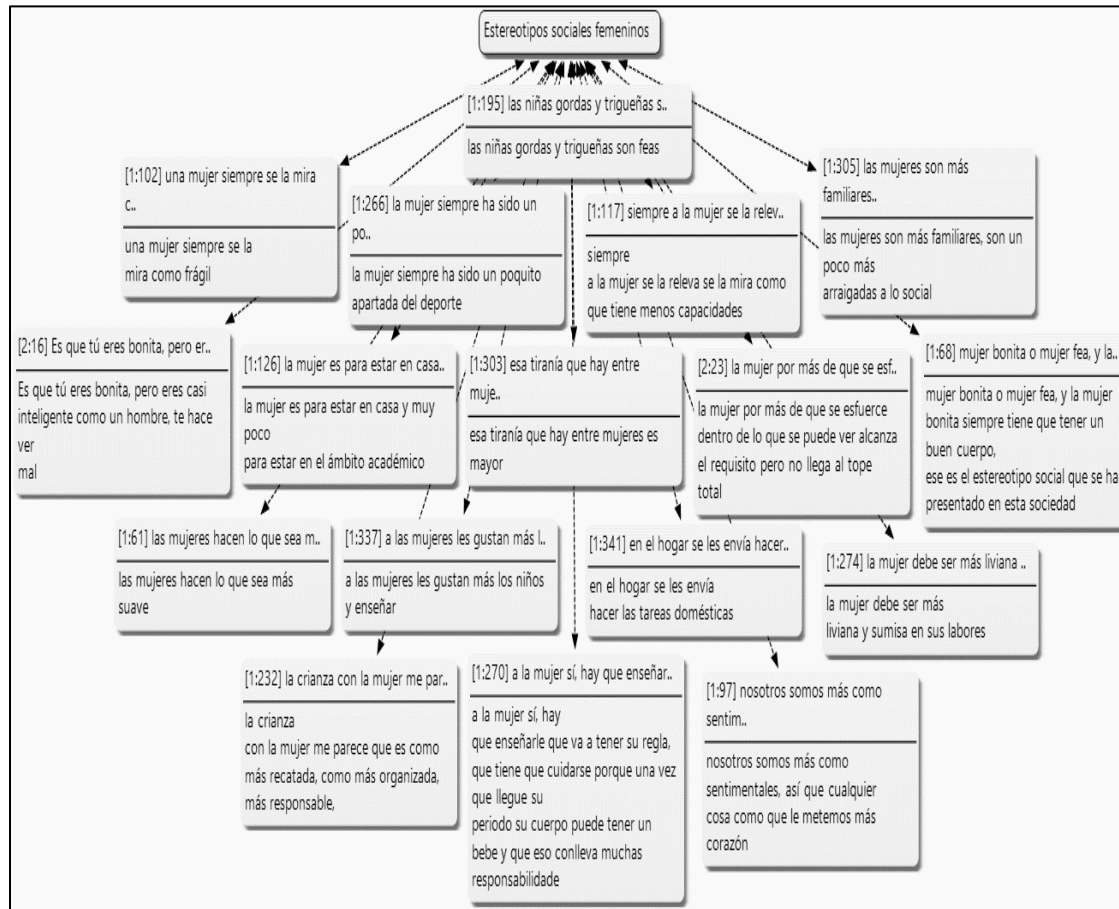


Gráfico 21. Estereotipos sociales femeninos.

Fuente. Este estudio

4.2.2.2 Estereotipos sociales de la población diversa.

Cabe anotar que los estereotipos sociales de la población diversa se relacionan en gran medida con los femeninos, principalmente cuando se hace referencia a que son: “disciplinados” y “organizados” por otro lado que “se dedican a su estética” “son buenos/as para las artes” y “poco les gustan los deportes”.

4.2.2.3 Estereotipos sociales masculinos.

Los estereotipos sociales masculinos se relacionan mucho con la fuerza, la inteligencia, la conquista, “son distraídos”, “relajados”, “deportistas” en afirmaciones como:

Por naturaleza el hombre como que radica fuerza”, “nosotros de hombres somos más relajados” “el rol que se tiene del hombre como alguien como que no expresa sus

emociones” “los hombres tienen un ego demasiado alto” “los hombres son como de más libertinaje” “los hombres deberían tener voz y fuerza” “los hombres de mi grupo y de la mayoría que he mirado, ósea, más se comprometen como a conquistar a la niña más linda de la universidad” “si un hombre es delicado, entonces tiende a perder su masculinidad” “los hombres no son tan comprometidos a la hora del estudio” “el hombre quien juega el papel que es de inteligente, pero no aplicado” “uno se distrae en muchas cosas, en juegos, deportes y muchas otras”.

En contraposición a ello y en menor proporción, se encontró comentarios como *“los hombres son como más dedicados, como más centrados en el estudio” “los hombres tienen mayor tendencia a ser más amistosos, a salir más”*, estas expresiones textuales permiten tener un panorama de los estereotipos masculinos encontrados.

4.2.2.4 Estereotipos académicos.

Es importante ejemplificar los estereotipos académicos, ya que estos son el resultado de los estereotipos sociales y a su vez los estereotipos académicos son causa de los fenómenos de mayor presencia masculina o femenina dentro de las ramas del conocimiento. En la siguiente figura se ilustra cómo se perciben estos fenómenos a partir de los estereotipos de género académicos.

En la siguiente gráfica se muestran las citas asociadas por los y las participantes frente a los estereotipos académicos.

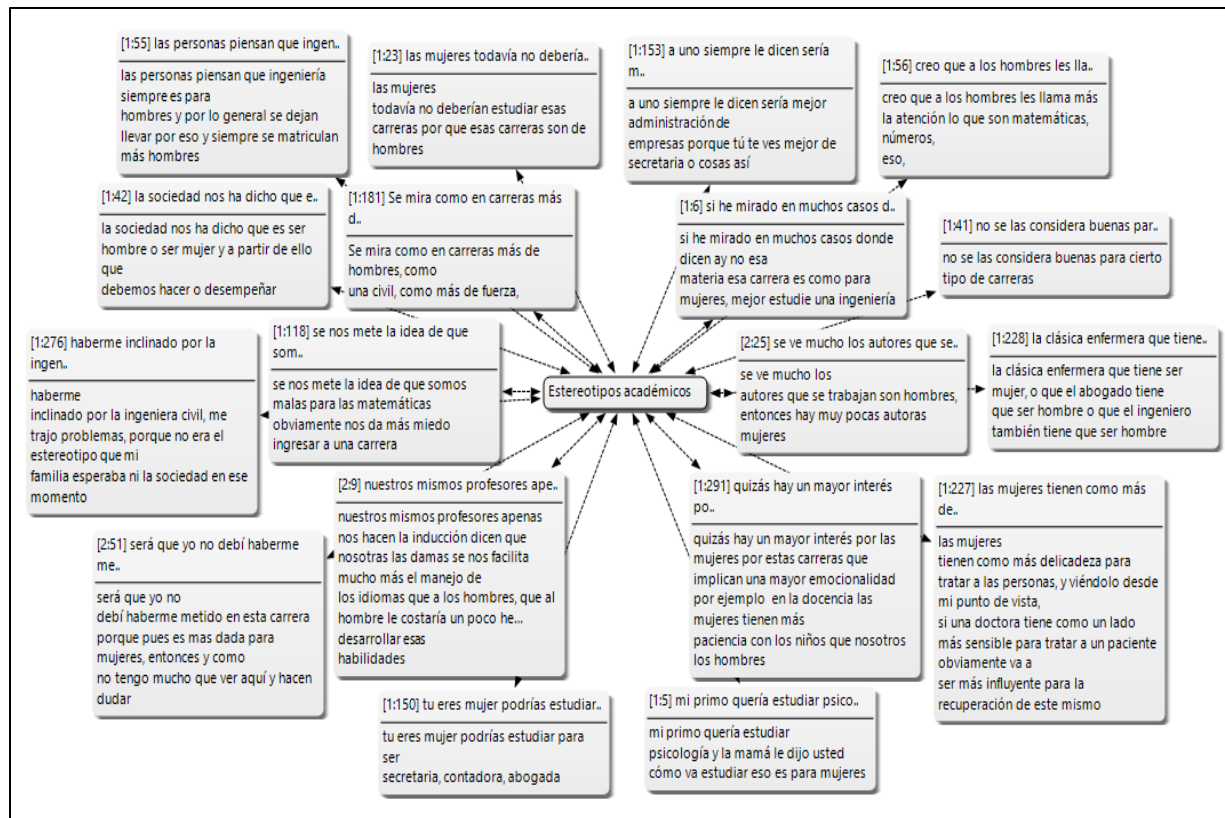


Gráfico 22. Estereotipos académicos expresados por mujeres / hombres / población diversa.

Fuente. Este estudio

4.2.2.5 Prejuicio y discriminación categorías emergentes.

Asociado a la categoría de estereotipos, se encontró como categorías emergentes prejuicios y discriminación, en primera medida, en esta relación los prejuicios son causa de la discriminación al igual que los estereotipos, es importante señalar que en estos resultados fue más evidente los prejuicios y la discriminación hacia las personas de diversidad sexual, por ejemplo: “La sociedad ataca mucho que un hombre se lo vea vestido como mujer, como que sorprende mucho...o así mismo una mujer en verse o vestirse como hombre”.

Además, se hace referencia principalmente a la estigmatización que se presenta dentro de esta categoría, por ejemplo: “*por ser población diversa ya lleva como un estigma*”. De igual manera, se recalca, sobre todo, la situación en zonas rurales “*ese estigma que se maneja en zonas rurales o en algunas poblaciones es bastante marginado*”, esa no aceptación social de la diferencia lleva a que las personas diversas expresen su libertad de identidad u orientaciones sexuales, como se puede observar en los siguientes relatos:

“tú no puedes llegar a decir abiertamente no mira a mí me gustan los hombres así o me gustan las mujeres”, “algunas personas no tienen ese valor de decir: sí y soy gay y me siento bien como soy, sino que algunos tienden como a ocultarlo”.

Si siguiendo esta línea, se reconoce la presencia de discriminación y evitación, por ejemplo: *“las personas LGBTI son discriminadas por las personas, a mí no me caen mal, pero no quiero relacionarme con ellos”.*

Un aspecto importante, se constituye en función de la presencia de bullying o acoso no generalizado tanto de docentes como de estudiantes, por ejemplo: *“En mi carrera por ejemplo se da mucho el bullying por parte de los profes, se la montan a las personas por ser distintas y uno esta con ese miedo de no querer hablar porque se la montan”.*

Por otro lado, y en menor medida, se encuentran prejuicios y discriminación hacia las mujeres, se reconoce la presencia de machismo, sexismo y violencia hacia ellas, en este sentido se pueden encontrar afirmaciones como:

“Hay mucha violencia de género en la actualidad que se presenta de forma reiterativa...genera una mirada de las mujeres de sí mismas que las segrega de la sociedad”.

Con menor frecuencia se encontró expresiones asociadas a la discriminación de hombres, pero sobre todo cuando estos estudian una carrera no considerada para hombres. El siguiente relato permite corroborar este análisis.

“Empieza a ver ese desnivel y ese bullying hacia ciertos compañeros por el hecho de ser hombres”.

4.2.3 Feminización -masculinización.

Se evidenciaron referencias significativas frente a que unas profesiones o facultades son de preferencia masculina o femenina, estos fenómenos son conocidos en la literatura como masculinización o feminización de las ramas del conocimiento. Particularmente, en el contexto de estudio, se hizo mayor referencia a las carreras de mayor presencia masculina y en menor medida, las carreras de preferencia femenina.

A continuación, se sintetizan los resultados en una nube de palabras, donde se puede apreciar de manera gráfica las carreras asociadas a hombres.

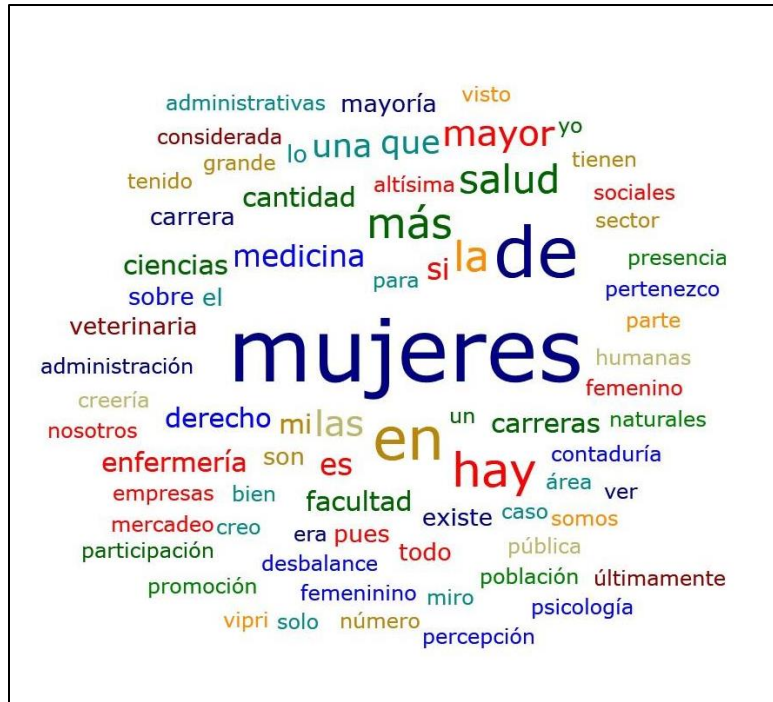


Gráfico 24. Nube de palabras asociadas a la feminización de algunas carreras.

Fuente. Este estudio

Como se logra observar dentro de la nube de palabras, la idea principal surge a partir a la expresión *mujeres* al referirse a la categoría que se encuentra mayoritariamente asociadas por un lado a la facultad de *salud* y por otro lado se resaltan algunas carreras como *psicología*, *medicina veterinaria*, *derecho* y *algunas carreras administrativas*. Además, dentro de la asociación es importante reconocer la cantidad de palabras relacionadas a estas creencias o percepciones, por ejemplo: *más*, *cantidad*, *presencia*. No obstante, también existen palabras que permiten resaltar el análisis crítico de los y las participantes, por ejemplo: *desbalance*.

4.2.4 Salud mental, factores de riesgo, factores protectores.

Es importante reconocer que este hallazgo es particular de algunos participantes y no representa la generalidad de todas las personas que formaron parte del estudio. En este sentido, en la investigación se logró apreciar factores de riesgo y factores protectores en la estancia en la universidad, principalmente asociados a la salud mental.

El siguiente gráfico sintetiza la clasificación de los factores de riesgo y factores protectores encontrados en los relatos y descripciones de los y las participantes.

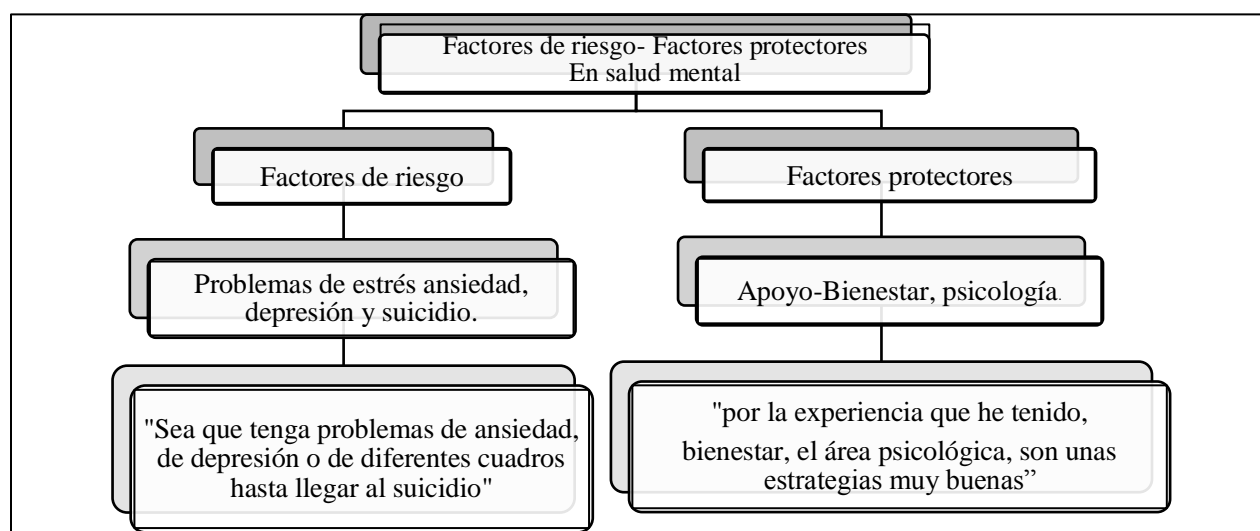


Gráfico 25. Salud mental, factores de riesgo y factores protectores.

Fuente. Este estudio

4.2.4.1 Estilos de afrontamiento emergentes.

Los estilos de afrontamiento son factores protectores que contradicen los estereotipos de las poblaciones mayormente afectadas, es decir, mujeres y diversidades sexuales ya que estos a pesar de los prejuicios, estereotipos y discriminación, les permite sobreponerse a las dificultades y cumplir sus metas y compromisos académicos principalmente. Los estilos de afrontamiento se asocian al pensamiento progresista y autoconcepto académico.

A continuación, se sintetizan las citas o referencias más relevantes en cuanto a esta subcategoría y que además fueron expresadas por los grupos de participantes que forman parte de la categoría género.

Tabla 28.

Síntesis de referencias estilos de afrontamiento.

Grupo poblacional	Referencias
Mujeres	<p>“Toda esa presión que se siente al ser mujer nos permite desarrollar otras capacidades”</p> <p>“logramos liberarnos de tantas cosas y logramos centrarnos en nosotras mismas, en alcanzar una meta, un título un proyecto de vida diferente”</p> <p>“las mujeres vienen con algo, que son más fuertes que los hombres, la sociedad las ha hecho cada vez más fuertes por todo lo que han tenido que luchar”</p>

	<p>“el rendimiento académico es como una salida para demostrar que las mujeres pueden hacer lo que quieran, para romper con el estereotipo”</p> <p>“lo que a mí me interesa es cultivar mi intelecto, para mí es fundamental para mí ser, entonces a mí que me traten de tonta, me traten de cierto tipo de cosas me ofende muchísimo”</p>
Diversidades sexuales	<p>“yo quiero demostrar que soy mejor, que mis orientaciones sexuales no van a afectar mi rendimiento, el desempeño académico como tal”</p> <p>“creo que a las disidencias y a las mujeres nos toca más complicado, por eso puede ser que tenemos un autoconcepto académico más alto y unas notas más altas, para demostrar nuestra capacidad”</p> <p>“quieren destacarse, a pesar de que la sociedad los tiene de diferentes ellos quieren decir que no, ellos tienen las mismas capacidades que un hombre o una mujer y el hecho que pertenezcan a la comunidad diversa no quiere decir que no puedan hacerlo”</p>
Hombres	<p>“ellos no tienen la autoestima tan baja físicamente porque no se enfocan tanto en sus defectos, sino que sacan a relucir más sus virtudes”</p>

Fuente. Este estudio

Apoyo social, como factor protector

En las entrevistas y grupo focal realizado, fue posible identificar la importancia del apoyo social como factor protector para el logro académico, de igual manera como propiedad del apoyo social se precisó en el apoyo instrumental.

Dentro del apoyo social, el elemento más referenciado fue el apoyo de la familia en frases como:

“Partiendo desde la familia, el apoyo que contemos en ella porque es como todo, el primer nivel”, “el apoyo total, en mi familia dijeron, lo que usted quiera estudiar, lo que usted quiera ser, no hay problema”.

Igualmente, la relevancia del grupo de amigos *“hay personas que buscan ayuda en su grupo de amigos, pues para sobrepasar este tipo de inconvenientes”*, se recalca, sobre todo, la importancia del grupo en la comunidad LGBTI *“dentro de la universidad genera sus propios*

grupos con orientaciones sexuales diferentes, ellos se cuidan entre ellos mismos” y más allá de lo social, la importancia que tiene esto en el ámbito académico, por ejemplo:

“Hay muchas personas de la comunidad que apoyan a sus amigos, inclusive les dan energía a sus amigos, no es solo apoyo moral sino académico y eso se presenta mucho en la universidad”.

El apoyo referido, se encuentra más allá del grupo de amigos, como se ilustra en la siguiente expresión: *“el apoyo de su círculo social, grupo de estudio, o diferentes tipos de ayudas, sean académicas, psicológicas, pero uno siempre busca esa manera de salir”*, el apoyo psicológico según las percepciones, es vital en su experiencia universitaria *“el apoyo, personalmente por la experiencia que he tenido, bienestar, el área psicológica”*.

El apoyo instrumental, es un factor reconocido por los y las estudiantes, al respecto estos refieren las siguientes afirmaciones:

“Otros factores son los económicos, por lo general hay varias personas que se encuentran pensando en ¿cómo voy a para el arrendo? Comida, en la práctica académica, me gustaría ir, pero lastimosamente no tengo los recursos”, “también la situación económica e que uno se encuentre, porque es complicado mantenerse en una universidad si usted no cuenta con apoyo económico”

Asimismo, dadas las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes hablan de la necesidad que la universidad implemente más estrategias, por ejemplo:

“Si bien la universidad es publica y se dice incluyente necesita de crear más espacios y estrategias de apoyo a los estudiantes que se encuentran en situaciones muy complejas”.

4.2.4.2 Autoconcepto.

Es importante recalcar que, dentro de la fase cualitativa, se han retomado mayor relevancia aspectos subyacentes al autoconcepto, en este sentido, el autoconcepto según su dimensión está relacionado con categorías como estereotipos y estilos de afrontamiento.

El autoconcepto con mayores asociaciones fue el físico (sobre todo en mujeres y diversidades sexuales) con los estereotipos de los dos grupos poblacionales, se encontró que el autoconcepto físico está permeado por los estereotipos físicos de mujeres en la sociedad.

Por otro lado, los estereotipos sociales femeninos son la causa del autoconcepto emocional. A continuación, se presentan algunas expresiones que permiten fundamentar este análisis.

“Somos por lo general muy emocionales” “yo puedo decir no siento nada y realmente todo me afecta, pero mi posición es que no siento nada y no se lo demuestro ni a mi familia, ni a mis amigos, ni a mi pareja, ni a la universidad, pero todo me está doliendo y me está afectando, entonces en la mujer es una condición importante y que se debería trabajar”

El autoconcepto académico, por su parte, tanto en hombres, mujeres y diversidades está asociado con los estilos de afrontamiento, ya que este al ser en su mayoría favorable, permite el cumplimiento de objetivos, por ejemplo:

“Sentirse como más segura de sí misma en mi caso si permite como, o facilita la comprensión de algunas temáticas y yo creo que si, en ese sentido si ayuda un buen autoconcepto como la seguridad de lo que uno sabe”.

De la misma manera se hizo referencia a la importancia de los docentes en la formación del autoconcepto *“tuve la suerte de contar con docentes que incluso miraban capacidades que yo misma no había definido, me decían mire usted es buena para la oratoria, es muy buena para exponer argumentos, entonces hágale por allí”.*

Los autoconceptos familiar y social, desde la óptica de los participantes no se encuentran asociados con las categorías mencionadas, por el contrario, estos se analizan en como causas del apoyo social.

4.2.5 Pensamiento conservador y pensamiento progresista.

Esta categoría surgió como un emergente dentro del proceso de análisis de información. En lo concerniente al pensamiento conservador se puede reconocer que se expresan como lógicas de pensamiento o sistemas de creencias que se resisten de alguna manera para promover el enfoque de género, más allá de una perspectiva académica, así como también se resalta el papel de las estructuras sociales en la adjudicación y conservación de este tipo de pensamiento. El pensamiento progresista surge como una respuesta frente a las inequidades y dinámicas tradicionales o normativas que forman parte del imaginario colectivo y la construcción del pensamiento actual.

En los siguientes gráficos se presentan lo relacionado a los tipos de pensamientos emergentes con sus respectivas citas ilustrativas, uno el pensamiento conservador-machista causa de todos los tipos de estereotipos identificados, pero al tiempo también, el pensamiento progresista que se asocia con factores protectores, estilos de afrontamiento y contradice los estereotipos femeninos,

masculinos, de diversidades y académicos, de esta manera, se reconoce que el pensamiento progresista puede trascender los estereotipos.

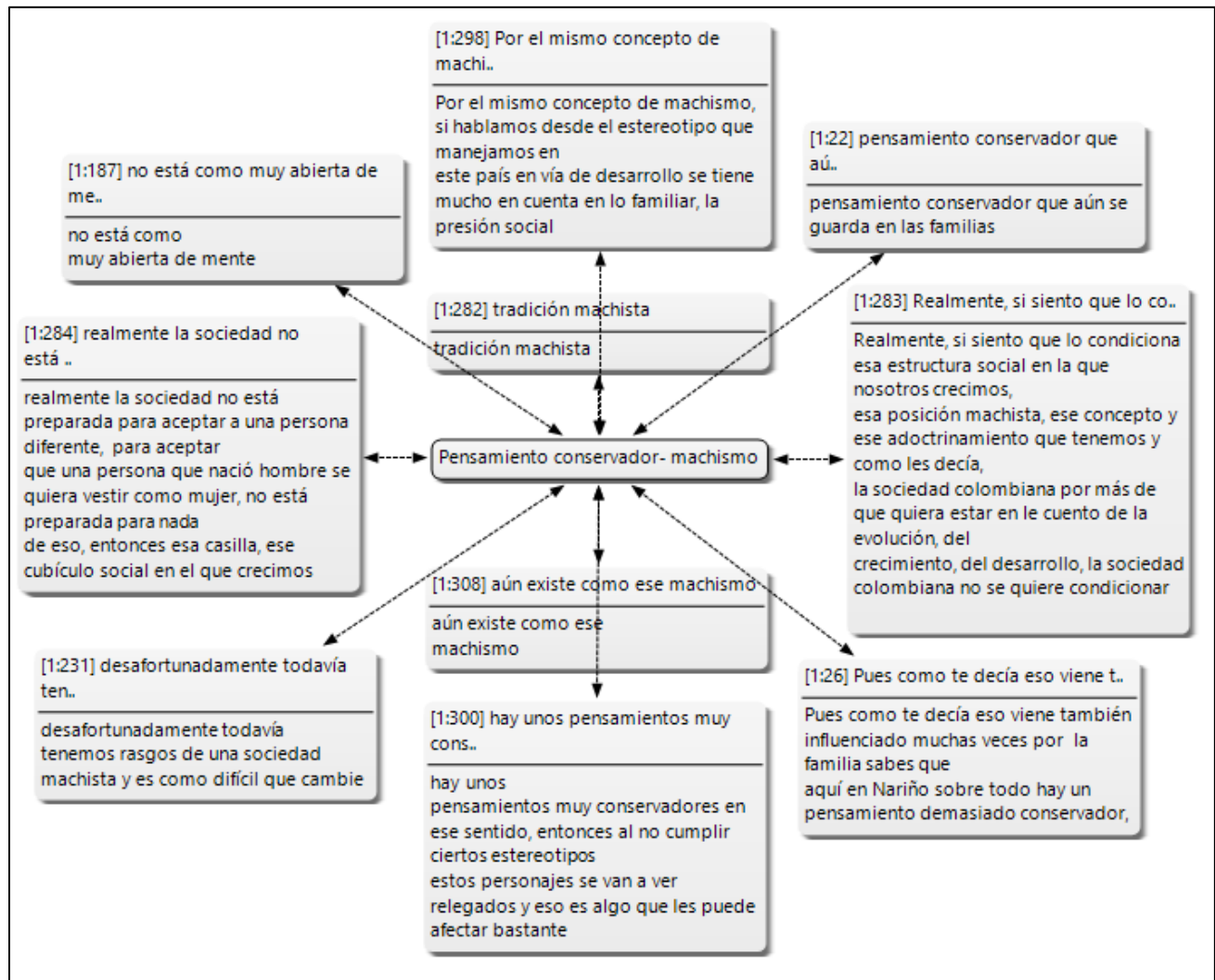


Gráfico 26. Pensamiento conservador-machista en los y las participantes.

Fuente. Este estudio

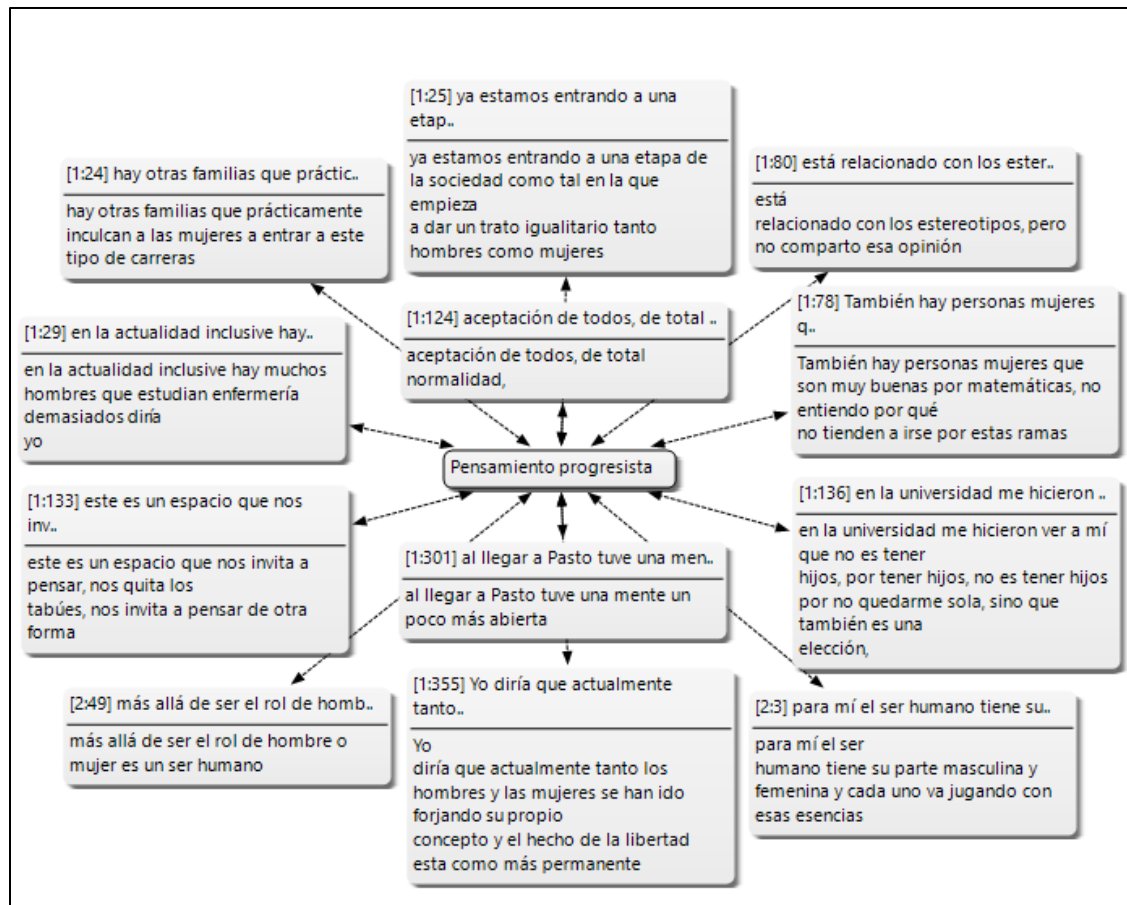


Gráfico 27. Pensamiento progresista.

Fuente. Este estudio

4.3. Discusión

A través del presente proyecto de investigación se planteó como objetivo general establecer la relación existente entre el Autoconcepto, el Rendimiento Académico y los Estereotipos de Género en el estamento estudiantil de pregrado de la Universidad de Nariño, entendiendo la importancia, por un lado de explicar las relaciones entre las variables identificadas en la fase cuantitativa, Autoconcepto (académico, social, familiar, emocional y físico) y Rendimiento académico, por otro lado para obtener elementos orientadores desde una perspectiva de género, se profundizaron las categorías de análisis a través de técnicas cualitativas para comprender los posibles aspectos que hacen parte de las experiencias e historia de vida de los y las participantes, a su vez en la etapa cualitativa, emergieron otras categorías que permitieron dar cumplimiento al objetivo de identificar y comprender la incidencia de los estereotipos subyacentes al autoconcepto e igualmente en el rendimiento, con miras a construir procesos integradores frente

a los fenómenos de estudio. De esta manera, en este apartado se presenta la integración de los resultados a luz del corpus teórico, en el cual se fundamenta la investigación.

En primer lugar, es necesario precisar que el cumplimiento del primer objetivo de investigación “describir las características sociodemográficas desagregadas por género de los y las estudiantes de pregrado de las diferentes facultades”, lo cual permitió contextualizar y comprender las realidades socioeconómicas de la población objeto y participantes del estudio, además de permitir la interacción con otras variables y categorías del estudio. En este sentido, el desarrollo de la investigación orientó a entender la variable género en tres categorías femenino, masculino y diversidades, para reconocer las diferentes identidades y orientaciones sexuales que no siempre se identifican en la dualidad masculino/femenino y haciendo una diferenciación entre género como categoría social de análisis y sexo como condición orgánica, biológica. Igualmente, la identificación de facultad a la que pertenecen como también estrato socioeconómico adentra a las realidades del estamento estudiantil de la universidad pública, que presenta similitudes a la realidad estudiantil de América latina y de esta manera contribuir a la identificación de determinantes personales, institucionales y sociales en el abordaje de la inequidad como elementos indispensables según Pedrero, 1988; Baena, 1999; UNESCO, 2000; Espinosa, 2004; Arancibia, 2008; Vassiliou, 2011 citados por Trejo, Llaven & López (2015).

De la misma manera, conocer aspectos socioeconómicos de la población de estudio, permitió comprender, además, las realidades a las que se enfrenta el alumnado para la consecución de sus metas académicas, es así, por ejemplo, como se ha identificado que tener bajas condiciones económicas, tener hijos o vivir con la pareja o familia, implica otras responsabilidades además de las académicas tal como el trabajo o cuidado de los hijos. Estas variables toman mayor relevancia cuando se conjugan con los estereotipos de género, ya que generalmente son las mujeres quienes asumen roles activos en cuanto al hogar y cuidado de los hijos. En este punto en específico demuestra la necesidad de la resignificación de los papeles sociales y familiares y, además, se resalta que las mujeres tienen peores condiciones sociales como mayores cargas familiares, menor nivel laboral y en muchas ocasiones, carencia de empleo, esto aunado a una percepción menor de apoyo social, lo cual representa una evidencia irrefutable de las desigualdades de género Matud, Carballeira, López, Marrero e Ibáñez (2002) y un factor de riesgo en salud mental.

En este sentido, y teniendo en cuenta el segundo objetivo el cual buscó “determinar las dimensiones del autoconcepto de los y las estudiantes de pregrado de las diferentes facultades de la Universidad de Nariño”, se logró identificar que el Autoconcepto en sus diferentes dimensiones se comporta como la cúspide o eje central, ya que detrás de ellos se encuentra toda una serie de prejuicios, estereotipos e inclusive discriminación, que moldean esos autoconceptos. La dimensión académica del Autoconcepto fue la que presentó mayores puntuaciones, de la misma manera, fue uno de los autoconceptos más relevantes del estudio.

Teóricamente el Autoconcepto académico es definido como la percepción que tiene el individuo, sobre la calidad de su desempeño en torno a dos ejes, primero al sentimiento que tiene respecto de su rol a partir de sus profesores y el segundo las cualidades específicas, tal y como lo afirman García y Musitu (2014). Una de las referencias más llamativa en los resultados cualitativos, hace alusión precisamente a ese primer eje debido a que en los relatos de los participantes se manifiestan percepciones de apoyo por parte de compañeros e incluso de docentes, los cuales, favorecen la seguridad, conforme a sus capacidades y habilidades, estos resultados son consecuentes con Sánchez Ros y Serra Carbonell (2009) quienes concluyen que los docentes tienen gran responsabilidad en el desarrollo de un buen autoconcepto de los estudiantes universitarios.

Los resultados cuantitativos del Autoconcepto físico, indicaron niveles superiores en hombres que en mujeres o población diversa, estos resultados son consecuentes en los elementos cualitativos que permitieron comprender la incidencia de los estereotipos en este autoconcepto, por ejemplo, se hace referencia que el estereotipo femenino está asociado al ideal de belleza y los estándares que se han construido en la sociedad, los cuales se vivencian en la educación, aún desde edades muy tempranas, de esta manera, se adjudican creencias en torno a las oportunidades que pueden llegar a presentar las personas que *encajan o cumplen* con ciertos lineamientos. Igualmente, estos resultados consecuentes con la investigación de Benavides, Moreno y Calvache (2015) donde se encontró que la dimensión de autoconcepto físico es menor en mujeres a razón de la existencia de una “cultura dominante masculina” y de estereotipos físicos femeninos.

Veliz (2010), refiere en cuanto al autoconcepto físico que los hombres tienen una valoración más positiva respecto a las mujeres en este aspecto, de igual manera que el autoconcepto emocional, lo cual permite intuir que esto puede deberse a los estereotipos

asignados a cada sexo. De igual manera Harter (2006) citado en Moreno, Resett y Rodríguez (2012) en consonancia a lo anterior, reafirman la existencia de evidencia para apoyar las diferencias por género en cuanto al autoconcepto, en coherencia con los estereotipos de género y los patrones de socialización. En cuanto al autoconcepto social, se encontró que es mayor el de hombres respecto a las otras dos categorías, resultado similar a los resultados encontrados en el estudio de Benavides, Moreno y Calvache donde también concluye que los hombres presentan un autoconcepto social más alto, ya que en él influyen la sensación de autonomía y libertad, recalcando que los roles de género son determinantes en el comportamiento tanto de hombres como de mujeres.

Por otro lado, también existe la percepción de que las mujeres están en desventaja con respecto a los hombres en el desempeño de actividades y/o habilidades físicas, así como el manejo de sus emociones en las relaciones que establecen, estando así alejadas de las actividades cotidianas, y marcando la brecha entre las alternativas de oportunidades de reconocimiento que se les presentan, especialmente en el campo deportivo. Este hallazgo se relacionó con algunos elementos referidos en las entrevistas, tanto de participantes hombres, mujeres y población diversa. Con respecto al autoconcepto físico de diversidades sexuales, existe poco interés por participar en actividades, especialmente que se creen que son propiamente masculinas, posiblemente el hecho de que no coincida su sexo con su género puede influir en su autopercepción, así como también la influencia de los prejuicios sociales que en ocasiones los relega o los segrega.

Para el caso de los hombres, el Autoconcepto físico puntuó de forma adecuada, esto se podría explicar por medio de las imágenes o características estereotípicas asociadas a este género, en este sentido, cobran fuerza expresiones asociadas a las alternativas que se eligen para salir de la rutina y generalmente se asocia al género masculino con los deportes, la fuerza y poco les importa el aspecto físico, es menos frecuente encontrar un estereotipo físico unificado de hombres, salvo por la características de fuerza. Estos resultados son consecuentes con antecedentes identificados por el Observatorio de Género de la Universidad de Nariño (2017), donde se refiere que las características de fuerza e ímpetu están asociadas a los hombres, mientras que la fragilidad y dulzura a las mujeres, roles de género que limitan o permiten la libre participación en la actividad física y los deportes.

Además, se reconoce que tras la consolidación de los estereotipos se generan sensaciones de inseguridad; provocando una serie de factores que pueden desencadenar en problemas complejos que si bien no son objeto de estudio en la presente investigación como los trastornos de la conducta alimentaria y otras afectaciones en salud mental, se relacionan según Sánchez (2013) con la necesidad de tener un buen Autoconcepto físico que pueda actuar como factor protector para evitar trastornos como los alimenticios, por el contrario, si no se tiene una buena autopercepción puede ser susceptible de presentar trastornos de conducta alimenticia, para poder responder a un ideal estético estereotipado de “delgadez” promovido por los medios de comunicación que genera insatisfacción corporal en las mujeres (Pérez, Gabino & Baile, 2016).

Los resultados de la dimensión emocional del autoconcepto, se expresan en menor proporción en mujeres, en este mismo sentido López y Martínez (2015) refieren que los hombres puntúan más alto en Autoconcepto emocional que las mujeres, este elemento al ser indagado cualitativamente evidenció que para los participantes existe una relación entre, autoconcepto emocional y estereotipos sociales femeninos, sin embargo, los índices de correlación muestran una asociación, que si bien no es significativa (,119**) lleva a pensar que los aspectos emocionales desfavorables de las mujeres no afecta, más bien potencia, el Rendimiento académico de ellas como lo demuestran los análisis del Rendimiento académico desagregado por facultad y género.

El Autoconcepto académico, funciona como un factor protector en el desempeño, entendiendo los factores protectores como “procesos, mecanismos o elementos moderadores del riesgo” una idea que se relaciona con las posturas de Jadue, Galindo y Navarro (2005), ya que como se pudo evidenciar en los resultados, los y las estudiantes, sobre todo las mujeres y la población diversa presentan mayores riesgos asociados a la adjudicación de estereotipos y prejuicios, elementos que se constituyen como la antesala de las formas de violencia, discriminación y exclusión social. López y Martínez (2015) concluyen que las mejores calificaciones las obtienen aquellas personas que tienen una percepción positiva de sí mismos, conclusión a la cual se llega también en esta investigación y teniendo en cuenta el objetivo de “analizar el rendimiento académico según género de los y las estudiantes de pregrado de las diferentes facultades”, se demuestra objetivamente en los análisis del rendimiento académico desagregado por género, ya que se encontró que en las 11 facultades (Ciencias Agrícolas, Artes, Exactas y Naturales, Humanas, Derecho, Económicas y Administrativas, Educación, Ingeniería, Ingeniería Agroindustrial,

Pecuarías y Salud) el rendimiento del género femenino (promedio 3.87) es ligeramente superior al masculino (promedio 3.72) y el autoconcepto general es alto tanto para hombres, mujeres como población diversa.

Por otro lado, y haciendo el análisis de las correlaciones encontradas de acuerdo a lo planteado en el cuarto objetivo específico que consistió en “analizar las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico de los y las estudiantes de pregrado” se encontró antecedentes como el de Iñesta y Mañas (2014), Veliz (2010), Salum-Fares, Marín y Reyes (2011), Gargallo López, Garfella, Sánchez Ros y Serra Carbonell (2009), Redondo y Jiménez (2020) encontraron una relación directa entre las mediciones de Autoconcepto Académico y Rendimiento, esta relación de significancia que se constituyó en uno de los hallazgos compartidos en las diferentes investigaciones y que concuerdan con los resultados de esta investigación. Sin embargo, los resultados encontrados por Granda, Gómez y Toro (2014) contradicen los hallazgos de esta investigación y otros antecedentes, al afirmar que el autoconcepto no se relaciona con el rendimiento académico e invita a analizar otras variables que pueden estar influyendo en el rendimiento académico, cabe precisar que la población objeto de estudio de esta investigación fueron estudiantes de 10 a 12 años y al ser el autoconcepto una variable dinámica, es decir que cambia a lo largo de las etapas del desarrollo del ser humano como bien lo señala Iñesta y Mañas (2014) y que aumenta en la medida en que se alcanzan los logros y metas.

Además de la influencia de los estereotipos en el autoconcepto de las personas, particularmente a mujeres como se ha descrito hasta el momento y teniendo en cuenta el objetivo de “identificar los estereotipos de género que subyacen a las dimensiones de autoconcepto y rendimiento académico y Comprender la incidencia de los estereotipos de género en el rendimiento académico” en investigaciones como las de Castillo y Montes (2014), encontraron que la vigencia de estereotipos de género tradicionales en la actualidad, afecta a las mujeres en las elecciones de las ramas del conocimiento. Si se parte de la idea que diversas instituciones y ámbitos, incluido el académico, históricamente han sido espacios masculinos, dos afirmaciones que también comparte Hidalgo (2017), al respecto menciona la importancia de analizar los roles y estereotipos en las actitudes, creencias y elecciones en el ámbito académico y profesional, como también en la formación del autoconcepto y autoestima. Esta misma autora sostiene el argumento de la existencia de un sesgo por razón de género que influye en la elección de las

carreras profesionales y acuña las denominaciones de masculinización y feminización para hacer referencia a ellos.

Martínez & Bivort (2013) reconocen la importancia de la categoría de Género en la educación universitaria, ya que las disciplinas o ramas del conocimiento siguen divididas, lo femenino cuando tienen que ver con el cuidado de los otros y las artes y lo masculino con aspectos como los números, los deportes y las ciencias. Así como Barbera, Candela y Ramos (2008 citados por Martínez & Bivort, 2013) refieren que la distribución de las mujeres según disciplinas o ramas de conocimiento sigue siendo consecuente con los estereotipos de género.

En el transcurso de los diferentes niveles de codificación, abierta, axial y selectiva, el fenómeno referido por autoras como Hidalgo (2017), se expresó más evidente en el contexto de estudio. En este sentido, se asoció la masculinidad con carreras de ingenierías, como ingeniería electrónica e ingeniería de sistemas, profesiones asociadas con las artes como la arquitectura y otras como comercio, química y ciencias naturales, esto es igualmente concordante con la revisión previa del estudio, respecto a la conformación por género de las facultades de la universidad contexto de estudio, en ello se verificó en términos numéricos que la facultad de ingeniería, las disciplinas de las ciencias naturales y las artes tienen predominancia masculina.

Por otro lado, según la percepción de los estudiantes, la feminidad fue asociada con la facultad de ciencias de la salud, algunas carreras como psicología, medicina veterinaria, carreras administrativas y licenciaturas, resultados que igualmente reafirman la verificación numérica de la composición de las facultades de la universidad, donde resalta la presencia femenina en ciencias humanas, ciencias de la salud, licenciaturas y derecho.

Estos fenómenos han sido de interés en otras investigaciones, por ejemplo, Álvarez (2012) refiere la poca presencia femenina en las ciencias naturales y tecnológicas y por otro lado la ausencia de los hombres en las ciencias humanas y la educación, en el mismo sentido, Moncayo y Pinzón (2012) afirman que el sistema de educación inicial promueve la socialización basada en la crianza diferenciada para niñas y niños y en estudios recientes se ha constatado la existencia de estereotipos diferenciados. En esta medida los rasgos de responsabilidad, comprensión y sensibilidad están asociados a lo femenino (Rodríguez & Megías, 2015, citado por Hidalgo 2017). Es así como toma fuerza el argumento de que los estereotipos de género, afectan y se presentan en la academia y así mismo existen ciertos rasgos asociados a lo femenino, rasgos

como liderazgo, el protagonismo, funcionalidad y dinamismo son asociados a lo masculino (Rodríguez & Megías, 2015, citado por Hidalgo 2017).

Un importante aporte al conocimiento del Autoconcepto y los Estereotipos como subcategoría emergente, son los Estereotipos de género propios en educación, que generan sensación de inseguridad en las estudiantes que deciden estudiar carreras masculinizadas o a los hombres que estudian carreras feminizadas, al respecto Cubillas et al. (2016) mencionan que las representaciones de género interfieren en la forma de interpretar y actuar sobre la realidad y a manera de ejemplificación hace referencia a la creencia del mejor desempeño en hombres en trabajos relacionados con las matemáticas, mecánicas y manuales, y el género femenino con habilidades organizativas, de comunicación y cooperativas, representaciones de género que limitan y afectan sobre todo a mujeres, como anteriormente lo había comentado Castillo y Montes (2014).

Si bien es evidente la influencia de los Estereotipos de género en educación y como un elemento central subyacente a las diferentes dimensiones del Autoconcepto, se resaltan otros elementos emergentes, como Prejuicios, Pensamiento machista, Discriminación, Factores de riesgo (deserción asociada al género) pero en contraposición a ello Factores protectores en salud mental como los Estilos de afrontamiento, el Apoyo social y dentro de éste el apoyo instrumental.

Allport (1971) en el libro “Naturaleza del prejuicio” hace un estudio detallado al respecto y precisa que el prejuicio no se corrige ante evidencias que demuestran lo contrario, son ideas irracionales y que afectan determinados grupos. En la comprensión del mundo, el ser humano realiza agrupaciones y categorizaciones, una de ellas es la división por sexo y asociado a ello el género, la discriminación ocurre cuando se da paso a la acción. Los hallazgos dan cuenta de la existencia de prejuicios, principalmente hacia la población diversa y mujeres, en zonas rurales, por ejemplo, resulta más evidente la presencia de prejuicios y los ataques que se pueden dar hacia las personas diversas.

Según Toro (2015), la discriminación sexual o por razones de género se da en manifestaciones que van desde el chiste, el rechazo, la agresión hasta inclusive el homicidio y en la expresión inmediatamente anterior se puede apreciar un ejemplo de evitación o rechazo presente en la universidad de estudio. Investigadores como Toro (2015) y List (2015) hacen alusión a la heterosexualidad hegemónica y sus formas estereotipadas de concebir los roles de género como

una de las causas de la discriminación hacia las diversidades sexuales, pero al mismo tiempo de las mujeres. Los prejuicios, masculinidades hegemónicas heterosexuales, caracterizadas por los rasgos de dominación y agresividad, tienden a manifestar actitudes homofóbicas. Asimismo, para Campo, Herazo y Oviedo (2017) citados en Zambrano, Hernández y Guerrero (2019) la existencia de actitudes negativas en contextos familiares, sociales y educativos hacia las personas homosexuales son comunes y generalizadas, lo que conlleva al ocultamiento de la expresión y manifestación emocional por el miedo al rechazo, situación que cambia cuando existe la aceptación y consolidación de la orientación sexual y se acepta la orientación sexual homosexual como válida.

Igualmente, la violencia de género referida en el contexto de la presente investigación principalmente hacia mujeres, devela la necesidad de redes de apoyo, creación de políticas, consolidación y apropiación social de protocolos de atención; este tipo de conductas violentas son reflejo de modelos familiares autoritarios y violentos que inciden en pobres autoconceptos y autoestima del estamento estudiantil, esto en consonancia con lo expuesto por Alvarado, Rosero & Roddy (2018), por lo cual, es necesario hablar de la necesidad del empoderamiento comunitario como factor protector contra la violencia de género.

Así mismo, diferentes maneras de concebir el mundo, se encuentran asociadas o arraigadas con las formas de pensamiento conservador como se ha categorizado en el presente estudio, conclusión a la cual también llega Toro (2015), y hace alusión al autoritarismo de derecha como a la influencia religiosa que se asocian con la discriminación hacia las diversidades sexuales y las mujeres, resultados corroborados en esta investigación, ya que las referencias de discriminación se presentaron sobre los grupos poblacionales en mención.

El pensamiento conservador machista, es identificado como presente en el contexto sociocultural nariñense, pensamiento conservador que aún se guarda en las familias y que se ha logrado perpetuar a nivel generacional y mediante la tradición oral, se hace alusión a que la sociedad presenta un pensamiento reducido, que forma parte de los prejuicios. Este tipo de pensamiento está arraigado desde tiempos de la conquista y la colonia, a través de la religión católica, práctica religiosa que no reconoce opciones distintas a la heterosexualidad (Zambrano, Ceballos y Ojeda, 2017)

A nivel general se encontraron múltiples referencias a la salud mental, entendida desde la perspectiva de Carranza (2004) desde la cotidianidad de las persona, en cómo cada quien se

relaciona con las actividades dentro de la comunidad, como se organizan los aspectos personales con las demandas contextuales, es decir, la salud mental depende de cómo se siente el sujeto en primer lugar frente a sí mismo, en segundo lugar, hacia las otras personas y en tercer lugar en cómo responde a las demandas de la vida.

Uno de los factores protectores en salud mental, son los estilos de afrontamiento, los cuales están centrados en desarrollar habilidades cognitivas y conductuales útiles para la resolución de demandas específicas externas y/o internas que desbordan los recursos del individuo (Lazarus y Folkman (1986) citados por Miracco et al (2010)), las estrategias de afrontamiento son piezas claves en los procesos académicos, pues en muchas ocasiones el enfrentarse a múltiples situaciones estresantes a nivel académico, pueden provocar la inestabilidad personal lo cual no permite promover procesos adaptativos favorables hacia la realidad confrontada. Los estilos de afrontamiento favorecen la permanencia en la universidad y un buen rendimiento académico, esto en asociación con factores personales, sociales, educativos-institucionales, económicos entre otros.

Las autopercepciones académicas a partir de la experiencia y los logros alcanzados sin duda alguna son factores protectores para el buen desempeño académico, esta concepción es apoyada por los resultados encontrados por investigadores como Ferrel, Vélez y Ferrel (2014); haciendo énfasis en los factores psicológicos como motivación, competencias, aptitudes, personalidad, entre otros. Por tanto, la motivación, es fundamental, ya que entre más alta sea la valoración positiva de sí mismo en aspectos académicos estarán más motivados en las tareas académicas. Este resultado es congruente con un número de estudios que exploraron la relación entre autoconcepto académico y motivación académica (Boggiano, Main & Katz, 1988, Gottfried, 1985, 1990, Harter, 1982 en Ahmed & Bruinsma, 2006 citados por Véliz, 2010).

La resiliencia según Hidalgo (2017) explica las razones por las cuales las mujeres presentan mejores resultados académicos, las mujeres pueden sobreponerse a las dificultades con mayores niveles de motivación, constancia y disciplina en el estudio, situación que también se refiere en diversidades sexuales. Aunque contradictorio a ello, se encontró igualmente algunas causas de deserción asociadas al género, principalmente femenino por roles típicos relacionados a la mujer como el embarazo y la maternidad. Al respecto de la maternidad y el embarazo Román (2013) en su estudio acerca de los factores asociados abandono y la deserción escolar en América Latina,

encuentra que, dentro de esos factores, el embarazo, obliga a priorizar otras dimensiones de la vida y esta es la causa de deserción en un 25% de las mujeres.

En este complejo mundo de factores asociados al rendimiento y la permanencia en la universidad, el factor económico puede convertirse en una ambivalencia, sea un factor de riesgo o un factor protector, ya que al tener en cuenta la distribución sociodemográfica y económica de los estudiantes de la universidad contexto de investigación, en un gran porcentaje se encuentran en estratos socioeconómicos bajos y en muchas ocasiones a pesar de que cuentan con apoyo familiar, tienen que trabajar para garantizar unas condiciones mínimas de sostenimiento, siendo el factor económico referido por Román (2013) como la principal causa de deserción de hombres.

Hablar de factores económicos, remite también a comprender y explicar lo relacionado al apoyo instrumental como ayudas prácticas que pueden ser otorgadas por otras personas (Rodríguez y Cohen (1998) y Seeman (1998) citados en Nunes, Rigotto, Ferrari y Marín (2012)), factor encontrado y referido ampliamente por los y las estudiantes en la fase cualitativa.

El apoyo social, tanto de familia como de amigos es un factor protector reconocido en la literatura científica, ya que al estar directamente relacionado con el bienestar y calidad de vida influye en la salud física y mental de las personas, en este aspecto se tiene en cuenta el estudio de Matud, Carballeira, López, Marrero y Ibáñez (2002) quienes mencionan la existencia de diferencias en el apoyo social hacia mujeres u hombres, siendo las mujeres casadas y con responsabilidades familiares quienes tienen una menor percepción de apoyo social, aspecto que debe ser tenido en cuenta en la elaboración de propuestas para el abordaje.

Si bien el apoyo social es importante en hombres, mujeres y diversidades sexuales, las mujeres son apoyadas sobre todo por la familia, ya que los estereotipos indican mayor sobreprotección de éstas que de los hombres y para el caso de diversidades sexuales, resulta imprescindible el apoyo de los grupos o comunidad LGBTI, conclusión a la que también llega Zambrano, Hernández y Guerrero (2019), donde resalta la importancia del apoyo social, la necesidad de crear ambientes favorables donde los individuos se sientan valorados y reconocidos, la educación de la diversidad sexual en entornos familiares e instituciones para el empoderamiento y aceptación de la diversidad sexual, así como también, una educación para la deconstrucción de estereotipos sexistas en educación desde la educación inicial, la necesidad de

que este tipo de formación haga parte integral de los currículos universitarios y se asuma una posición crítica frente a esta realidad.

Es necesario mencionar que la existencia de un pensamiento progresista es fundamental para el avance de la sociedad y de la educación más allá de los estereotipos, donde se reconozca a cada ser humano en su singularidad y se le permita desarrollar sus expresiones y preferencias sexuales distintas a la heterosexualidad, como también desarrollar sus gustos y preferencias académicas no con base en los roles tradicionales de género, que limitan las capacidades y potencialidades de las personas, puesto que en las sociedades democráticas se celebra el derecho a la diferencia con trato igualitario, siendo ésta una posición basada en un verdadero pensamiento progresista (Peña, 2004) en contraposición de las posiciones conservadoras y defensoras del ideal de familia y roles, entendiendo el conservadurismo, como la ideología o el pensamiento basado en las tradiciones, la relación religión-iglesia y la comunidad-familia según Espejel (2016), pensamiento también presente en la sociedad nariñense.

Finalmente, Sánchez (2017) concluye que la sociedad colombiana es caracterizada por el pensamiento conservador que hace fuerte oposición sobre todo a las prácticas de la comunidad LGTBI (como también de las mujeres), aun así, son evidentes los avances legales y de apoyo de diferentes sectores sociales que contribuyen a cambios del pensamiento y cultura que tanto demanda la sociedad colombiana. Así como también, reconocer las obligaciones internacionales y nacionales a través de mandatos constitucionales y legales para el trabajo formativo e investigativo con perspectiva de género tal y como se establece en los lineamientos para la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional en temas como feminización de la educación, feminización de la pobreza para una convivencia en igualdad y justicia.

CONCLUSIONES

Para este apartado es necesario reconocer que la investigación dio cumplimiento a cada uno de sus objetivos propuestos y de acuerdo con ellos se presentan los principales aportes resultantes del estudio, los cuales ofrecieron una mirada reflexiva sobre la relación que puede establecerse entre el autoconcepto, el rendimiento académico y los estereotipos de género en estudiantes de pregrado que hacen parte de los diferentes programas de la Universidad de Nariño. Según lo identificado, cabe resaltar que la realidad coexistente al interior de esta institución deja entrever la presencia de esquemas y paradigmas que reflejan la situación social al interior del contexto universitario.

La integración del autoconcepto dentro del desempeño académico, se constituye en una base fundamental del éxito o fracaso estudiantil, en este caso, debe comprenderse que el autoconcepto depende de la presencia de factores que contribuyan a generar mejores canales y escenarios de desarrollo, tales como la aparición de una apropiada relación entre los diferentes actores universitarios (estudiantes, docentes, sociedad), puede señalarse que la construcción y afianzamiento de un adecuado autoconcepto, parte de una interacción recíproca entre estos participantes los cuales contribuyen a generar mecanismos protectores para la población.

El estudio muestra cómo la universidad, refleja la imposición y aceptación de procesos socioculturales que de forma implícita o explícita son afianzados y fortalecidos por la misma población estudiantil; en este caso, es evidente como la perspectiva de género juega un papel determinante sobre ciertas áreas que hacen parte del proceso académico. Considerando los aspectos del autoconcepto puede mostrar que esta relación tripartita se vuelve determinante frente a la forma en cómo cada género asume su rol dentro de las relaciones gestadas al interior de la universidad.

Una de las particularidades halladas en el proceso de análisis de información, está en resaltar, como respecto al desempeño académico que muestra el género femenino y las diversidades sexuales en gran parte de los programas a los que pertenecen, se evidencia un desempeño superior al del género masculino; no obstante, se presenta un alto contraste respecto al bajo autoconcepto que ellas manifiestan en la dimensión emocional y física, así como también, el bajo autoconcepto físico en diversidades sexuales, los resultados emergentes en esta investigación llevaron a pensar que hay una relación entre el Autoconcepto que las mujeres manifiestan y su Rendimiento Académico. Esto podría relacionarse con el hecho de que dentro del contexto, a

pesar de que se consolidan múltiples factores incidentes en el mantenimiento inflexible de los roles que cada género debe asumir dentro de la sociedad, existen ciertas posiciones que incentivan a la población a manifestar sus potencialidades, cualidades y habilidades dentro de los múltiples campos de desempeño en los cuales se desenvuelven, de ahí que se muestre un mayor rendimiento académico por parte de las mujeres y diversidades en comparación con los hombres.

Tomando en consideración los aspectos mencionados, podría definirse que este tipo de posicionamientos asumidos por parte de las diversidades sexuales y el género femenino, pueden representarse como factores protectores frente a la realidad del desarrollo personal, puesto que se constituyen en plataformas desde las cuales asumen los diferentes retos a nivel universitario de tal forma que buscan mostrar todas aquellas competencias que intrínsecamente pueden favorecer los procesos de transformación social, de ahí que a través de su desempeño académico, se intente manifestar de forma explícita las capacidades que poseen.

En contraste con lo señalado, se demostró como desde el género masculino, no existe una mayor atención o preocupación hacia el cumplimiento de los objetivos académicos, pues tal como lo manifestaron los resultados de las pruebas aplicadas, el rendimiento académico identificado, tiende a ser más bajo en los hombres, sin embargo, en relación con el autoconcepto personal en este género tiende a ser más alto, reafirmando de este modo los hallazgos cualitativos que señalan una mayor dedicación a otro tipo de actividades como las deportivas o sociales que restan el tiempo de dedicación académica.

Asumiendo las particularidades contrastantes de forma reflexiva, puede sustentarse como el mantenimiento de los esquemas y paradigmas socioculturales institucionalizados en la universidad, aún dejan entrever la alta influencia de estos factores respecto a la predominancia de las características que cada género representa alrededor de las valoraciones que se dan acerca de los desafíos intrínsecos; esto puede validarse en el hecho de cómo las mujeres y la población diversa asumen que deben esforzarse más para sobresalir desde sus cualidades en comparación con los hombres.

No puede pasarse por alto el hecho de cómo a pesar de todas las circunstancias identificadas dentro de este proceso investigativo, de algún modo, se ha buscado una transformación progresiva respecto a esa realidad confrontada permanentemente, empleando visiones alternativas que se enfocan desde perspectivas de género diversas en las que se inmiscuyen miradas flexibles ante los roles dentro del contexto universitario, dándole mayor prioridad a esas

experiencias y vivencias intra e interpersonales las cuales permitan procesos de adaptación favorables a las relaciones gestadas en la realidad universitaria. Sin embargo, considerando la inflexibilidad de la sociedad, en ocasiones dichos procesos de cambio deben enfrentar una serie de barreras que imposibilitan un alcance en el cumplimiento de los objetivos que se enfoquen hacia una real vivencia de la diversidad. Por ejemplo, uno de los elementos que validan esta mirada, son el observar cómo existe una discriminación frente a las nuevas formas de masculinidades, las cuales son criticadas por aquellas posturas socioculturales impuestas en el contexto.

Esto lleva a pensar las maneras como los factores protectores en salud mental pueden contribuir a generar ambientes favorecedores del bienestar integral en la comunidad universitaria, entre esos factores protectores están los estilos de afrontamiento que deben trabajarse de manera prioritaria en el contexto de investigación, igualmente, dentro de los factores protectores se reflexiona sobre cómo las redes de apoyo deben configurarse y coadyuvar para generar nuevos tejidos en los que se mitigue y/o elimine de forma permanente todo tipo de estereotipos, prejuicios y discriminación o violencia de género que implícitamente se han evidenciado dentro de los procesos universitarios. Por tal razón, más allá de reconocer e identificar que existen diferencias de género, esto debe conducir a la promoción y generación de mecanismos protectores en los que se involucre una participación conjunta y activa de todos los actores institucionales, a fin de mostrar un contexto académico orientado a fortalecer una inclusión real desde la diversidad de género.

De igual manera, para mitigar toda una serie de prejuicios y estereotipos sociales de género femeninos, de diversidades y masculinos que inciden o repercuten en la educación y que de hecho en la presente investigación se categorizaron como estereotipos de género en educación, es necesario que se implemente en los currículos y en la vivencia universitaria una educación para la diversidad, donde se fomente el respeto a la diferencia; asimismo, es necesario abordar elementos como el empoderamiento que permitan el logro de objetivos académicos y fortalezcan la permanencia estudiantil.

En correspondencia, las mujeres expresan mayor dedicación para lograr sus objetivos académicos y denotan que los hombres generalmente no se preocupan por estas situaciones y asumen sus estudios de una manera más tranquila. Los datos obtenidos en esta investigación confirman que el ambiente universitario, aunque en tendencia al respeto por la diferencia, denota

aún desde la opinión de los estudiantes un ambiente cargado de comportamientos machistas y violentos para mujeres y población diversa.

Existe también una falsa apropiación por el respeto a la diferencia en los hombres pues en la mayoría de los casos existen creencias perpetradas que les condenan violentamente y de forma discriminatoria a vivir de forma real un cambio a unas nuevas masculinidades. Tanto mujeres como la población diversa han tejido entre sí redes de apoyo académico y social para mitigar procesos de violencia de género en la universidad.

RECOMENDACIONES

Entre las principales recomendaciones que surgen a partir de los resultados emergentes dentro de este estudio, están orientadas a reconocer la profundización de estos ejes temáticos desde diferentes áreas del conocimiento que posibiliten un enriquecimiento de los aspectos encontrados a lo largo de la investigación, pues a partir de estas perspectivas multidimensionales, pueden generarse propuestas de atención e intervención que contribuyan a la construcción de un entorno universitario favorable hacia el desarrollo integral de los diferentes actores como parte del contexto social general en el que se verán inmersos posteriormente.

Considerando la complejidad sobre la cual se fundamentó la realidad estudiada, se considera oportuno contrastar los resultados emergentes con otros escenarios universitarios que permitan contar con una visión más amplia acerca de cómo estos ejes temáticos al ser parte inherente de los entornos de socialización, se ven influenciados por el tipo de relaciones gestadas entre los múltiples actores universitarios.

Por otra parte, los resultados emergentes dentro de este estudio pueden servir como base de apoyo u orientación a la promoción de estrategias y/o herramientas aplicables a la realidad que se manifiesta desde los paradigmas y esquemas mantenidos como parte de la interacción intra e interpersonal. De ahí que estos nuevos enfoques de atención tengan como base el romper con las barreras y el mantenimiento de posturas inflexibles que poco o nada contribuyen a la universidad como un escenario participativo e inclusivo.

A los diferentes estamentos pertenecientes a la Universidad de Nariño, se les invita a promover una continuación en el desarrollo de estrategias, medidas, mecanismos y herramientas que contribuyan al rompimiento en los esquemas y paradigmas tradicionalistas que de algún modo se manifiestan alrededor de las relaciones intra e interpersonales dentro de los diferentes actores educativos. En este caso, las medidas implementadas deben focalizarse en responsabilizar a cada uno de los participantes a tomar posturas alternativas en las que se deje atrás aquellos procesos de actuación sesgados e inflexibles que no permiten una deconstrucción de la realidad universitaria.

Con relación a los nuevos profesionales interesados en abordar este tipo de áreas de estudio, se les recomienda interesarse y desarrollar propuestas que contribuyan a el enriquecimiento y afianzamiento de las nuevas visiones acerca del autoconcepto, el rendimiento académico y las perspectivas de género, esto con la finalidad de alcanzar procesos de interacción e inclusión

saludables en los que no se juzgue al otro por el género o sus preferencias, sino por el contrario a generar escenarios de participación en los que cada quien aporte desde sus propias experiencias y competencias.

Esta investigación también ofrece la posibilidad de ser fortalecida realizando investigaciones respecto de cómo los docentes trabajan el autoconcepto y las políticas de género en las aulas, teniendo en cuenta que la motivación que proporcionan a sus estudiantes son vitales para generar profesionales para una sociedad incluyente.

Al referirse a las limitaciones que presentó la investigación, éstas se encuentran relacionadas con las circunstancias afrontadas durante los últimos meses a causa de la pandemia por SARS-CoV-2 - COVID-19, pues debido a la aparición de este virus limitó los procesos vivenciales de recolección de información; esto se constituyó como un factor significativo frente al proceso investigativo, pues al no contar con el contacto directo con la población participante, no se logró identificar o evidenciar en pleno aquellas posturas intrapersonales o intergrupales que surgen y que sólo pueden observarse en el contacto con el otro.

Por otro lado, la limitación en la interacción desde la presencialidad con los participantes de la investigación, se convirtió también en una oportunidad para repensar nuevas formas de acercarse y desarrollar procesos investigativos, haciendo uso de herramientas virtuales. Dentro de este proceso fue necesario construir protocolos y herramientas pensadas desde esta modalidad, evidenciados en los anexos del presente informe como elementos de consulta para investigadores interesados en abordar proyectos desde la virtualidad.

REFERENCIAS

- Agudelo, N. (2019) *Empoderamiento de las mujeres en comunidad como factor protector contra la violencia de género*. (Tesis de especialización). Universidad del Bosque. Bogotá.
- Alvarado, J., Rosero, V., & Roddy, F. (2018) *Factores de riesgo que facilitan la violencia de género en espacios universitarios*. Ecuador: Universidad de Guayaquil 23-25
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/26785>
- Álvarez, F. (2012). *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. (Tesis Doctoral Publicada). Universidad de Valladolid. España.
- Álvaro, J. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. (Tesis Doctoral Publicada).. Universidad de Granada. España.
- Allport, G. (1971). *La Naturaleza del Prejuicio*. Argentina: Editorial Universitaria.
- Aristóteles (1988) *La política*. Madrid España: Editorial Gredos.
https://www.academia.edu/31447555/Aristoteles_Politica_Gredos
- Ávila, R., Salgado, J., & Valladares, L. (2009) *El género en el derecho, ensayos críticos*. Quito Ecuador: s.n.
<https://clacaidigital.info/bitstream/handle/123456789/363/GeneroDerechoEnsayos.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Ballester, L., March, M., & Orte, C. (2006) Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. Aposta. *Revista de Ciencias Sociales*, (27), 1-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950220001.pdf>
- Baró, M. (1988). *Acción e ideología psicología social desde Centroamérica*. 3a. edición. San Salvador: UCA Editores.
- Barrios, J., y Faro, M. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. Alternativas en Psicología. *Revista Semestral Tercera Época*, 16(27), 34-41.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social, significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Benavides, M., Moreno, A & Calvache, C. (2015). Relación entre el nivel de satisfacción sexual y autoconcepto en parejas de la pastoral familiar de Pupiales. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 7(2), 81-96.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5620461>

- Bonilla, M., & López, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría*. s.l: s.n.
- Campo, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Revista Psicogentes*, 17(31), 67-79.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372014000100005#:~:text=En%20esa%20misma%20l%C3%ADnea%20de,tanto%2C%20como%20una%20forma%20muy
- Carranza, V. (2004). El concepto de salud mental en psicología humanista – existencial. *Ajayu Órgano de Difusión Científica*, 1(1). 61-64.
- Carranza, R & Bermúdez, M. (2017). Análisis Psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapopo (Perú). *Revista interdisciplinaria*, 34(2), 459-472.
<http://www.ciipme-onicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=350&path%5B%5D=57>
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.
- Castillo, R., & Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología*, 30 (3), 1044-1060. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16731690027>
- Clark, A., Clemen, H. & Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2094804>
- Colegio Colombiano de Psicología. (2009). *Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia*. Bogotá: s.n.
https://www.infopsicologica.com/documentos/2009/Deontologia_libro.pdf
- Comunidad Mujer. (2018). *Guía para la elaboración de proyectos con perspectiva de género*. Chile: Programa mujer y capital social. https://www.comunidadmujer.cl/biblioteca-publicaciones/wp-content/uploads/2018/06/GuiaProyectos_2018web_PP.pdf
- Congreso de Colombia. (2005). Ley 984. *Por medio de la cual se aprueba el "Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", adoptado por la Asamblea General de las Unidas el seis (6) de octubre de mil novecientos noventa y nueve (1999)*. Bogotá: Diario oficial.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Normatividad*. Bogotá Colombia: Diario oficial.
<https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>

- Cook, R & Cusack, S. (2010). *Estereotipos de Género, perspectivas legales transnacionales*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf
- Corte Constitucional. (2015). Sentencia T-478. *Legitimación por activa en tutela de padres de familia de hijos fallecidos - Procedencia para la protección del derecho a la dignidad, honra, buen nombre, intimidad, la memoria y la imagen del fallecido*. Bogotá: Diario oficial.
- Corte Constitucional. (2018). Sentencia T-239. *Autonomía universitaria, derecho a la libertad de expresión, discursos que defienden los derechos fundamentales de las mujeres, derecho a la no discriminación, límites al despido sin justa causa de docentes universitarios cuando la desvinculación tiene un fundamento discriminatorio*. Bogotá: Diario oficial.
- Costa, S. & Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245124456006.pdf>
- Cubillas, M., Valdez, E., Domínguez, S., Román, R., Hernández, A., & Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12 (2), 217-230.
<https://www.redalyc.org/pdf/679/67946836004.pdf>
- Dávila, H. (1994). *La Salud mental. Difusión en Investigación*. Bogotá: Ministerio de Desarrollo Humano – Secretaría Nacional de Salud.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo, los hechos y los mitos*. Madrid: Editorial Gallimard, Cátedra.
- De Garay, A., & Del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. 3(6), 3-30.
- Devine, P. (1989). "Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components", *Journal of personality and social Psychology*, 1(56), 5-18.
- Duarte, J., y García, J. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. Antecedentes históricos sobre los conceptos equidad e inequidad de género y el lugar de la mujer. *Revista CS*. 18, 107-158. doi: [dx.doi.org/10.18046/recs.i18.1960](https://doi.org/10.18046/recs.i18.1960)

- Dussán, C., Hernández, J., Montoya, D. & Pinilla, V. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 19(1). 114 – 127.
- Echemendía, B. (2011). Definiciones acerca del riesgo y sus implicaciones. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiol*, 49(3):470-481.
<http://www.scielo.sld.cu/pdf/hie/v49n3/hie14311.pdf>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1) ,69-96. ISSN: 1136-1034.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17513105>
- Espejel, J. (2016). Liberalismo, conservadurismo y la idea de administración. *Espacios Públicos*, 19(46), 149-172. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67648385008.pdf>
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León del Barco, B. & Polo del Río, M. (2017) Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 20 (1), 209-232
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 1(6), 1-13.
<http://transparent.upf.edu/pdfs/ficha7-cast.pdf>
- Ferrel, F., Vélez, J., y Ferrel, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*. 12(2), 35-47.
<http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a03.pdf>
- Fontanil, Y., & Alcedo, M. (2016) Proyecto de intervención social con mujeres víctimas de violencia de género y sus hijas e hijos. (Tesis de Master Género y diversidad). Universidad de Oviedo.
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/39156/TFM_Rey%20Vicu%F1a.pdf;jsessionid=97D77E46C5A2A431761D1E9D4E72AFD4?sequence=6
- Fortaleza, M. (2017). *Abandono escolar desde una perspectiva de género*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto forma 5*. (4ta edición) Madrid: Tea.
http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf

- Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros Ros, C., & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230781003.pdf>
- Gómez, Y & Villalobos, F., (2014). *Competencias para la formulación de un proyecto de investigación. Guía metodológica para docentes investigadores*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Goyes, I., Idrobo, X., & Izquierdo, Z. (2019). *Hacia la construcción de una política de género en la Universidad de Nariño*. Documento inédito. Pasto: Universidad de Nariño.
<https://www.udenar.edu.co/la-udenar-hacia-la-construccion-participativa-de-la-politica-institucional-de-equidad-de-genero/>
- Graham, G., (2007). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Granda, A., Gómez, A. & Toro, M. (2014). Relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de grado quinto del Instituto Madre Caridad. *Revista UNIMAR*, 32(1). 113 – 125. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/579>
- Guil, A. (2016) Género y construcción científica del conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*., 18(27), 263-288.
- Hamui, A., & Varela, Margarita, (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5). 55-60.
- Heredia, Y., & Camacho, D. (2014). *Factores que afectan el desempeño académico*. Ciudad de México: Editorial Lulu.
- Hernández, G. (2015). La Condena a la equidad: El ingreso de las mujeres a la universidad de Nariño. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 1(8), 221-238.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/3603
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- Herrera, L., Al-Lal Mohand, M., & Mohamed, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1). 315 – 326.

- Hidalgo, M. (2017). *Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario*. (Tesis Doctoral Publicada). Universidad de Córdoba. España.
- Iniesta, A., & Mañas, C. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 555-564. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782059.pdf>
- Íñiguez, M. (2016). *Influencia de la familia en el autoconcepto y la empatía de los adolescentes*. Tesis Doctoral Publicada. Universidad de Valencia. España. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/49953/1/d1IGUEZ%20FUENTES.M.S.-TESIS-%20Influencia%20de%20la%20familia%20en%20el%20autoconcepto%20y%20la%20empatia%20de%20los%20adolescentes%20-%2021-01-%202016.pdf?sequence=1>
- International Business Machines Corporation, IBM. (2018). *Características del SPS Statistics. Funciones y Módulos*. Sitio Web Oficial. <https://www.ibm.com/co-es/products/spss-statistics/details>
- Jadue, G. Galindo, A & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 2(31), 43-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073003>
- Lagarde, M. (1996). “El género”, *fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Editorial horas y horas.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lemus, S. Moya, M. Bukowski, M & Lupiáñez, J. (2008). Activación automática de las dimensiones de competencia y sociabilidad en el caso de los estereotipos de género. *Psicológica*, 2(29), 115-132. <https://www.redalyc.org/pdf/169/16929201.pdf>
- List, M. (2015). Los universitarios frente a la homofobia: El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1(46). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455003/html/index.html>
- Loaiza, A., & Manrique, I. (2015). *Autoconcepto en pacientes quemados*. (Trabajo de pregrado no publicado). Bogotá: s.n.

- López, A., & Martínez, Ó. (2015). El autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria y su influencia sobre el rendimiento académico en educación física. *AGON International Journal of Sport Sciences*. 5(1), 7-14.
https://www.researchgate.net/publication/290194171_El_autoconcepto_en_estudiantes_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria_y_su_influencia_sobre_el_rendimiento_academico_en_Educacion_Fisica
- López, G., & Vélez, J. (2018). *Estrategias de afrontamiento de los estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Villavicencio*. Villavicencio: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Martínez, S., & Bivort, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología & Sociedades*. 25(3), 549-558.
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., & Ibáñez, I. (2002) Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud Mental*, 1(2). <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2002/sam022e.pdf>
- Medina, N. (2015). Las variables complejas en investigaciones pedagógicas. Apuntes Universitarios. *Revista de investigación*. 5(2), 9-18.
<https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646280012.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *Observatorio Nacional de Salud Mental, ONSM Colombia*. (Guía Metodológica). Bogotá: s.n.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/guia-ross-salud-mental.pdf>
- Miracco, M., Rutzstein, G., Lievendag, L., Arana, F., Scappatura, M., Elizathe, L. & Keegan, E. (2010) Estrategias de afrontamiento en mujeres maltratadas: La percepción del proceso por parte de las mujeres. *Anuario de Investigaciones*, 1(18), 59-67.
<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946006.pdf>
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *DIKAION*, 21(2). <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Moncayo, B., & Pinzón, N. (2013). Mujeres líderes en la academia, estereotipos y género. *Revista Panorama*, 7(13), 75-94.

- Montoya, M., Dussán, C., Hernández, J., & De la Rosa, A. (2015). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado en medicina de la ciudad de Manizales (Colombia). *Revista Archivos de Medicina (Manizales)*. 15(1), 57-66. <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273840435006.pdf>
- Montoya, D., Pinilla, V., & Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21(39), 162-182. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2829>
- Monsteiro, M., & Porto, A. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional. Diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de investigación Educativa*, 35(1), 151-165. <https://revistas.um.es/rie/article/view/257191>
- Moral de la Rubia, J., López R., F., Díaz L., R. & Cienfuegos, M., Y. (2011). Diferencias de género en afrontamiento y violencia en la pareja. *Revista CES Psicología*, 4(2), 29-46. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539528004.pdf>
- Moreno, J., Ressel, S. & Rodríguez, L. (2012). *El autoconcepto y la autoestima en la niñez escolar. Diferencias según sexo*. Argentina: Universidad Católica Argentina. <https://www.aacademica.org/000-072/356.pdf>
- Morocho, M. (2015). *Modelización multinivel del rendimiento académico universitario*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla. Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/30400>
- Mosteiro, M., & Porto, A. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35. (1), 151-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Navajas, R. (2016). *La mejora del autoconcepto en estudiantes universitarios a través de un programa expresivo-corporal*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. <https://eprints.ucm.es/40413/1/T38104.pdf>
- Navarro, R (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-15.
- Nunes, M., Rigotto, D., Ferrari, H. & Marín, F. (2012) Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29 (1), 1-18 <https://www.redalyc.org/pdf/213/21323171002.pdf>

- Observatorio de Género Universidad de Nariño. (2017). *Informes Cifras Violeta V*.
http://observatoriogenero.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2018/09/CIFRAS-VIOLETA_V.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de la Salud Mental, conceptos, evidencia emergente, práctica*. (Informe Compendiado). ISBN 9241591595.
- Oliver, A. (2015). *Rendimiento académico, sexo y valores interpersonales*. (Tesis Doctoral Publicada). Universidad de Almería. España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=111596>
- Pacheco, C., Cabrera, J., Mazon, M., González, I. & Bosque, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Rev. Ciencias Médicas*, 18(5): 853-867.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000500015
- Pantoja, A., & Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13 (I), 13-14.
<http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/23>
- Pedrosa, I., Juarros, J., Robles, A., Basteiro, J., & García, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, A., Gabino, M., & Baile, J. (2016). Análisis de los estereotipos estéticos sobre la mujer en nueve revistas de moda y belleza mexicanas. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 7(1), 40-45. <https://www.redalyc.org/pdf/4257/425746132006.pdf>
- Peña, B. (2004). Género y representación política: los límites de la diferencia. *Revista de Estudios de Género. La ventana*. 1(19), 7-50.
<https://www.redalyc.org/pdf/884/88401903.pdf>
- Pinilla, V., Montoya, D., Dussán, C & Hernández, J. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Hacia la promoción de la salud*. 19(1), 114-127. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v19n1/v19n1a09.pdf>

- Quesada, N., & Rivera, L. (2018). *Fortalecimiento del Autoconcepto para mejorar el clima de aula en estudiantes del curso 801 de I.E.D Villas del Progreso*. (Tesis de Maestría Publicada). Universidad Libre. Colombia.
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/16002>
- Quiñones, A., Mogollón, G., Arenas, D., & Díaz, J. (2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques*, 1(1), 15-44.
<https://doi.org/10.24267/23898798.79>
- Quintanilla, R., Haro, L., Vega, J., González, J., & Ramírez, L. (2004). Educación y salud mental. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1(3). 61-64.
- Ramos, E., Rodríguez, A., & Aguirre, A. (2017). *El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia*. España: Universidad del País Vasco. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134245262008.pdf>
- Razo, M. (2008). La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología. *Revista Perfiles educativos*, 30(121), 63-96.
- Redondo, M., & Jiménez, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Revista Espacios*, 41(09). 17 – 26.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410917.html>
- Restrepo, L., & Gonzales, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 1(20), 183-192. <https://www.redalyc.org/pdf/2950/295023034010.pdf>
- Rey, H., & Barajas, A. (2014). *La influencia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar de las asignaturas de lengua castellana y matemáticas. Caso de los estudiantes del grado ocho tres de la Institución Educativa Técnico Rafael García-Herreros del Municipio de Bucaramanga*. (Tesis de Maestría publicada). Universidad del Tolima. Colombia. <https://core.ac.uk/download/pdf/51068085.pdf>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Salum-Fares, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 21(1), 207-229. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65421407010.pdf>

- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Sexta Ed. Mc-Graw Hill.
- Sánchez, A. (2013). *La personalidad y el autoconcepto en los trastornos de la conducta alimentaria*. (Tesis Doctoral Publicada). Universidad de Córdoba. España.
- Sánchez, E. (2017). El movimiento LGBT (I) en Colombia: la voz de la diversidad de género. *Logros, retos y desafíos Reflexión Política*, 19(38), 116-131.
<https://www.redalyc.org/pdf/110/11054032009.pdf>
- Santana, L., García, L., & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *REOP*, 20(1), 61-75.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230781007.pdf>
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El_Genero_Una_Categoria_Util_para_el_Analisis_Historico.pdf
- Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio*. (Tesis doctoral publicada). Facultad De Educación. UNED.
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionLosolano/SOLANO_LUENGO_Luis_Octavio.pdf
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (2008). *Basics of qualitative research* (3a ed.). California: Sage Publications.
- Suárez, E., Suárez, E., & Pérez, E. (2017). Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de un curso de informática. *Revista de Pedagogía*, 38(103), 176-191.
- Tomat, C. (2012). El "focus group": nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12(2), 129-152.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=537/53723279006>
- Toro, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Terapia Psicológica*, 30(2), 71-75.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082012000200007
- Trejo, L., Llaven, G., & López, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas, revista científico pedagógica*, 4(32), 49-61.

- Universidad de Nariño. (1998). Acuerdo N. 009. *Por el Cual se Expide el Estatuto Estudiantil de Pregrado de la Universidad de Nariño*. San Juan de Pasto.
- Universidad de Nariño. (2019). Acuerdo N. 080. *Por el Cual se Adopta el Estatuto General de la Universidad de Nariño*. San Juan de Pasto.
- Universidad de Nariño. (2013). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. <http://secretariageneral.udenar.edu.co/archivos/035-PEI.pdf>.
- Universidad Nacional de Colombia. (2014). *Atlas Ti 7 en español. Manual Técnico*. Bogotá: s.n. <http://www.fce.unal.edu.co/unidad-de-informatica/proyectos-de-estudio/ejes-tematicos-transversales/estadistica-descriptiva-y-analisis-cualitativo/1176-manual-atlas-ti-7.html>
- Valencia, V. (2015). *Revisión documental en el proceso de investigación Univirtual*. Bogotá: s.n: Documento digital.
- Valdivia, P. (2016). *Niveles de ansiedad, autoconcepto y resiliencia en deportes individuales*. (Tesis Doctoral Publicada). Universidad de Granada. España.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social - Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis.
- Véliz, A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: Un estudio psicométrico*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, Bilbao. https://www.researchgate.net/publication/282033544_Dimensiones_del_autoconcepto_de_estudiantes_chilenos_un_estudio_psicometrico_Dimensions_of_self_concept_of_Chilean_students_a_psychometric_study
- Vidal, P. (2015). *La relación del autoconcepto y de los valores con la participación social y el comportamiento sexual de riesgo, en jóvenes universitarios chilenos*. (Tesis Doctoral Publicada). Universidad de Valencia. España. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/49719/Tesis%20doctoral%20Paulina%20Vidal%20enero%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zambrano, C., Ceballos, A., Ojeda, D. (2017). Reconocimiento de la orientación sexual homosexual. *Revista Psicoespacios*, 11(19), 60-78. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Zambrano, C., Hernández, P & Guerrero, A. (2019). Proceso de reconocimiento de la orientación sexual homosexual en estudiantes de una universidad pública. *Psicogente*, 22(41), 1-29. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497562431012/html/>

- Zurita, F., González, C., Martínez, A., Zafra, E., & Valdivia, P. (2018). Análisis psicométrico y adaptación del test de Autoconcepto Forma 5 hacia el judo en una muestra chilena. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-10. [https://doi.org/ 10.11144/Javeriana.upsy17-4.apat](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.apat)

ANEXOS

Anexo A. Permiso de los autores del instrumento AF-5 Autoconcepto Forma 5



Fernando Garcia

para mí ▾

dom., 5 may. 5:42



Estimada Viviana,

El AF5 está a disposición pública editado por Tea ediciones, tiene Ud. por tanto el permiso para su uso en sus investigaciones.

Saludos

Fernando Garcia

> PDI: Fernando García Perez. Universidad de Valencia, España

>

> Cordial saludo,

>

> Mi nombre es Viviana Oviedo, soy estudiantes de Maestría en Educación de la

> Universidad de Nariño (Colombia), para obtener nuestro título estamos

> realizando con dos compañeras una investigación denominada "Autoconcepto y

> Rendimiento Académico en los y las estudiantes de Pregrado de la

> Universidad de Nariño", el objetivo es establecer la relación existente

> entre autoconcepto y rendimiento académico en los y las estudiantes de

> pregrado de la Universidad de Nariño.

> Tras realizar la revisión de antecedentes nos encontramos con el

> instrumento AF-5 Autoconcepto Forma 5, que tiene todos los elementos

> estadísticos y es de gran utilidad para nuestra investigación, es esta

Anexo B. Consentimiento informado fase cuantitativa**Consentimiento informado****(Aplicación Prueba AF 5 y Acceso a Reporte de Calificaciones)****Estudio: Autoconcepto y rendimiento académico de los y las estudiantes de una institución de educación superior, desde la perspectiva de género.**

El objetivo del presente estudio es establecer desde una perspectiva de género la relación existente entre autoconcepto y rendimiento académico en los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño, con el fin de generar un aporte a la equidad de género en la universidad. Esta investigación se rige bajo los principios de la Ley 1090 de 2006 por el cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de la psicología, se dicta el código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, especialmente el Artículo 2: Disposiciones generales; numeral 9: Investigación en seres humanos. Considerando que no presenta riesgos asociados ni beneficios directos a los participantes. De este modo, el presente documento tiene como finalidad informar si acepta participar de manera voluntaria en la aplicación de una entrevista semiestructurada con el fin de profundizar las comprensiones respecto a la perspectiva de género en el autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes de las diferentes facultades de una universidad pública, posterior a la aplicación de la prueba Autoconcepto Forma 5 (AF-5).

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído la información presentada en esta hoja de consentimiento. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento si así lo desea.

Yo _____ identificado con cédula número _____, acepto voluntariamente participar en la aplicación de la prueba AF5, entendiendo que mi participación es voluntaria y puedo retirarme en cualquier momento, además se garantiza el resguardo de mi identidad y la información que brinde será confidencial. Teniendo en cuenta estos parámetros permito utilizar la información bajo la protección de mi identidad para los resultados de esta investigación y posteriores investigaciones, si así se requiere.

INFORMACION IMPORTANTE

Los resultados obtenidos estarán a disposición de los interesados una vez concluya este estudio. Si tiene alguna pregunta o desea más información, por favor comuníquese mediante correo electrónico con, Cristina Narváez, Viviana Oviedo y Sandra Romo, estudiantes egresadas de la XIV Promoción de la Maestría en Educación Universidad de Nariño.

Contactos: vivis.2ovi@gmail.com, janesdri@gmail.com, cristina.narvaezprado@gmail.com

Anexo C. Prueba Autoconcepto Forma 5

Instrucciones:

AUTOCONCEPTO FORMA 5

(GARCIA, F & MUSITO, G)

A continuación, encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 a 5 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si la frase dice “La música ayuda al bienestar humano” y usted está totalmente de acuerdo, contesta con un valor alto, por ejemplo 5, si por el contrario está totalmente en desacuerdo responderá 1.

La música ayuda al bienestar humano	1	2	3	4	5
-------------------------------------	---	---	---	---	---

Por el contrario, si usted está totalmente en desacuerdo, erigirá un valor bajo, y lo anotará en las casillas.

La música ayuda al bienestar humano	1	2	3	4	5
-------------------------------------	---	---	---	---	---

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta y que no existen respuestas correctas e incorrectas.

Le pedimos que conteste con la mayor sinceridad posible

Cuestionario Autoconcepto forma 5 (AF5)						
Conteste de 1 a 5 según su grado de acuerdo con cada frase. Totalmente en desacuerdo: Valor Bajo (1).....Totalmente de acuerdo: Valor Alto (5)						
1	Hago bien los trabajos escolares y/o académicos.	1	2	3	4	5
2	Hago fácilmente amigos (as).					
3	Tengo miedo de algunas cosas.					
4	Soy o Era muy criticado (a) en casa.					

5	Me cuido físicamente					
6	Mis profesores (as) me consideran un buen(a) estudiante.					
7	Soy una persona amigable.					
8	Muchas cosas me ponen nervioso.					
9	Me siento feliz en casa.					
10	Me buscaban o buscan para realizar actividades deportivas.					

Totalmente en desacuerdo: Valor Bajo (1) Totalmente de acuerdo: Valor Alto (5)

11	Trabajo mucho en clase.					
12	Es difícil para mí hacer amigos(as).					
13	Me asusto con facilidad.					
14	Mi familia está decepcionada de mí.					
15	Me considero elegante.					
16	Mis profesores(as) me estimaban.					
17	Soy una persona alegre.					
18	Cuando los superiores me dicen algo me pongo muy nervioso.					
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.					

20	Me gusta como soy físicamente.					
21	Soy buen estudiante.					
22	Me cuesta hablar con desconocidos.					
Totalmente en desacuerdo: Valor Bajo (1).....Totalmente de acuerdo: Valor Alto (5)						
23	Me pongo nervioso(a) cuando me pregunta un profesor(a).					
24	Mi familia me da confianza.					
25	Soy bueno(a) haciendo deporte.					
26	Mis superiores me consideraban inteligente y trabajador(a)					
27	Tengo muchos amigos(as).					
28	Me siento nervioso(a).					
29	Me siento querido(a) por mi familia.					
30	Soy una persona atractiva.					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo D. Consentimiento informado fase cualitativa, entrevista semiestructurada.**Consentimiento informado****(Entrevista Semiestructurada)****Estudio: Autoconcepto y rendimiento académico de los y las estudiantes de una institución de educación superior, desde la perspectiva de género.**

El objetivo del presente estudio es establecer desde una perspectiva de género la relación existente entre autoconcepto y rendimiento académico en los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño, con el fin de generar un aporte a la equidad de género en la universidad. Esta investigación se rige bajo los principios de la Ley 1090 de 2006 por el cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de la psicología, se dicta el código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, especialmente el Artículo 2: Disposiciones generales; numeral 9: Investigación en seres humanos. Considerando que no presenta riesgos asociados ni beneficios directos a los participantes. De este modo, el presente documento tiene como finalidad informar si acepta participar de manera voluntaria en la aplicación de entrevista semiestructurada.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído la información presentada en esta hoja de consentimiento. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento si así lo desea.

Yo _____ identificado con cédula número _____, acepto voluntariamente participar en la realización de una entrevista semiestructurada, entendiendo que mi participación es voluntaria y puedo retirarme en cualquier momento, además se garantiza el resguardo de mi identidad y la información que brinde será confidencial. Teniendo en cuenta estos parámetros permito utilizar la información bajo la protección de mi identidad para los resultados de esta investigación y posteriores investigaciones, si así se requiere.

INFORMACION IMPORTANTE

Los resultados obtenidos estarán a disposición de los interesados una vez concluya este estudio. Si tiene alguna pregunta o desea más información, por favor comuníquese mediante correo electrónico con, Cristina Narváez, Viviana Oviedo y Sandra Romo, estudiantes egresadas de la XIV Promoción de la Maestría en Educación Universidad de Nariño.

*Contactos: vivis.2ovi@gmail.com
janesdri@gmail.com
cristina.narvaezprado@gmail.com*

Anexo E. Protocolo entrevista semiestructurada virtual

Universidad de Nariño

Maestría en Educación

Investigación para optar al título de Magister

Cristina Narváez, Sandra Romo & Viviana Oviedo

PROTOCOLO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

DESDE LA VIRTUALIDAD

Objetivo:

Profundizar las comprensiones respecto a la perspectiva de género en el autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes de las diferentes facultades de una universidad pública, después de haber realizado la aplicación de la prueba Autoconcepto Forma 5 (AF-5)

Cronograma:

FECHA	DESCRIPCIÓN
Lunes 26 de octubre de 2020 Hora: 2:30 pm vía Zoom	Revisión del protocolo para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas.
Jueves, 29 de octubre de 2020 Inicio de las entrevistas de acuerdo a la disposición de tiempo de los/las participantes.	Desarrollo de entrevistas

Precisiones teóricas claves

Autoconcepto: Hace referencia a “el conjunto de percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en su experiencia con los demás y en las atribuciones que él mismo hace sobre su propia conducta” Shavelson et. al (1976, citados por García & Musitu, 2014).

Rendimiento académico: Es un concepto complejo que suscita debates, pero a nivel operacional será entendido como “el nivel de conocimientos, destrezas y competencias que los alumnos demuestran haber alcanzado y que se operativiza o concreta en las calificaciones que reciben de sus profesores” (Solano, 2015).

Género: categoría social, en función de la interacción de los procesos sociales, económicos, políticos y jurídicos en el marco del acceso igualitario de las condiciones para hombres y mujeres (Miranda, 2012).

Resultados

1. Rendimiento académico y género

Los resultados parten del reporte de notas en relación al promedio acumulado y el género. Se encuentran notas más altas en mujeres, excepto en Ciencias de la Salud.

Como hallazgo significativo se encontró que en ingeniería el promedio de notas más alto corresponde a las mujeres y el promedio de notas individual más alto se encuentra en hombres.

2. Autoconcepto

Los niveles globales de autoconcepto en los estudiantes de pregrado presentan una tendencia a los niveles Altos

2.1 Autoconcepto y género

Existe relación entre autoconcepto académico y social de hombres, mujeres y diversidad sexual, como diferencias a nivel de autoconcepto familiar, emocional y físico. Se evidenció una representación escasa de diversidad sexual.

Como hallazgos significativos se encontró lo siguiente:

Se presenta bajo autoconcepto emocional en mujeres, alto autoconcepto emocional en diversidad sexual y hombres

Los Hombres presentan un nivel superior de autoconcepto social alto con respecto a los géneros Mujeres y Diversidad sexual.

Bajo autoconcepto familiar en mujeres en relación a los otros géneros.

Bajo autoconcepto físico en diversidad sexual en relación a los otros géneros.

2.3. Correlaciones

El género femenino presenta una mayor correlación con respecto al género Masculino entre el rendimiento académico y autoconcepto académico

El género Femenino presenta una mayor correlación con respecto al género Masculino entre el autoconcepto social y el rendimiento académico

El género Femenino presenta una mayor correlación con respecto al género Masculino entre autoconcepto familiar y rendimiento académico.

Selección de los participantes:

Los participantes serán seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

1. Estudiantes hombres, mujeres y población diversa
2. Que en la actualidad estén estudiando en alguna de las 11 facultades de los programas de pregrado de la Universidad de Nariño Sede Central.
3. Que deseen aportar desde sus vivencias al cumplimiento del objetivo de la entrevista y que acepten participar (por escrito).

Tiempo de duración:

La sesión de entrevista se desarrollará en una hora aproximadamente, dependiendo de la dinámica con cada entrevistado y los elementos de profundización.

Moderador:

La moderadora será la estudiante, quien se encargará de dirigir la entrevista, hacer las precisiones teóricas, socialización breve de resultados y realizar las preguntas orientadoras, escuchará con atención las opiniones de cada uno de los/las entrevistados, tomando una actitud neutra ante las intervenciones, es decir sin presentar algún juicio de valor u opinión personal. La moderadora determinará la conveniencia de profundizar en algunos aspectos que aporten al objetivo de la entrevista.

Relator/observador:

La relatoría estará a cargo de, quién tomará los apuntes necesarios y el registro de voz de las entrevistas de acuerdo al guion de entrevista:

Logística:

Dada la condición particular del año 2020 y la recomendación de aislamiento preventivo, las sesiones se llevarán a cabo a través de video llamadas por medio de plataformas digitales como Meet, Zoom o Jitsi Meet de acuerdo a la disposición de los/las participantes.

Se deberá contar con elementos que permitan la grabación de voz y de ser necesario reloj para el control del tiempo.

Desarrollo de la sesión:

Al inicio de la sesión, se deberá dar una cálida bienvenida al entrevistado o entrevistada con el ánimo de generar un ambiente de confianza y seguridad, se llamará a la persona por su nombre como muestra del reconocimiento personal.

Una vez se establezca rapport, la moderadora expondrá el propósito de la entrevista y la importancia de sus percepciones y apreciaciones al respecto de la temática a abordar. En el

trascurso de este paso se motivará a expresar de manera libre y espontánea puntos de vista, experiencias y sentimientos. En este punto es relevante exponer el desarrollo del encuentro (González, Muñoz, Sotoca & Manzanero, 2013) explicado las fases, es decir, como se ha organizado la sesión (capacitación en elementos teóricos relevantes, exposición breve de los resultados previos de investigación, desarrollo de las preguntas orientadoras y conclusiones y cierre)

La actitud del moderador debe ser de tolerancia y dirigir la entrevista sutilmente profundizando en los elementos claves de las respuestas que el entrevistado refiera. El guion de entrevista servirá como guía en la sesión, el moderador tendrá en cuenta los tiempos establecidos y la disposición del entrevistado/a. La sesión de entrevista será grabada, previo conocimiento y aceptación de los/las participantes, justificando la necesidad de ello para complementar la información.

Cumplido lo anterior se tendrá en cuenta tres momentos: 1. **Capacitación**. 2. **Socialización de Resultados**. 3. **Preguntas orientadoras a partir de los elementos expuestos**.

1. Capacitación

En la capacitación se darán a conocer los elementos teóricos y contextuales claves para la comprensión de las preguntas (anexo 1)

2. Socialización

En la socialización se brindará un panorama respecto a los resultados en los que se profundizará (anexo 2).

3. Entrevista

A partir de los elementos anteriores se orientará la sesión con el guion de entrevista (anexo 3).

Finalmente se realizará un sondeo general sobre temas abordados para validación de la información, es imprescindible prestar atención y hacer preguntas sobre cómo se sienten y como se sintieron durante la sesión, se concluirá y agradecerá la participación.

Referencias

- García, F., & Musitu, G. (2014). Manual AF-5 Autoconcepto forma 5. (4ta edición) Tea: Madrid.
- González, J. Muñoz, J. Sotoca, A & Manzanero, A. (2013). Propuesta de protocolo para la conducción de la prueba preconstituida en víctimas especialmente vulnerables. *Papeles del Psicólogo*. 34(3), 227-237
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *DIKAION*. 21. 2. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Solano, L. (2015). RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SU RELACIÓN CON LAS APTITUDES MENTALES Y LAS ACTITUDES ANTE EL ESTUDIO. Tesis Doctoral Publicada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad UNED, Madrid. España.

Anexo F. Capacitación y resultados.

REFERENTES TEÓRICOS Y PRINCIPALES RESULTADOS (PROTOCOLO ENTREVISTA)

1. Autoconcepto:

A pesar de que existen diferentes modelos multidimensionales que analizan las dimensiones del autoconcepto, para el desarrollo y comprensión teórica de la presente investigación se destaca la propuesta de Shavelson et. al (1976, citados por García & Musitu, 2014), el cual define el autoconcepto como “el conjunto de percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en su experiencia con los demás y en las atribuciones que él mismo hace sobre su propia conducta” en este modelo también denominado modelo multidimensional de factores organizados jerárquicamente, el autoconcepto general está en la parte superior de la estructura. Posteriormente, se incluye dentro del modelo la dimensión familiar, ya que como se evidencia en investigaciones (Vidal, 2015), el componente familiar cobra un importante significado, por ejemplo y para el caso de los estudiantes que desarrollan el autoconcepto académico, reconocen la competencia y presentan éxito en la consecución de los objetivos académicos, por consiguiente consideran el sentirse valorado por la familia como un factor que influye de manera significativa en su desempeño y autopercepción. Para la descripción de las dimensiones del autoconcepto, se centrará en las siguientes: académica, emocional, social familiar y física (Álvaro (2015).

Prueba de Autoconcepto forma f (AF-5):

Es un cuestionario creado por F. García y G. Musitu, que tiene como finalidad evaluar diferentes aspectos del autoconcepto en niños, adolescentes y adultos, está compuesto por 30 elementos que evalúan el autoconcepto de la persona evaluada en sus vertientes Social Académica/Profesional, Emocional, Familiar y Física. Proporciona puntuaciones de cada una de estas vertientes, permitiendo una completa medida de estos aspectos clave para el correcto desarrollo y bienestar de la persona. Igualmente se hace claridad de que se cuenta con el permiso de los autores de la prueba para su utilización. Los participantes, responden el instrumento en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 siempre, este tipo de respuesta ha sido utilizada y aceptada en varios antecedentes de investigación como lo señala Zurita, González, Martínez, Zafra & Valdivia (2018)

Autoconcepto académico:

Dentro de la presente investigación es necesario comprender el autoconcepto académico desde las concepciones de García y Musitu (2014), los autores reconocen que el autoconcepto académico hace referencia a la percepción que tiene el individuo, sobre la calidad de su desempeño como estudiante en el ámbito académico. Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a partir de sus profesores, y el segundo a las cualidades específicas valoradas en ese contexto (inteligente, estima, buen estudiante).

Autoconcepto emocional:

En la presente investigación se retoma la definición de autoconcepto emocional de García y Musitu (2014), quienes lo describen como la percepción que tiene el estudiante de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Este tiene dos significados: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior.

Autoconcepto Social:

En el marco de la presente investigación se define el autoconcepto social como la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión está definida por dos ejes: el primero se refiere a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable, alegre) (García & Musitu, 2014).

Autoconcepto familiar:

En la presente investigación se retoman los aportes de García y Musitu (2014), quienes lo describen como la percepción que una persona tiene de su relación, implicación e integración familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares, como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente -me siento feliz y mi familia me ayudaría – aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente -mi

familia está decepcionada y soy muy criticado-, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares (García & Musitu, 2014).

Autoconcepto físico:

En el marco de la presente investigación se retoman los postulados de García y Musitu (2014), quienes reconocen que el autoconcepto físico es la percepción que tiene el individuo de su aspecto y de su condición física. Este factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero hace alusión a la práctica deportiva desde lo social -me buscan-, física y de habilidad-soy bueno-. El segundo hace referencia al aspecto físico -atracción, gustarse, elegante-. Un autoconcepto físico alto significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo contrario se podría decir de un autoconcepto físico bajo.

2. Rendimiento Académico:

En el contexto de la presente investigación, se retoma la definición dada por Solano (2015) donde entiende el rendimiento académico como “el nivel de conocimientos, destrezas y competencias que los alumnos demuestran haber alcanzado y que se operativiza o concreta en las calificaciones que reciben de sus profesores” de allí que se retome los promedios acumulados en el momento en que se aplicó los instrumentos de investigación.

3. Género.

Retomando la definición conceptual sobre la cual se abordará la categoría de género dentro de la presente investigación, se reconoce que la aproximación que realiza Gayle Robin (citado en Miranda, 2012) sobre comprender la complejidad del género como una categoría social, en función de la interacción de los procesos sociales, económicos, políticos y jurídicos en el marco del acceso igualitario de las condiciones para hombres y mujeres. Además, resulta idónea para diferenciar el género del sexo, por cuanto esta definición da cuenta de las desigualdades históricas en la adjudicación de roles y estereotipos sobre los cuales el contexto educativo, se ha convertido en una fuente generadora de dinámicas excluyentes y también como un espacio de reconocimiento de las desigualdades. De esta manera la investigación reconoce la

existencia de las categorías masculino, femenino y diversidad sexual, como punto de referencia para comprender las diferencias existentes entre las categorías.

Estereotipos de género

En este orden de ideas, los estereotipos conforman el componente automático que se encuentra más ligado a lo que la sociedad tiene definido como natural y propio de cada persona, lo cual seguirá dando lugar a espacios solo para las mujeres y otros dirigidos exclusivamente para los hombres, donde los atributos, características o funciones dependen del grupo social al que pertenecen. Por lo tanto, los estereotipos de género son creencias arraigadas por la sociedad, un arquetipo que controla y ha controlado a la humanidad desde mucho tiempo atrás.

Resultados

1. Rendimiento académico y género

Teniendo en cuenta el reporte de notas emitido por la universidad, se presentan los estadísticos descriptivos (promedio, mediana, mínimo, máximo y desviación estándar) en función del promedio acumulado y el género. En general se evidencia que los promedios de notas más altos por grupo corresponden al sexo femenino, excepto en la Facultad de Ciencias de la Salud, donde el sexo masculino presenta un promedio de notas superior. Por su parte, los promedios de notas individuales es decir mínimos y máximos varía con relación a cada facultad.

Hallazgos significativos

- En la Facultad de Ingeniería, los resultados muestran que el promedio de notas por género más alto corresponde a la categoría Femenino. Por otro lado, el promedio de notas más alto individual (máximo) se encuentra dentro de la categoría Masculino. Además, los datos presentan una mayor desviación estándar con respecto a la media. Por otra parte, se consideró profundizar dentro de la fase cualitativa estos resultados, debido a que son los programas con menor presencia del género femenino.

2. Autoconcepto

A nivel general, según se puede apreciar en los resultados, existe una tendencia en los estudiantes a presentar un autoconcepto Alto, es decir el 57,70%, seguido de un autoconcepto con Tendencia a Alto, con un 29,70%, posteriormente se encuentran los niveles de autoconcepto Alto, con un 8,80% y un promedio con un 5,70% de representatividad, mientras que el nivel con

Tendencia a medio presenta un porcentaje de 0,40%. Por otro lado, no se evidenciaron niveles de autoconcepto General Bajo, lo cual sugiere que los niveles globales de autoconcepto en los estudiantes de pregrado se presentan una tendencia a los niveles Altos. No obstante, y como se presentará más adelante los resultados en este nivel pueden variar de acuerdo con las dimensiones específicas de autoconcepto.

2.1 Autoconcepto y género

En general los géneros Hombres, Mujeres y Diversidad sexual presentan similitudes en función de las dimensiones de autoconcepto académico y autoconcepto social. Por su parte las dimensiones de autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico presentan diferencias significativas. Lo cual sugiere que es necesario incluir tanto similitudes como diferencias en los análisis que se desarrollen en la fase cualitativa, al igual que se espera reconocer que elementos podrían llegar a ser un punto de partida de la discusión que se espera plantear. Otro elemento que es necesario reconocer es la representatividad de la categoría Diversidad sexual, pues desde un primer momento se cuenta con una representación menor en comparación con los otros géneros de estudio.

Hallazgos significativos

- El género Mujeres tiende a presentar niveles superiores de bajo autoconcepto emocional con respecto a las categorías de Diversidad sexual y Hombres. Lo cual sugiere que éste podría llegar a ser un punto de partida que se profundizaría en la fase cualitativa. Además, los niveles autoconcepto emocional en el género Diversidad sexual es superior con respecto a los otros géneros. Lo cual sugiere que es necesario profundizar este elemento en la fase cualitativa del estudio.

- Los resultados significativos demuestran que el género Hombres presenta un nivel superior de autoconcepto social alto con respecto a los géneros Mujeres y Diversidad sexual. Además, el género Mujeres evidencia niveles de autoconcepto social bajo. Estos hallazgos podrían formar la base sobre la cual se soporte la fase cualitativa del estudio.

- Los géneros Hombres, Mujeres y Diversidad sexual comparten las mismas características en cuanto al autoconcepto familiar, con una tendencia a presentar niveles de autoconcepto familiar alto. No obstante, las mujeres presentan el menor porcentaje de distribución para este nivel, por lo cual es necesario profundizar en elementos cualitativos que permitan analizar esta tendencia.

- Los resultados anteriores demuestran que dentro de la dimensión de autoconcepto físico se presentan más diferencias en comparación con las anteriores. En este sentido, se resalta que la categoría de Diversidad sexual presenta un porcentaje mayor de bajos niveles de autoconcepto físico en comparación con Hombres y Mujeres. Lo cual sugiere que es necesario profundizar en la fase cualitativa este hallazgo, por su parte los géneros Hombres y Mujeres presentan tendencias similares, siendo las mujeres el grupo que menor porcentaje presenta con referencia a los demás géneros.

2.3. Correlaciones

- Los resultados evidencian que existe una correlación significativa entre el promedio de notas y el autoconcepto académico en el género Femenino. De este modo, el autoconcepto académico de las mujeres correlaciona con el rendimiento académico, con un coeficiente de correlación = 337, p valor .000. Mientras que, en el género Masculino, se presenta una correlación significativa entre el promedio de notas y el autoconcepto académico, con un coeficiente de correlación = 334, con p valor de .000. En este caso el p valor inferior a .05 permite aceptar la hipótesis de investigación. Además, es importante resaltar que el género Femenino presenta una mayor correlación con respecto al género Masculino.

- Los resultados permiten identificar, que, si bien existe una correlación entre el promedio de notas y el autoconcepto social en ambos géneros, esta relación no es estadísticamente significativa. Además, el género Femenino presenta una mayor correlación con respecto al género Masculino. Lo cual sugiere que este aspecto podría incluirse como un punto sobre el cuál se profundice en la fase cualitativa.

- Si bien existe una correlación entre el promedio de notas y el autoconcepto familiar en ambos géneros, esta relación no es estadísticamente significativa. Además, el género Femenino presenta una mayor correlación con respecto al género Masculino. Lo cual sugiere que este aspecto podría incluirse como un punto sobre el cuál se profundice en la fase cualitativa.

Referencias

Álvaro, J. (2015). ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO EN RELACIÓN CON FACTORES EDUCATIVOS, FAMILIARES, FÍSICOS Y PSICOSOCIALES EN ADOLESCENTES DE LA PROVINCIA DE GRANADA. Tesis Doctoral Publicada. Facultad de Educación. Universidad de Granada. España.

- García, F., & Musitu, G. (2014). Manual AF-5 Autoconcepto forma 5. (4ta edición) Tea: Madrid.
- Solano, L. (2015). RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SU RELACIÓN CON LAS APTITUDES MENTALES Y LAS ACTITUDES ANTE EL ESTUDIO. Tesis Doctoral Publicada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad UNED, Madrid. España.
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *DIKAION*. 21. 2. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Vidal, P. (2015). LA RELACIÓN DEL AUTOCONCEPTO Y DE LOS VALORES CON LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EL COMPORTAMIENTO SEXUAL DE RIESGO, EN JÓVENES UNIVERSITARIOS CHILENOS. Tesis Doctoral Publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia. España.
- Zurita Ortega, F., González González de Mesa, C., Martínez Martínez, A., Zafra Santos, E. O., & Valdivia Moral, P. A. (2018). Análisis psicométrico y adaptación del test de Autoconcepto Forma 5 hacia el judo en una muestra chilena. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.apat>

Anexo G. Entrevista semiestructurada

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

**AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS Y LAS
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: UNA APROXIMACIÓN
DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.**

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo de la entrevista: Profundizar las comprensiones respecto a la perspectiva de género en el autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes de las diferentes facultades de una universidad pública, posterior a la aplicación de la prueba Autoconcepto Forma 5 (AF-5).

Datos de Identificación:

- Género: H () M () Otro () ¿cuál? _____
- Orientación sexual: Heterosexual () Bisexual () Homosexual ()
Otro, ¿cuál? _____
- Edad: _____
- Facultad a la que pertenece _____
- Estrato socioeconómico _____

Población diversa: esta categoría del estudio se usa para referirse a la diversidad sexual entendida desde la pluralidad de identidades sexuales.

1. ¿Usted considera que, en su universidad, en las carreras profesionales o facultades existe una mayor presencia masculina o femenina que en otras? SI ___ NO___ ¿Por qué?

2. Si la anterior respuesta fue afirmativa. ¿En qué facultades o carreras profesionales cree que hay una mayor presencia masculina o femenina? ¿Por qué considera que se presenta esta situación?
3. ¿Cree usted que los estereotipos de género tienen incidencia en la elección de una carrera profesional? SI__ NO__ ¿Por qué?
4. Según usted, ¿Tener un buen autoconcepto académico (creer ser capaz de alcanzar logros académicos con éxito y tener percepciones positivas acerca de su rol frente a los docentes) repercute en el rendimiento académico? SI__NO__ Justifique su respuesta.
5. Teniendo en cuenta sus vivencias y su punto de vista ¿Qué aspectos (familiares, emocionales, sociales, físicos etc.) cree que influyen en el rendimiento académico? Justifique su respuesta.
6. Desde su experiencia y punto de vista, ¿son más dedicados (as) al estudio y al cumplimiento de responsabilidades académicas: hombres, mujeres o población diversa (comunidad LGBTI)? ¿Por qué?

En los siguientes puntos encontrará un enunciado que corresponde a los resultados generales de la aplicación de la prueba de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) para medir el autoconcepto en sus diferentes dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) y se indagará su punto de vista sobre el tema.

7. En los resultados de la prueba AF 5, se encontró que, la población diversa (comunidad LGBTI) presenta mejor autoconcepto académico (Creer que soy capaz de alcanzar logros académicos con éxito) y al mismo tiempo mejor rendimiento académico, seguido de mujeres y finalmente hombres. ¿A qué cree que se debe esto?

8. El autoconcepto emocional, social y familiar de las mujeres es inferior que el de hombres y población diversa (comunidad LGBTI) ¿Por qué cree que sucede esto?
9. El autoconcepto físico de la población diversa (Comunidad LGTBI) es inferior a la de hombres y la de éstos, superior a la de mujeres ¿A qué cree que se debe?

A continuación, encontrará una pregunta asociada a los resultados de la correlación entre autoconcepto y rendimiento académico del mismo estudio, la cual indaga su punto de vista sobre el tema.

10. Se encontró que el autoconcepto emocional, familiar, social y físico se relacionan más con el rendimiento académico de mujeres, que de hombres. ¿A qué cree que se debe?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo H. Consentimiento informado grupo focal

Consentimiento informado

(Grupo Focal)

Estudio: Autoconcepto y rendimiento académico de los y las estudiantes de una institución de educación superior, desde la perspectiva de género.

El objetivo del presente estudio es establecer desde una perspectiva de género la relación existente entre autoconcepto y rendimiento académico en los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño, con el fin de generar un aporte a la equidad de género en la universidad. Esta investigación se rige bajo los principios de la Ley 1090 de 2006 por el cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de la psicología, se dicta el código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, especialmente el Artículo 2: Disposiciones generales; numeral 9: Investigación en seres humanos. Considerando que no presenta riesgos asociados ni beneficios directos a los participantes. De este modo, el presente documento tiene como finalidad informar si acepta participar de manera voluntaria en la realización de grupo focal para generar comprensiones, posterior a la aplicación de la Autoconcepto Forma 5 (AF-5) y entrevistas semiestructuradas.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído la información presentada en esta hoja de consentimiento. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento si así lo desea.

Yo _____ identificado con cédula número _____, acepto voluntariamente participar el grupo focal, entendiendo que mi participación es voluntaria y puedo retirarme en cualquier momento, además se garantiza el resguardo de mi identidad y la información que brinde será confidencial. Teniendo en cuenta estos parámetros permito utilizar la información bajo la protección de mi identidad para los resultados de esta investigación y posteriores investigaciones, si así se requiere.

INFORMACION IMPORTANTE

Los resultados obtenidos estarán a disposición de los interesados una vez concluya este estudio. Si tiene alguna pregunta o desea más información, por favor comuníquese mediante correo electrónico con, Cristina Narváez, Viviana Oviedo y Sandra Romo, estudiantes egresadas de la XIV Promoción de la Maestría en Educación Universidad de Nariño.

Contactos: vivis.2ovi@gmail.com
janesdri@gmail.com
cristina.narvaezprado@gmail.com

Anexo I. Protocolo grupos focales

Universidad de Nariño

Maestría en Educación

Viviana Oviedo, Cristina Narváez & Sandra Romo

PROTOCOLO GRUPOS FOCALES

Objetivo:

Profundizar las comprensiones respecto a la perspectiva de género en el autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes de las diferentes facultades de una universidad pública, después de haber realizado la aplicación de la prueba Autoconcepto Forma 5 (AF-5) y entrevistas semiestructuradas.

Cronograma:

FECHA	DESCRIPCIÓN
Viernes 20 de noviembre	Desarrollo y revisión del protocolo para grupos focales
Jueves, 25 de noviembre de 2020	Desarrollo del grupo focal.
Hora:	6:00 pm
Lugar:	Enlace de Meet

Precisiones teóricas claves

Autoconcepto: Hace referencia a “el conjunto de percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en su experiencia con los demás y en las atribuciones que él mismo hace sobre su propia conducta” Shavelson et. al (1976, citados por García & Musitu, 2014).

Rendimiento académico: Es un concepto complejo que suscita debates, pero a nivel operacional será entendido como “el nivel de conocimientos, destrezas y competencias que los alumnos demuestran haber alcanzado y que se operativiza o concreta en las calificaciones que reciben de sus profesores” (Solano, 2015).

Género: categoría social, en función de la interacción de los procesos sociales, económicos, políticos y jurídicos en el marco del acceso igualitario de las condiciones para hombres y mujeres (Miranda, 2012).

Selección de los participantes:

Los participantes serán seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

4. Estudiantes hombres, mujeres y población diversa
5. Que en la actualidad estén estudiando en los programas de pregrado de la Universidad de Nariño Sede Central.
6. Que deseen aportar desde sus vivencias al cumplimiento del objetivo del grupo focal y que acepten participar (por escrito).

Tiempo de duración:

La sesión de grupo focal se desarrollará dos horas aproximadamente, dependiendo de la dinámica del grupo y los elementos de profundización.

Selección de moderador:

La moderación estará a cargo de Viviana Oviedo, quien se encargará de dirigir el grupo focal, hacer las precisiones teóricas, recapitulación de la temática abordada y realizar las preguntas orientadoras, escuchará con atención las opiniones de cada uno de los/las entrevistados, tomando una actitud neutra ante las intervenciones, es decir sin presentar algún juicio de valor u opinión personal. La moderadora determinará la conveniencia de profundizar en algunos aspectos que aporten al objetivo de la entrevista.

Selección de relator/observador:

La relatoría estará a cargo de Viviana Oviedo, quién tomará los apuntes necesarios y el registro de voz de los procesos que se desarrollen en el grupo focal. El formato de relato será:

Preguntas estímulo:

- ¿Ustedes consideran que, en su universidad, en las carreras profesionales o facultades existe una mayor presencia masculina o femenina que en otras? SI __ NO__ ¿Por qué?
- Usted cree que los estereotipos de género tienen incidencia en la elección de una carrera profesional. SI __ NO__ ¿Por qué?
- Desde su experiencia y punto de vista, ¿son más dedicados (as) al estudio y al cumplimiento de responsabilidades académicas: hombres, mujeres o población diversa (comunidad LGBTI)? ¿Por qué?

- ¿Ustedes consideran que las siguientes ideas/afirmaciones/percepciones: “creo que soy capaz de alcanzar los logros académicos” “Me considero bueno dentro de esta área” “seré capaz de sacar adelante esta carrera” “Me irá bien en este examen o exposición” “Mis profesores consideran que soy juicioso” se relaciona con la nota definitiva que obtiene un estudiante al finalizar el semestre? ¿Por qué cree que suceda esto? - ¿Es más evidente en hombres, mujeres o población diversa?
- ¿Ustedes consideran que las percepciones que presentan las personas de la comunidad LGBTIQ con relación a su cuerpo, su atractivo físico, sus habilidades físicas o deportivas son menores o inferiores a las percepciones que se presentan en los hombres?
- ¿Ustedes consideran que las percepciones que presentan las mujeres con relación a su cuerpo, su atractivo físico, sus habilidades físicas o deportivas son menores o inferiores a las percepciones que se presentan en los hombres?
- ¿Ustedes consideran que la confianza familiar y las relaciones interpersonales influyen en mayor grado o en menor grado en las mujeres o en los hombres? ¿Por qué cree que sucede esto?
- ¿Ustedes consideran que las emociones influyen en mayor grado en las mujeres o en los hombres? ¿Por qué cree que sucede esto?
- Frente a las situaciones o problemas que se presentan a raíz de los estereotipos de género en la universidad ¿Cuáles son las estrategias o motivaciones que influyen en las personas para enfrentarse a estas situaciones y salir adelante?

Logística:

Dada la condición particular del año 2020 y la recomendación de aislamiento preventivo, las sesiones se llevarán a cabo a través de video llamadas por medio de plataformas digitales como Meet, Zoom o Jitsi Meet de acuerdo a la disposición de los/las participantes. Se deberá contar con elementos que permitan la grabación de voz y de ser necesario reloj para el control del tiempo.

Finalmente, y no menos importante se cuenta con el recurso humano, el cual es importante desde el inicio de las actividades, dentro de este se destaca el papel de las estudiantes que realizan en proceso y los y las estudiantes que participan de él.

Desarrollo de la sesión:

Al inicio de la sesión, se deberá dar una cálida bienvenida a los y las participantes con el ánimo de generar un ambiente de confianza y seguridad, se llamará a la persona por su nombre como muestra del reconocimiento personal. (En caso de que sea presencial se empleará etiquetas con los nombres de cada persona.)

Una vez se establezca rapport, la moderadora expondrá el propósito del grupo focal y la importancia de sus percepciones y apreciaciones al respecto de la temática a abordar. En el transcurso de este paso se motivará a expresar de manera libre y espontánea puntos de vista, experiencias y sentimientos. En este punto es relevante exponer el desarrollo del encuentro (González, Muñoz, Sotoca & Manzanero, 2013) explicado las fases, es decir, como se ha organizado la sesión (recapitulación del proceso, desarrollo de las preguntas orientadoras y conclusiones y cierre)

La actitud del moderador debe ser de tolerancia y dirigir la entrevista sutilmente profundizando en los elementos claves de las respuestas que el entrevistado refiera. Las preguntas orientadoras del protocolo servirán como guía en la sesión, la moderadora tendrá en cuenta los tiempos establecidos y la disposición de los y las participantes. La sesión de entrevista será grabada, previo conocimiento y aceptación de los/las participantes, justificando la necesidad de ello para complementar la información.

Finalmente se realizará un sondeo general sobre temas abordados para validación de la información, es imprescindible prestar atención y hacer preguntas sobre cómo se sienten y como se sintieron durante la sesión, se concluirá y agradecerá la participación.

Análisis de Datos

Una vez realizada la recolección de información se realizarán las respectivas transcripciones, definición de los códigos, categorías y subcategorías para analizar a través del paquete estadístico Atlas Ti, siguiendo el plan de análisis de datos planteado para el análisis de la información y resultados cualitativos.

Referencias

- García, F., & Musitu, G. (2014). Manual AF-5 Autoconcepto forma 5. (4ta edición) Tea: Madrid.
- González, J. Muñoz, J. Sotoca, A & Manzanero, A. (2013). Propuesta de protocolo para la conducción de la prueba preconstituida en victimas especialmente vulnerables. *Papeles del Psicólogo*. 34(3), 227-237. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/778/77828443006.pdf>
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *DIKAION*. 21. 2. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Solano, L. (2015). RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SU RELACIÓN CON LAS APTITUDES MENTALES Y LAS ACTITUDES ANTE EL ESTUDIO. Tesis Doctoral Publicada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad UNED, Madrid. España.